



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-02099628v1>

Submitted on 1 Oct 2024

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 :

Chronique d'une évolution symptomatique de l'esprit du temps.

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-Étienne.

M. Philippe PORTIER (directeur de thèse), directeur d'études à l'École Pratique des Hautes Études.

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

Résumé

L'enseignement moral et civique de 1944 à 2015 :

En tant qu'instrument d'action publique, l'enseignement moral et civique français peut être observé comme un révélateur efficace de l'évolution subie par l'esprit du temps entre 1944 et les attentats de 2015. Promu dès l'immédiat après-guerre pour conjurer « *la dégradation de la conscience morale* », cet enseignement est réinstauré par les promoteurs d'une idéologie émancipatrice et tout à la fois soucieuse de réactiver la morale unitariste des hussards de la République. Tenu comme à ses débuts d'éveiller dès le plus jeune âge une conscience nationale, il est pensé pour refondre des liens abimés pendant l'occupation, mais aussi, plus tard, pendant la guerre d'Algérie. Après 68, le sort qui lui est réservé révèle, à l'inverse, l'avènement d'un nouvel homme, plus hédoniste, plus libre et, de fait, plus individualiste. Malgré l'intervention d'intellectuels soucieux de le voir servir de garde-fou face aux excès de la postmodernité, il est même officieusement mis au banc. L'État-éducateur, constatant plus tard le bienfondé des craintes précitées, le réhabilite et symptomatise, dès lors, une forme d'ambivalence française. C'est ainsi qu'à partir des années 1980, des hésitations constantes sur le rôle qu'il doit jouer dans la fabrication du vivre-ensemble révèlent l'obligation faite au politique de proposer un discours dépassant l'opposition classique entre individu et collectif.

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| SOMMAIRE..... | 3 |
| AVANT-PROPOS..... | 9 |
| INTRODUCTION..... | 10 |
| • Réalité et vocation de l'État-éducateur..... | 10 |
| • L'enseignement moral et civique comme instrument d'action publique..... | 15 |
| • Un enseignement peu étudié dans sa version moderne..... | 20 |
| • L'approche socio-historique d'un enseignement malléable..... | 23 |
| • L'enseignement moral et civique révélateur des transformations de la conscience sociale..... | 26 |
| | |
| 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)..... | 32 |
| <i>Introduction</i> | 32 |
| | |
| I. L'instruction morale et civique de l'ancienne République : un enseignement traditionaliste promu par des néo-pédagogues..... | 33 |
| 1. Une tradition « jules-ferriste » adaptée au développement des nouvelles pédagogies..... | 34 |
| 1.1 <u>L'influence de l'Éducation nouvelle</u> | 35 |
| A. Les racines pacifistes d'un mouvement foncièrement émancipateur..... | 35 |
| B. Fondements théoriques et intérêts de l'Éducation nouvelle pour la formation morale et civique des jeunes Français..... | 37 |
| C. L'âge d'or du mouvement et la prise en compte d'une greffe impossible..... | 43 |
| D. La question du « prétendu » héritage durkheimien..... | 46 |
| 1.2 <u>L'enseignement de l'« instruction morale et civique » à la Libération : les dernières résistances d'une appellation emblématique</u> | 52 |
| A. L'arrêté du 21 septembre 1944 et "la dégradation de la conscience morale"..... | 57 |
| B. La circulaire du 27 juin 1945 et l'enseignement "nécessaire" d'une instruction morale et civique..... | 59 |
| C. La circulaire du 10 mai 1948 et la reconnaissance indirecte d'une pratique traditionnelle tenace..... | 66 |
| 2. Ce qu'en disent les manuels..... | 70 |

| | |
|--|-----|
| 2.1 <u>L'initiation à la vie civique mise au service de la morale républicaine</u> | 72 |
| A. Le rappel de la légitimité de l'école comme lieu d'apprentissage de la morale..... | 84 |
| B. La permanence des obligations morales de la citoyenneté..... | 88 |
| C. Les significations de l'invocation obligée de certaines valeurs..... | 91 |
| 2.2 <u>L'initiation à la vie civique mise au service de l'unité nationale</u> | 93 |
| A. Les définitions scolaires de la nation..... | 96 |
| B. L'âge scolaire et "l'éveil du sens de la communauté nationale chez l'enfant" | 99 |
| <u>Conclusion</u> | 111 |
| | |
| II. La Première décennie de la V^e République et la survivance d'une formation morale et civique traditionnelle | 112 |
| | |
| 1. Le contexte des premières années de la V^e République : le désordre institutionnel et la guerre. | 113 |
| 1.1 <u>La crise du 13 mai 1958</u> | 113 |
| 2.2 <u>La question algérienne</u> | 114 |
| | |
| 2. L'impact des réformes gaulliennes de l'éducation | 116 |
| 2.1 <u>Les principes fondateurs du président</u> | 118 |
| 2.2 <u>La volonté présidentielle de permettre un accès équitable à la culture</u> | 119 |
| | |
| 3. Le traitement de l'instruction civique dans une séquence charnière | 121 |
| 3.1 <u>L'instruction civique dans l'enseignement primaire de la nouvelle République : un discours maintenu dans des programmes légèrement réactualisés</u> | 123 |
| A. Des programmes s'inscrivant dans la continuité de l'instruction morale et civique d'antan..... | 124 |
| B. La place du chef de l'État comme principale nouveauté du programme de la nouvelle instruction civique. | 129 |
| 3.2 <u>Les programmes du secondaire : permanence et réactualisation d'un modèle de formation civique hautement républicain</u> | 130 |
| A. Les missions du discours officiel : retour sur le double message des instructions de 1961..... | 130 |

| | |
|--|-----|
| B. Les manuels du secondaire ou l'enseignement de la gratitude envers l'État providence..... | 138 |
| <u>Conclusion</u> | 143 |
| | |
| CONCLUSION CHAPITRE 1 | 144 |
| | |
| CHAPITRE 2 - L'INSTRUCTION CIVIQUE DANS LA FRANCE POSTMODERNE : LE DÉCLASSEMENT D'UN ENSEIGNEMENT REDOUTÉ (1969-1984) | 148 |
| | |
| <i>Introduction</i> | 149 |
| | |
| I. Le tournant de Mai 68 | 150 |
| | |
| 1. Mai 68 et le choc des interprétations | 151 |
| | |
| 1.1 <u>Mai 68 et "la grande fête de l'humanisme"</u> | 153 |
| | |
| 1.2 <u>La critique de l'illusion soixante-huitarde et de ses penchants individualistes</u> | 155 |
| | |
| 2. La (contre)révolution scolaire et les derniers jours de l'instruction civique en tant que discipline spécifique | 159 |
| | |
| 2.1 <u>La (contre)révolution scolaire</u> | 159 |
| A. Les victoires de l'école émancipée..... | 160 |
| B. Le reflux..... | 168 |
| | |
| 2.2 <u>Le déclassement de l'instruction civique</u> | 172 |
| A. Les années du désaveu..... | 172 |
| B. Le paradoxe d'une méfiance communément partagée..... | 175 |
| | |
| <u>Conclusion</u> | 181 |
| | |
| II. Les années soixante-dix et les contradictions du discours officiel | 183 |
| | |
| 1. La mondialisation des enjeux et la nouvelle jeunesse française | 184 |
| | |
| 1.1 <u>Le rétrécissement d'un monde en crise</u> | 184 |
| A. Le village planétaire..... | 185 |
| B. La crise..... | 186 |

| | |
|--|-----|
| 1.2 <u>L'avènement d'une nouvelle jeunesse</u> | 188 |
| A. Une jeunesse angoissée..... | 190 |
| B. Une jeunesse plus libre et plus distraite..... | 192 |
| 2. La réflexion des experts commis par l'État | 195 |
| 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> | 196 |
| A. L'incidence de la création des sciences économiques et sociales sur le destin de l'instruction civique..... | 197 |
| B. La commission Fourastié et l'avenir de l'instruction civique : un groupe de réflexion présidé par un économiste moraliste..... | 202 |
| 2.2 <u>L'étude de Madeline Grawitz ou l'instruction civique vue par les lycéens et leurs professeurs</u> | 209 |
| A. L'enquêtrice..... | 210 |
| B. L'enquête..... | 212 |
| 3. L'action du ministère Haby | 228 |
| 3.1 <u>René Haby ou le conservatisme d'un technicien réformateur</u> | 228 |
| 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> | 231 |
| 3.3 <u>La réforme Haby comme fin de l'histoire : « l'hommage » du politicien à une discipline « dépassée »</u> | 242 |
| A. La volonté d'en finir avec la "morale de grand-papa"..... | 243 |
| B. La promotion d'une approche moderne et le recours opportuniste aux idées de l'Éducation nouvelle..... | 254 |
| 3.4 <u>La conclusion du ministre et les questions posées par un champ sémantique renouvelé : éducation ou instruction ?</u> | 262 |
| <u>Conclusion</u> | 265 |
| CONCLUSION CHAPITRE 2 | 267 |

CHAPITRE 3 - LA RÉHABILITATION HÉSITANTE DE L'ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE : UN SYMPTÔME DE L'AMBIVALENCE FRANÇAISE (1984-2014).....276

Introduction.....276

I. Les années 1980 et la perplexité de l'État-éducateur.....278

1. La réémergence du débat sur le "vivre-ensemble".....279

1.1 L'actualisation du débat sur l'immigration.....280

1.2 La figure inédite de l'étranger et l'impact des nouvelles religiosités.....283

1.3 Le symptôme Front National.....285

2. La perplexité du discours politique et de la société civile sur l'éducation civique.....287

2.1 La réforme néo-républicaine de 1984.....294

A. Les suites du colloque de Montpellier sur le devenir de l'éducation civique.....297

B. Un point de vue néo-républicain qui s'assume.....300

C. Les principes du camp néo-républicain et le contenu de la nouvelle éducation civique.....305

2.2 Le réflexe multiculturaliste et la réforme Monory/Malhuret de 1986.....322

A. Une contestation originelle.....323

B. La controverse Ozouf/Nicolet.....326

C. La dimension symptomatique de l'épisode Monory.....328

Conclusion.....339

II. La décennie 1990 et l'émergence d'une éducation à la citoyenneté.....342

1. L'apprentissage du vivre-ensemble livré aux aléas de l'actualité.....343

2. La réforme de 1995 et l'adaptation de l'enseignement civique à l'ambivalence française.....349

2.1 La réflexion fondatrice du Conseil National des Programmes.....349

2.2 Les programmes de la nouvelle éducation civique.....361

| | |
|---|-----|
| <u>Conclusion</u> | 371 |
| III. Les années 2000 et le retour de la morale (laïque) | 372 |
| 1. La réactivation du réflexe républicain et le retour de l'instruction morale et civique à l'école primaire | 375 |
| 1.1 <u>Les limites de l'éducation à la citoyenneté</u> | 376 |
| 1.2 <u>Le poids de la pensée néo-républicaine et la <i>La querelle de l'école</i></u> | 379 |
| 1.3 <u>Le programme de la (nouvelle) instruction civique et morale</u> | 386 |
| 2. La possibilité d'un enseignement laïque de la morale | 390 |
| 2.1 <u>Un enseignement questionné par le poids des mots</u> | 394 |
| A. La légitimité de la morale scolaire en question..... | 395 |
| B. L'acceptation malléable du concept de laïcité..... | 397 |
| 2.2 <u>L'esprit du futur « enseignement moral et civique »</u> | 407 |
| A. Les principes..... | 409 |
| B. La question des valeurs enseignées..... | 415 |
| C. Les modalités du futur enseignement moral et civique..... | 420 |
| <u>Conclusion</u> | 423 |
| CONCLUSION CHAPITRE 3 | 425 |
| <u>Conclusion Générale</u> | 428 |
| <u>Sources et Bibliographie</u> | 448 |
| <u>Annexes</u> | 507 |

Avant-propos

Si le choix de ce 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 aux quelques années durant lesquelles nous avons officié 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, figure 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 fait, 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, cet établissement nous a permis 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 noble. Les programmes d'histoire y étaient, par exemple, enseignés avec la même passion qu'ailleurs. A ceci près que les conversations qu'ils inspiraient venaient souvent rappeler à quel point la population qui les étudiait n'était pas celle du premier collège. Situé en banlieue parisienne, beaucoup des élèves qu'il accueillait étaient issus de l'immigration. Les blagues, les tics de langage ou les questions posées à l'adulte que nous étions tournaient le plus souvent autour de sujets qui, tous, renvoyaient à l'observation d'origines sociales ou ethniques. Partant, si ce deuxième collège pouvait lui aussi offrir de contempler le rôle fondateur – car socialisant – de l'école, il invitait parallèlement à observer 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, la comparaison fortuite mais confondante de ces deux univers allait jouer un rôle plus que notable dans la rédaction de notre thèse.

Introduction.

Réalité et vocation de l'État-éducateur.

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

Ce dernier, en effet, quoique souvent utilisé dans le débat public, n'a que très peu été thématiqué dans la littérature scientifique. D'aucun considèreraient même qu'une étude précise des contextes et des occurrences ayant entouré son usage pourrait constituer une avancée dans la compréhension des significations véhiculées par la notion.¹ Juste idée, mais comment s'y prendre ?

On pourrait, par exemple, se demander ce que la problématique de l'État-éducateur doit à Platon. On défendrait alors l'idée que la cité idéale de Platon n'est imaginable qu'en étant organisée autour de l'éducation.² À ceci près que ce point de départ, s'il mérite d'être creusé, ne saurait faire abstraction du caractère fondamentalement incomparable de la République athénienne. Au-delà du questionnement philosophique auquel invite Platon, il importe en effet de ne pas mésestimer la configuration historique propre à la modernité, laquelle reste essentiellement déterminée par une forme politique apparue au XVI^e siècle, à savoir 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, dit que « *l'éducation est le plus grand et le plus difficile problème qui puisse être posé à l'homme* ». LE fait est que pour ce dernier, la possibilité d'éduquer convenablement suppose d'avoir été soi-même éduqué :

« 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 »

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

² 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.

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. »³

Ainsi, on pourrait établir un parallèle entre l'éducation selon Kant et la vision du législateur rétrospectivement défendue par Jean-Jacques Rousseau. Mieux, cette proximité de vue invite à comprendre que l'éducation ne peut 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. Or, c'est précisément pour surmonter cette difficulté que l'homme éclairé dut s'en remettre à l'État, scellant par là même le caractère indissociable de la relation entre le politique et l'éducation. Aussi, et sans même revenir sur ce que la naissance de l'État-éducateur doit à la construction quasi-concomitante de l'État-nation,⁴ on retiendra ce que le civisme scolaire doit à la période révolutionnaire.⁵ De là, on se rappellera que c'est en 1763, qu'un parlementaire breton, Louis-René de Caradeuc de La Chalotais, écrivit le premier *Essai d'éducation nationale*.⁶

À ce moment, l'époque est tout entièrement tournée vers l'étude des textes lumineux de

³ Emmanuel Kant, *Réflexion sur l'éducation* (1776), Vrin, Paris, 1974, p. 73

⁴ 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.

⁵ 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 Mouniote, « Siècle des Lumières et premiers projets » in, *Les débuts de l'instruction civique en France*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1991, p. 15-25.

⁶ 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>.

Rabaut Saint-Etienne,⁷ Condorcet ou La Chalotais. Pour chacun de ceux-là, l'École doit établir un lien entre les champs d'expérience et la redéfinition de l'horizon collectif.⁸ C'est ainsi que la notion d'administration centrale de l'Instruction publique s'affirme avec les décrets des 27 avril et 25 mai 1791, lesquels confient la charge de l'Éducation au ministère de l'Intérieur.⁹ Or, le ministère de l'Intérieur étant chargé de l'ordre public, il s'agit de « *mettre de l'ordre – un nouvel ordre – dans les esprits* ». ¹⁰ À l'époque, déjà, plus personne ne peut donc ignorer la fin résolument politique de l'Éducation. Et c'est assurément pour confirmer cette logique que Napoléon crée, en 1806, « l'Université ». Non pas l'enseignement supérieur, mais le mode d'organisation et de direction étatique de l'école en France. Napoléon n'ayant, du reste, jamais fait 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 irrégieux, l'État ne formera point une nation ; il reposera sur des bases incertaines et vagues ; il sera constamment exposé aux désordres et aux changements »¹¹

Plus tard, c'est à la loi Guizot du 28 juin 1833 qu'il revient de compléter l'ouvrage en faisant de l'enseignement primaire des garçons une affaire d'État. Or, il ne faut pas perdre de vue le rôle joué par les séditions républicaines et sociales des années 1831 et 1832 dans ce cheminement.

Un rôle dont Guizot était lui-même parfaitement conscient :

« 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 des citoyens aux lois fondamentales de l'État et au souverain qui en est le chef, soit la puissance la plus énergique 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.

⁷ Jacques Pujol, « Monsieur Rabaut de Saint-Etienne saisi par la Révolution », *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social*, Vol. 22, n° 22, 1989, p. 29-43.

⁸ Bronislaw Baczkowski, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Garnier frères, Paris, 1982.

⁹ 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.

¹⁰ Claude Lelièvre, « État-éducateur et déconcentration administrative », *Carrefours de l'éducation*, février 2008, n° 26, p. 41.

¹¹ François-Alphonse Aulard, *Napoléon I et le monopole universitaire*, (Rapport de Fourcroy du 27 février 1806), Colin, Paris, 1911, p. 152-155.

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 séditieuses. »¹²

Chacun connaît depuis le rôle joué par Jules Ferry dans l'achèvement du dispositif centralisateur. Nous rappellerons néanmoins que personne n'a 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. »¹³

Nul doute que ce discours sur la morale d'État inspira, plus tard, l'inventeur des sciences de l'éducation. Ceci étant, notons 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 celle-ci avait eu à cœur de mener un projet d'emprise universelle sur les âmes. C'est 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 moralement uni, qui enveloppe de près l'enfant et qui agisse sur sa nature toute entière. »¹⁴

Un discours que ne reniera pas l'un des fondateurs de l'école gratuite, laïque et obligatoire, en l'espère, Paul Bert :

¹² 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>.

¹³ 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.

¹⁴ Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, Paris, 1990, p. 37-39.

« 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 certain nombre d'habitudes, d'attitudes qui lui permettent de se faire des plus importantes catégories des choses une représentation adéquate. »¹⁵

Au final, on retient 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 note 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. Or, ceci devant impliquer une volonté de protéger l'espace public de l'influence de l'Église engageait intrinsèquement le renforcement de l'État-éducateur. Il fallait, pensait-on, défendre et promouvoir une République, non seulement une et indivisible, mais également dotée d'une morale commune. Certains intellectuels, dont Paul Bert, jugeaient même indispensable de 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. »¹⁶

Construit sur un modèle finalement très offensif, l'État-éducateur est donc né d'un projet résolument englobant. Cette idée revêt au demeurant un sens d'autant plus important qu'elle se trouve au cœur de notre démonstration. Mais le but ici, revenant principalement à valider l'existence d'un concept, ne doit pour le moment engager que le seul lien entre des faits historiques et la fonction intrinsèquement morale et civique de l'éducation au sens le plus large. Car, pour ne pas aborder trop hâtivement les étapes d'une transformation fondamentale de l'école « à la française », il convenait au moins qu'elle soit bien perçue comme l'instrument d'une vision foncièrement politique des choses.

¹⁵ *Ibid.*, p. 367.

¹⁶ 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.

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

Pour se faire une idée du chemin par lequel l'instruction morale et civique vint à être pensée comme un instrument d'action publique, il faut d'abord se figurer plus précisément le contexte dans lequel elle fut inventée.

Notons, pour commencer, que son apparition, en 1881, est à rapporter au processus dans lequel était engagé ce qu'Anthony Smith nomme « l'État scientifique ».¹⁷ Comme première preuve de cette relation de cause à effet, on pense alors à l'influence exercée par la pensée d'Auguste Comte sur l'œuvre de Jules Ferry.¹⁸ Disciple de Philémon Déroisin,¹⁹ Ferry le Franc-maçon est alors le proche camarade d'un économiste rompu, comme lui, à l'idéal positiviste. Il lui rend d'ailleurs un hommage équivoque dans une revue utilement baptisée *La philosophie positive*.²⁰ Mais au carrefour de ces histoires d'hommes, il faut surtout se figurer l'influence

¹⁷ Anthony Smith, *Theories of nationalism*, Gerald Duckworth & Co Ltd, London, 1971.

¹⁸ 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.

¹⁹ 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.

²⁰ « *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 Rouleaux 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 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*

exercée par la pensée du secrétaire de Saint-Simon sur les puissants de l'époque.

En atteste la défaite de 1870. Après la chute de l'Empire, alors soutenu par l'Église, les préceptes comtiens se voient enfin offrir l'opportunité d'évoluer sur un terrain favorable. L'évènement permet notamment de libérer la parole d'hommes comme Léon Gambetta pour qui l'esprit laïque et positif de la nouvelle doctrine doit 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”*.²¹ C'est donc sur le champ dégagé de la reconstruction française que l'Église, considérée comme appartenant au camp des perdants, doit céder son plus précieux pré carré. Dans un ouvrage équivoque sur *Les débuts de l'instruction civique en France*²², Alain Mounier résume ainsi 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 1851, 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. »²³

Considérant la dimension « positive » de l'instruction morale et civique en tant qu'instrument d'action publique, on comprend la place centrale qu'elle occupe dans les programmes mis en place par Jules Ferry. La science étant la clé de voûte de la société nouvelle, l'École doit être ce lieu privilégié où se diffusera et où se propagera l'esprit nouveau. Par ailleurs, la neutralité religieuse, bien qu'absolue, n'engage en aucun cas la neutralité philosophique. Au contraire, il

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

²¹ 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.

²² Alain Mounier, *Les débuts de l'instruction civique en France*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1991.

²³ *Ibid.*, p. 28-31.

faut que l'École, libérée du joug catholique, puisse défendre ce que Ferry appelle *“le patrimoine des âmes”*.²⁴ Or, c'est précisément pour et comme cela que l'instruction morale et civique deviendra un puissant instrument d'action publique.²⁵ C'est du moins ce qu'on déduit d'un concept décortiqué par les sociologues Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès²⁶ :

« 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. »²⁷

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 estimaient donc bien que l'enseignement moral et civique devaient participer à la création d'un ordre social et politique. L'idée de leur projet consistait, certes, à prévenir d'éventuels remous, mais il était également pensé comme un moyen de donner une direction à la société. L'État positif devait imaginer une procédure capable de régler des tensions et de défendre, dans une logique connexe, une interprétation précise du social.²⁸ De-là, s'il nous est apparu utile de nous intéresser sur un temps aussi long à la manière dont l'École républicaine s'est représentée, non seulement le monde,

²⁴ 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.

²⁵ Anne van Haecht, « Les politiques éducatives, figures exemplaires des politiques publiques ? », *Éducation et sociétés*, n°1, 1998, p. 21-46.

²⁶ Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès (dir.), *Gouverner par les instruments*, Presses de Sciences Po, Paris, 2004 ; *Sociologie de l'action publique*, Armand Collin, Paris, 2007. Voir aussi : Laurence de Cock, Emmanuelle Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Agone, Marseille, 2009.

²⁷ Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès (dir.), *Gouverner par les instruments*, *op. cit.*, p. 12-28.

²⁸ 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.

mais la façon dont elle entendait soigner ses maux, c'est en grande partie pour la faculté qui fut toujours la sienne d'incarner les évolutions subies par l'esprit du temps. La notion, que nous empruntons à la philosophie allemande,²⁹ suppose en effet qu'il est possible de caractériser le climat intellectuel et culturel d'une époque à travers les jugements ou les habitudes de pensée qui y ont cours. Pour reprendre une expression empruntée par Patricia Legris à Gilbert Simondon, nous considérons que les contextes, les discours et les publications qui ont fait l'enseignement moral et civique de la Libération aux attentats de 2015 méritent d'être observés comme les fruits d'un « *processus de concrétisation* » du temps.³⁰ La discipline ayant charrié et promu au fil des ans des conceptions différenciées du rapport entre les hommes, il est bel et bien possible de percevoir ces conceptions comme autant de représentations du *Zeitgeist*. Là est la sève de notre étude.

De-là, notons qu'à ses débuts, en 1881, l'instruction morale et civique devait se faire le promoteur de ce qu'Yves Déloye nomme « l'individualisme républicain ».³¹ Il convenait de valoriser un individu, certes autonome et indépendant, mais dont l'obligation première était de se soustraire aux groupes traditionnels.³² Ainsi, fallait-il soutenir une « vision » de la citoyenneté, elle-même construite sur un référentiel identitaire dégagé des prescriptions liées aux appartenances primaires du citoyen. Un référentiel qui ne devait, en somme, pas remettre en question la citoyenneté stato-nationale.³³ Le modèle de citoyenneté défendu était, au contraire, pensé comme intrinsèquement utile à l'absorption des particularismes et des conflits d'appartenance.³⁴ Cette promotion d'une forme d'« *individualisme républicain* » devait ainsi

²⁹ Traduction littérale du terme allemand "*Zeitgeist*", la notion est introduite par Herder dans son essai d'esthétique *Kritische Wälder* en 1769. Elle sera par la suite vulgarisée par la philosophie de l'histoire ou la psychologie dans des travaux qui, pour commenter l'histoire des idées, des inventions, des styles, tentent de "*concilier la notion de génie individuel et celle de déterminisme social.*" Voir : Grmek Mirko Drazen, « Edwin G. Boring, History, Psychology and Science. Selected Papers », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, vol. 22, n° 3, 1967, p. 653-655.

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

³² 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.*

³³ Jean-François Chanet, *L'École républicaine et les petites patries*, Aubier, Paris, 1996.

³⁴ Yves Déloye, *Sociologie historique du politique*, La Découverte, Paris, 2007, p. 50-73.

conduire le citoyen à déjouer les pronostics pessimistes de la critique « traditionnaliste » de la citoyenneté : ³⁵

« 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 » ³⁶ 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. ³⁷ Ainsi défini, l'individualisme républicain veut espérer que « l'individualisme anarchiste » ³⁸ et « l'individualisme possessif » ³⁹ 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 publique entend juguler l'indiscipline et l'insoumission. » ⁴⁰

Ce que ne précise pas cet extrait, c'est que la discipline était alors envisagée comme

³⁵ 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 nationales des sciences politiques, Paris, 1986, p. 159-209.

³⁶ 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.

³⁷ 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 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 ». « 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.

³⁸ Ici, Déloye renvoie à la lecture de Victor Basch, *L'individualisme anarchiste. Max Stirner*, F. Alcan, Paris, 1904.

³⁹ Crawford B. Macpherson, *La théorie politique de l'individualisme possessif de Hobbes à Locke*, Gallimard, Paris, 1971.

⁴⁰ Yves Déloye, *École et citoyenneté*, op. cit., p. 32-34.

l'enseignement roi,⁴¹ ce qui constituait pour l'époque une exception en Europe.⁴² Sauf que le référentiel décrit par Yves Déloye – et l'on exclut l'épisode vichyste – finira par être contesté dans une refonte spectaculaire des mœurs françaises, et plus généralement occidentales. Or, c'est précisément de cette contestation qu'émerge la nouveauté de notre propos.

Un enseignement peu étudié dans sa version moderne.

Compte tenu du nombre et de la teneur des débats qui ont entouré cet enseignement, il est assez étonnant de constater le peu d'ouvrages consacrés à son histoire. Relevons, qui plus est, que ces derniers ont été conduits, pour la plupart, sur l'étude de textes officiels, de manuels ou de titres de presse. Quelques exceptions existent cependant. Nous citerons notamment l'importante étude réalisée par Jean Baubérot,⁴³ laquelle, est en partie fondée sur l'étude des cahiers d'écoliers, ainsi que celle directement menée dans les classes par Géraldine Bozec.⁴⁴ Soulignons aussi les travaux de Madeleine Grawitz et de Pierre Ognier, respectivement publiés en 1980 et 1988. Ces deux-là ont même ouvert la voie en évoquant, certes, de manière plus ou moins explicite, le rôle joué par l'instruction civique et plus généralement par l'École dans l'adhésion aux valeurs de la République.⁴⁵ Sur un versant plus lointain, une autre étude d'Alain Mougnotte s'est intéressée au rôle que les républicains de la fin du XIX^e siècle souhaitaient assigner à l'enseignement qui nous intéresse. Son idée, visant au fond à revenir sur le projet sous-

⁴¹ Article 1^{er} de la loi du 28 mars 1882 : « *Le Sénat et la Chambre des députés ont adoptés, 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.* »

⁴² André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, mai 1998, n° 38, p. 59-119.

⁴³ Jean Baubérot, *La morale laïque contre l'ordre moral*, Seuil, Paris, 1997, 2^e éd. Archives Karméline, 2009.

⁴⁴ 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.

⁴⁵ Madeleine Grawitz, *Élèves et enseignants face à l'instruction civique*, Bordas Pédagogie, Paris, 1980 ; 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.

tendu dans la création d'une première instruction morale et civique constitua, pour nous, une extraordinaire mine d'informations. Un autre travail mené, là encore, dans le cadre d'une thèse,⁴⁶ devait par ailleurs conduire, en 1994, à la publication d'un autre 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, tire en partie son originalité du choix de l'auteur de nous accompagner jusqu'à « *la divine surprise de Vichy* ». L'idée de sa recherche consiste 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 attache non seulement à démontrer les divergences de vue qui dessinaient l'époque, mais il y définit surtout le concept de citoyenneté qui, à la fin du XIX^e siècle, émerge du corps national. L'ouvrage, soutenu par une richesse et une justesse théorique incontestable nous a donc, lui aussi, été d'un grand secours. Mais ce dernier, comme celui d'Alain Mounie, ne débord pas sur l'analyse historique du traitement réservé à l'enseignement moral et civique après Vichy ; cela pouvant du reste 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 pas permis de consulter les documents versés aux archives après 1958.⁴⁷ Ce faisant,

⁴⁶L'ouvrage d'Alain Mounie, 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.

⁴⁷ 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>.

une des valeurs ajoutées de notre travail réside dans l'étude de documents qui n'ont, avant nous, jamais été exploités. Nous parlons ici de rapports non publiés, d'instructions annotées, de correspondances entre cabinets ministériels ou encore de travaux de commissions.

Pour ce qui concerne, enfin, les articles et autres ouvrages publiés sur des sujets plus ou moins proches du nôtre,⁴⁸ notons simplement qu'ils se sont le plus souvent contentés de questionner la nature ponctuelle de la formation du citoyen et non les évolutions subies par cette dernière. Dans les faits, il ressort que la recherche consacrée à la socialisation « politique » des pré-adultes ne s'est développée que tardivement en France.⁴⁹ De ce point de vue, la littérature anglo-saxonne accuse d'ailleurs une avance notable.⁵⁰ Elle est notamment connue pour s'être attachée à décrire les représentations et les attitudes politiques des jeunes. Côté français, l'école a, jusqu'alors, essentiellement fait l'objet de réflexions théoriques et/ou philosophiques.⁵¹ Aussi

⁴⁸ 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.

⁴⁹ 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.

⁵⁰ Voir : François Audigier, « L'étude des mouvements politiques de jeunes : cadre historiographique et enjeux épistémologiques. Le 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/docs joints/Prog_strat%C3%A9gique_Cnesco_290514.pdf.

⁵¹ 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

faut-il convenir du fait qu'avant nous aucune recherche n'a interrogé l'aptitude de l'enseignement moral et civique à révéler les évolutions « récentes » du *Zeitgeist*. Les études d'Alain Mounie 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 ont évolué ne leur a pas offert d'interroger, comme nous l'avons fait, l'importance du primat différemment récemment accordé à ces deux fondements paradigmatiques que sont, d'une part, le collectif et, d'autre part, l'individu. Car le but, pour nous, se situe là et très peu ailleurs. L'intérêt premier d'une sociohistoire de cet enseignement moral et civique devant être ici perçu dans 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 fut amené à le faire.

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

Pour les raisons évoquées plus haut, l'approche socio-historique des faits nous est en effet apparue comme la mieux à même d'évoquer les manières dont l'État-éducateur moderne s'est efforcé de diriger la « fabrique scolaire du vivre-ensemble ».⁵² La raison en est simple : cette approche constitue un moyen fiable de cerner les changements et les permanences engagés par la production de programmes eux-mêmes conçus comme devant conditionner la production de discours. On sait du reste que de nombreux travaux de sciences politiques ont déjà pris pour objet l'analyse des politiques publiques,⁵³ cela, même si l'inscription dans une perspective strictement

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.

⁵² 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.

⁵³ 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).

sociohistorique de l'analyse des politiques publiques est une tendance paradoxalement assez récente.⁵⁴ La démarche « incrémentaliste », par exemple,⁵⁵ est de plus en plus utilisée dans les travaux portant sur la manière dont l'héritage des choix passés peut contraindre les choix présents. Dans la même veine, le courant néo-institutionnaliste,⁵⁶ incarné notamment par la politologue américaine Theda Skocpol,⁵⁷ se propose de faire des conditions historiques de construction des institutions étatiques une variable explicative de la définition des politiques mises en œuvre.⁵⁸ Mais il reste qu'en France peu de chercheurs ont tenté le rapprochement entre histoire et analyse des politiques publiques.⁵⁹ Cette carence peut 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.⁶⁰ Mais à cette limite s'est opposée une question : devons-nous seulement envisager notre étude en fonction de schèmes ? Pour nous, cette interrogation doit beaucoup à l'idée que nous nous faisons d'une méthode dont

⁵⁴ 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.

⁵⁵ Alexandra Jönsson, « Incrémentalisme », *Dictionnaire des politiques publiques*, in Pierre Lascombes, Patrick Le Galès, « Instrument », Presses de Sciences Po, Paris, 2010, p. 317-325.

⁵⁶ 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.

⁵⁷ 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.

⁵⁸ 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.

⁵⁹ 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'État 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.

⁶⁰ 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.

le principe premier est de faire s'articuler des concepts sociologiques et/ou philosophiques eux-mêmes nourris de références historiques⁶¹ et d'expériences personnellement vécues. Pour le dire en peu de mots, notre projet, fidèle aux principes de l'École Pratique des Hautes Études, fut d'exploiter le fruit de ce que Claude Lévi-Strauss appelait un « bricolage intellectuel ». ⁶² C'est en tout cas sur cette base qu'il nous a semblé pertinent d'établir une sorte de dialogue entre le social, le politique et l'histoire. ⁶³ Car l'analyse toujours circonstanciée et, partant, hautement symbolique des termes contenus dans les textes officiels, les manuels et les déclarations – publiques ou non – n'ont, répétons-le, pas moins compté que l'étude des contextes dans lesquels ils furent utilisés. C'est pour cela que notre idée pourrait être rapportée à une volonté de jeter un œil dans l'entrebâillement des portes ouvertes par les archives sur les coulisses de l'histoire. Cela s'avère, par exemple, particulièrement vrai dans l'analyse de la décision prise, en 1977, de supprimer un enseignement devenu « embarrassant ». Mais il ne s'agit là que d'un fait examiné parmi beaucoup d'autres. L'important demeurant ici d'insister 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 bien défini.

⁶¹ 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.

⁶² Claude Lévi-Strauss, *La pensée sauvage*, Plon, Paris, 1962.

⁶³ 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, 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.*

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

Comment expliquer plus en détail notre choix de concentrer nos recherches sur l'aptitude de l'enseignement moral et civique à incarner un référentiel culturel ponctuel ?⁶⁴ Sans doute en questionnant l'importance différemment accordée par l'histoire moderne à ces deux productions sociales que sont l'individu et le collectif.

Aussi, convient-il de préciser ce que notre démarche doit à Norbert Élias. Dans *La société des individus*, le sociologue allemand se propose en effet de décrire « les transformations de l'équilibre « nous-je » », telles qu'elles seraient intervenues dans les sociétés contemporaines. Or, dans la troisième partie de son ouvrage Elias choisit de conclure 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 orientées 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 de l'analyse proposée par Norbert Elias réside dans une volonté de surpasser la dispute, faussement évidente, entre l'individu et la société. En suivant sa démonstration, il serait donc plus pertinent d'historiciser un débat perçu comme un moment clé de l'évolution des sociétés occidentales. Dans le premier des trois textes que contient *La société des individus*,⁶⁶ Elias souligne d'ailleurs

⁶⁴ Voir : Pierre Muller, "Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique", *Revue française de science politique*, janvier 2005, Vol. 55, p. 155-187.

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 polycopié) par l'université de Stockholm. Le second texte, "*Conscience de soi et image de l'homme*" fut parachevé

que l'opposition la plus fréquemment établie entre « individu » et « société » relève 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 rappelle qu'à l'opposé, d'autres sauront 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 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 doit servir l'idée que la force de l'antinomie individu/société vient de sa capacité à être excavée de la dispute idéologique pour s'ancrer finalement dans les profondeurs de la « conscience de soi ». C'est principalement 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, note-t-il, que ce « je sans nous » des modernes inspira 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 une vision des choses qui, rapportée à notre idée, convient particulièrement bien à l'étude de l'évolution subie par les discours sur l'École. Conformément à la vision romantique allemande de la construction cognitive, Elias s'est en effet intéressé de près à la manière dont le langage peut conditionner l'esprit. Pour lui, l'individu mériterait même d'être analysé comme un être prisonnier des instruments langagiers mis à sa disposition, ces derniers devant lui imposer des

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.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 128-129.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 100.

« *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, n'est-il pas 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 ? Notons d'ailleurs qu'Élias ne s'est pas contenté de situer historiquement l'origine des deux concepts étudiés dans son livre. Il analyse également les conditions sociales de leur usage. Ainsi, rappelle-t-il qu'à la Renaissance, la notion d'individu émergea dans un sens assez proche de celui que nous connaissons. Soulignant, qui plus est, l'influence du doute systématique qui animait Descartes, il note que chez Locke la « naturalisation de l'individu » est 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 Élias d'ajouter que le doute de Descartes et la revendication d'une « intériorité » ne sauraient 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

⁶⁹ *Ibid.*, p. 135.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 155.

⁷¹ *Ibid.*, p. 150-151.

Ainsi pensons-nous que « l'autre » grand intérêt de la vision proposée par Norbert Elias du processus de civilisation réside dans l'éventail très large de son champ d'investigation. En refusant la coupure entre individu et société, Elias souhaite 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 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 processus de socialisation que nous proposons de décrire les manières dont certaines séquences de notre histoire ont consacré, tour à tour, le collectif, l'individu et le besoin finalement acté de dépasser cette antinomie. C'est pour cela aussi, que, comme Norbert Elias, nous nous sommes montrés attentifs aux charges affectives qui ont pu déborder des discours produits sur la formation morale et civique entre 1944 et 2014. En d'autres termes, nous nous sommes, nous aussi, 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 cadre même que le thème de notre étude questionne la fameuse « *extension des unités de survie* » décrite par le sociologue. Car si Elias constate à quel point la période contemporaine fut marquée par la mise en place d'institutions supra-nationales, il nous faut à notre tour revenir sur la manière dont les manifestations d'une « *crise de la modernité* » ont pesé sur le destin-propre de notre objet d'étude. C'est du reste sur la base de ce schéma que nous nous sommes demandés dans quelle[s] mesure[s] l'État-éducateur réévalua l'influence qu'il pouvait ou devait pouvoir exercer sur l'appréhension juvénile du monde. C'est enfin en fonction de cette même stratégie que nous constaterons à quel point certaines évidences peuvent parfois souffrir d'être contestées pour le pire, comme pour le meilleur. En abordant notamment 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. Au final, il en va – nous le verrons – d'un questionnement plus global sur l'impossible fin du politique.

Dans sa première partie, notre thèse est à cette égard consacrée à la séquence durant laquelle l'enseignement moral et civique est encore envisagé de manière classique. Bien que promu, dès l'immédiat après-guerre, par des néo-pédagogues paradoxalement investis d'une visée à la fois républicaine et émancipatrice, nous constaterons qu'il n'a pas été tant que cela réinventé par la

⁷² *Ibid.*, p. 78.

période gaullienne. Convoqué, dès 1944, pour conjurer *“la dégradation de la conscience morale”*,⁷³ il est, certes, mis en valeur, voire, instrumentalisé, par des férus de pédo-psychologie. Mais leur tentative de réinvention de l'école échouant, il n'est finalement pensé qu'en fonction des services qu'il doit rendre à la morale républicaine. Tenu, par ailleurs, d'éveiller la conscience nationale chez l'enfant, on lui confie surtout la tâche de refondre des liens abimés pendant l'occupation, mais aussi, plus tard, pendant la guerre d'Algérie. Impacté, qui plus est, par une logique de démocratisation des études secondaires, il incarne à ce moment un « temps » de la France où le souvenir du désordre et le risque ranimé d'une désunion offre de maintenir une ambiance morale finalement assez proche de l'idéal défini par ce qu'Yves Déloye appelle « l'individualisme républicain ».

La deuxième partie s'attache, elle, à décrire la manière dont le sort progressivement réservé à la discipline, entre 1965 et 1984, révèle l'avènement d'un nouvel homme, plus hédoniste, plus libre, plus vindicatif et, de fait, plus individualiste. Cette partie s'intéresse donc, pour commencer, au changement de cap qu'imposent les événements de 68. Ce faisant, elle note comment des idées parfois contradictoires ont fini par acter le déclin d'un enseignement qui n'était déjà plus que civique. Pour ce faire, on y relève comment l'expression d'un conflit idéologico-pédagogique débouche sur la manifestation d'une méfiance paradoxalement commune pour la pratique éducative. De là, nous basculerons dans l'analyse des années 1970 durant lesquelles le rétrécissement du globe et l'affirmation d'une jeunesse plus libre et plus angoissée motivent une nouvelle réflexion. Nous verrons notamment comment des intellectuels de haut rang, parfois sollicités par l'État-éducateur lui-même, proposent 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.

La troisième et dernière séquence de notre thèse, s'intéresse, enfin, à la manière dont l'État-éducateur, constatant les méfaits d'un excès d'individualisme, finit par lui-même symptomatiser une forme d'ambivalence française. Nous entamons 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. Là encore, nous n'oublions pas de replacer cet effort dans son contexte en précisant comment ce dernier voit émerger, pour la première fois, un

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.

débat sur le fameux “vivre-ensemble”. Nous en profitons pour préciser comment celui-ci doit, peu à peu, se focaliser sur l’actualisation de données liées, de près ou de loin, au fait migratoire. Nous revenons, par ailleurs – car elle n’y est pas étrangère – sur la querelle de l’histoire qui s’opère dans ces mêmes années. Nous évoquons également les principes du camp néo-républicain sur la base desquels la nouvelle « éducation civique » est alors réinventée. Et puisqu’il devait constamment s’agir de faire de la discipline un révélateur des hésitations de la société française, nous nous attardons sur un épisode, certes, peu connu, mais dont le grand intérêt est de laisser voir un discours multiculturaliste venir concurrencer, après quelques mois seulement, les idées promues par la réforme entreprise en 1984. À la suite de quoi, il nous est permis de discuter du fond, des limites et du sens paradigmatique de la révision des programmes intervenue, plus tard, dans les années 1990. Ce sera là, pour nous, un moyen de consolider l’observation de l’ambivalence précitée, compte-tenu notamment de l’admission par ces mêmes programmes de l’obligation qui leur est alors faite de surpasser le clivage individu/collectif. Cette partie de notre travail est, en outre, supportée par l’examen d’une réflexion conduite, à l’époque, par le tout nouveau Conseil national des programmes. C’est enfin par ce biais que nous concluons sur l’analyse des projets conduits durant la dernière décennie. Il y est, certes, toujours question de l’ambivalence française, à ceci près qu’elle est mise en abîme par la réintroduction, en 2008, des cours de morale dans le primaire. C’est, du reste, dans ce cadre que nous revenons sur l’énigme réactivation du discours « dit » néo-républicain. De là, pourra s’achever l’analyse d’un projet très contemporain d’enseignement moral et civique, dont la genèse, portée par un discours laïciste, voire, « buissonnier » devait 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'expérience. »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. Au regard de ce que nous savons du système scolaire actuel, il est en effet intéressant de remarquer que sa dernière grande refonte remonte à la réflexion entamée dans les années 1940 par le Conseil National de la Résistance. Celle-ci devait se conclure en 1963 avec la généralisation de l'accès au collège.⁷⁵ Aussi, n'est-il pas anodin de se figurer à quel point la démocratisation des études secondaires opérée dans ces années amena une proportion jusque-là inégalée d'élèves à réfléchir sur les thèmes qui intéressent notre travail.

Tout commence avec 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, de la liberté, de la responsabilité. Or, cette formation civique de la jeunesse est l'un des devoirs

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 ne l'est la refonte globale du système intervenue dans les années 1950-1960.

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 est particulièrement équivoque. À la Libération, la France, consciente de l'obligation qui lui est faite de se reconstruire sur des bases morales solides, doit réfléchir aux moyens d'adapter l'éducation de sa jeunesse au défi posé, certes, par la relance économique, mais aussi, voire surtout, par la mémoire de son propre déchirement. Ses futurs citoyens ont connu la guerre. Nombre d'entre eux ont peut-être même goûté de près aux affres de la collaboration. Et cela, bien sûr, n'a pas échappé aux penseurs de la rue de Grenelle. Certains, et non des moindres, n'ont d'ailleurs pas attendu la paix pour nourrir des projets révolutionnaires. Ils sont, en effet, quelques-uns à estimer qu'il faut désormais promouvoir une modernité plus émancipatrice. Ce faisant, ils assument de ne pas épouser la vision de ceux qui préfèrent de ne pas accélérer trop hâtivement le cours des choses. Cette confrontation d'idées, dans sa faculté à caractériser des représentations parfois très éloignées du lien social se traduit sur le terrain pédagogique. Les questions de méthodes, par exemple, cristallisent un questionnement indirectement formulé sur le classicisme hautement symbolique de la formation scolaire. Et c'est dans ce cadre que des approches fortement empreintes d'idéologie offrent de questionner l'attachement d'une institution aux idées originellement promues par des républicains sûrs de leur fait. Le poids des mots utilisés pour justifier tel ou tel point de vue intervient avec force. Certains choix linguistiques, notamment, aident à comprendre comment des objectifs libéraux concourent à déterminer la nature d'une formation qui demeure finalement classique.

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 est 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 par l'épisode vichyste et l'action menée en amont par la Résistance. À la Libération, en effet, les hauts fonctionnaires de la rue de Grenelle, soucieux de laver l'enseignement de sa coloration vichyste, se persuadent rapidement 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,

visé à rasseoir l'enseignement de la discipline sur des bases républicaines. N'hésitant pas à convoquer le souvenir d'une « *conscience morale dégradée par quatre années d'oppressions* », ⁷⁶ ils choisissent de rédiger des programmes prioritairement attachés à la réactivation d'un certain nombre de principes. Pour le ministère de l'Éducation nationale, l'objectif est clair. Il faut assainir la fibre nationale pour mieux la retisser. À cette fin, un certain nombre d'arrêtés, d'instructions et de circulaires sont publiés dès l'année 1944. Mais le projet ne s'arrête pas là. En parallèle, on ambitionne 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 entend imprégner l'instruction morale et civique de concepts développés depuis plusieurs décennies déjà par un courant pédagogique réformateur.

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

La rédaction des nouveaux programmes d'instruction morale et civique offre en effet à certains pédagogues une occasion rêvée d'opérer une synthèse entre une tradition explicitement « Jules-ferriste » et un modèle promu par un nouveau courant philosophico-pédagogique. Cette logique de continuation dans le changement s'attache en réalité à satisfaire deux besoins concomitants. Le premier, né du besoin circonstancié de veiller à la consolidation d'une fibre nationale érodée, suppose une volonté de donner à l'Éducation nationale les moyens d'occuper un espace d'autant plus prioritaire qu'il n'a pas été négligé, loin s'en faut, par le régime de Vichy. Mais cet objectif opportunément porté par l'essor de la pensée marxiste doit simultanément soutenir le vœu d'une société plus permissive.

C'est ainsi que s'explique l'influence exercée par un courant pédagogique novateur sur la reconstruction d'une discipline paradoxalement réhabilitée dans sa dénomination originelle.

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

1.1. L'influence de l'Éducation Nouvelle.

L'analyse du rôle joué par l'émergence des pédagogies nouvelles aide à saisir les raisons qui conduiront les réformateurs des années 1960-1970 à repenser en profondeur l'enseignement de l'instruction morale et civique. En effet, si ce passage de l'étude se conclue sur la forme finalement traditionaliste qu'arbore la discipline dans les années 1950, il convient de prendre en compte la sensibilité avant-gardiste de ceux que l'époque avait paradoxalement chargés de promouvoir l'avènement d'une société émancipée.

A. Les racines pacifistes d'un mouvement émancipateur.

Dans un ouvrage de 1949 consacré à l'histoire de la pédagogie,⁷⁷ René Hubert, Recteur de l'Académie de Strasbourg et ancien professeur de philosophie morale,⁷⁸ rappelle que l'émergence, dans les années 20, d'une nouvelle pensée pédagogique figure comme l'étape d'un processus intemporel :

« À toutes les époques de l'histoire, il s'est trouvé des éducateurs, philosophes, moralisateurs, psychologues, humanistes, pour prendre conscience des déficiences 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 ».⁷⁹

Dans la suite de cette première précision, l'historien nuance toutefois son propos en précisant ce que cet élan réformateur doit à François Rabelais, Michel de Montaigne, Comenius, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Johann Friedrich Herbart ou encore Herbert Spencer.⁸⁰ Reliant l'histoire des courants pédagogiques à un jeu d'influences plus ou moins lointaines, Hubert présente ainsi le XIX^e siècle et l'avènement de la société industrielle comme le moment fondateur de la pensée pédagogique moderne. Pour lui, c'est sur ce terrain culturel et social particulier qu'une éducation

⁷⁷ 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.

⁷⁸ 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.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 127.

⁸⁰ « *Philosophiquement parlant, les écoles nouvelles peuvent se réclamer (après Rabelais et Montaigne, Comenius et Locke), de Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Frøbel 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.

libérale voit le jour.⁸¹ La place prépondérante prise par la science,⁸² conjuguée à la popularité croissante des philosophies politiques d'inspiration marxiste conduit un nombre conséquent d'intellectuels à croire en la refonte possible d'une société par le bas. Pour beaucoup d'intellectuels de son époque, l'école mérite ainsi d'être considérée comme le levier liminaire de toute prétention révolutionnaire. Or, c'est précisément dans cette séquence charnière que Léon Tolstoï crée sa très libertaire école d'Isnaïa Poliana⁸³ (1859), laquelle, inspirera plus tard le pasteur Cedric Reddie, fondateur des écoles d'Abbotsholme (1889) et de Bedales (1893)⁸⁴, ou encore le Français Edmond Demonlins et son École des Roches (1899).⁸⁵

C'est donc sur les bases d'un élan survenu dans la fin des années 1800 que des pédagogues français décident, moins d'un siècle plus tard, de se regrouper autour d'un vœu

⁸¹ 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.

⁸² 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 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, Quadriège, 2006.

⁸³ 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>.

⁸⁴ Robert Skidelsky, *Les écoles nouvelles anglaises (Abbotsholme, Summerhill, Dartington Hall, Gordonstoun)*, Maspero, 1972.

⁸⁵ Voir à ce sujet : Collectif, « L'École des Roches : Un creuset d'éducation nouvelle », *Les Études sociales*, n° 127-128, 1998.

appelé : «Éducation Nouvelle».⁸⁶ Compte tenu du contexte, ces survivants de la première guerre mondiale conviennent premièrement du fait que les ambitions sociales et naturalistes de l'école ne peuvent avoir de sens que dans un cadre résolument pacifiste.⁸⁷ En 1922, un inspecteur du primaire, accessoirement secrétaire de la Société de Psychologie de l'Enfant, Roger Cousinet,⁸⁸ créé ainsi une association nommée « La Nouvelle Éducation ». ⁸⁹ Dans le même temps, un groupe réflexion formé par des abonnés de la revue « *Pour l'Ère Nouvelle* »⁹⁰, fonde le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (G.F.E.N).

Ce sont les mêmes qui, dans les derniers soupirs de la Seconde Guerre mondiale, accompagnent Henri Wallon et Paul Langevin dans la rédaction du chapitre VI de leur plan éponyme.⁹¹

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

⁸⁶ 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.

⁸⁷ 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 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.

⁸⁸ 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.

⁸⁹ « 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.

⁹⁰ 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>.

⁹¹ Élaboré par le CNR, ce projet global de réforme du système éducatif, consacre un chapitre entier aux principes d'enseignement de l'instruction civique et morale. Nous y reviendrons plus en détail dans la suite de ce travail.

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

Au-delà des leviers strictement philosophiques, les principes de l'Éducation Nouvelle reposent sur la valeur et la multiplication des expériences. Roger Cousinet ou son collègue instituteur Célestin Freinet⁹² nourrissent leur réflexion tant de leurs expériences passées que du moment présent. Le premier, après avoir approfondi sa *Méthode de travail libre par groupes*, reprend le thème de la thèse qu'il a entamée avec Émile Durkheim pour publier, en 1950, *La vie sociale de l'enfant. Essai de sociologie enfantine*.⁹³ Ces deux livres s'appuient en grande partie sur le cours de psychologie pédagogique assuré jusqu'en 1917 par le père des sciences de l'éducation. De son côté, Célestin Freinet, s'efforce lui aussi de systématiser son expérience en publiant, coup sur coup, des ouvrages aux noms particulièrement évocateurs : *L'école moderne française. Guide pratique de l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école primaire* et *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*.⁹⁴ Parallèlement à la publication de ces ouvrages de référence, de nombreux périodiques viennent 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, si elle apporte la preuve d'une véritable émulation, finit par donner lieu à une dispersion des théoriciens. Parmi ces derniers, nombreux sont ceux qui préfèrent se situer dans la lignée d'Henri Wallon, devenu au fil du temps une autorité scientifique dominante. Cette emprise est d'ailleurs renforcée par le développement d'une psychologie universitaire "sacralisée" par la création d'une licence de psychologie, laquelle comprend un certificat d'études supérieures de "psychologie de l'enfant et pédagogie"⁹⁵. Devant la mainmise de ces psychologues sur le cadre théorique de l'Éducation Nouvelle, la sociologie doit alors 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 peuvent ainsi continuer à exister à l'ombre de la psychologie :

⁹² Pour une biographie de Célestin Freinet voir : Richard Delchet, *Anthologie des pédagogues français contemporains*, op. cit., p. 146-166.

⁹³ 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.

⁹⁴ Célestin Freinet, *L'École Moderne Française*, éditions Ophrys, Paris, 1946 ; *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, C.E.L., Cannes, 1950.

⁹⁵ 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.

« 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'Alain⁹⁶, lui apporte à présent sa caution critique à travers la contribution de M-A Bloch⁹⁷ et de R. Hubert. »⁹⁸

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 consiste en la mise au point d'un système éducatif, certes, démocratique, mais qui doit surtout permettre à la France de rattraper le retard accumulé dans la compétition économique d'après-guerre. Sauf que ce point de départ, compte tenu de la personnalité de ceux qui conduisent le projet, ne résiste pas à l'ambition d'intellectuels portés, depuis longtemps déjà, par un autre rêve. Paul Langevin, le physicien, et Henri Wallon, le psychologue, partagent en effet une vision qui se situe bien au-delà des seuls objectifs sociaux et économiques fixés par leurs mandataires. En témoigne leur rapport final, fruit de deux années et demi de travail, dans lequel s'expriment très ouvertement les conceptions d'un courant qu'ils ont contribué à fonder :

« 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. »⁹⁹

⁹⁶ Voir à ce sujet, Baptiste Jacomino, *Alain et Freinet : Une école contre une autre ?*, L'Harmattan, Paris, 2011.

⁹⁷ 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.

⁹⁸ 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.

⁹⁹ 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

Le Plan Langevin-Wallon préconise ainsi l'établissement d'un enseignement gratuit, laïque et obligatoire jusqu'à dix-huit ans, lequel serait dispensé par un corps professoral unique de la maternelle à l'université. Il prévoit également la mise en place d'un tronc commun pour les élèves de onze à quinze ans (2^{ème} cycle du premier degré) et envisage pour ce faire l'unification des programmes des cours complémentaires, collèges et lycées. Mais surtout, insistent-ils, il conviendra de respecter les rythmes biologiques de l'enfant (héritage de Piaget). C'est pourquoi le Plan promeut la création d'un corps de psychologues scolaires. Enfin, le plus important demeure la mise en place d'une nouvelle méthodologie. Or, sur ce sujet, les préconisations sont 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 sont explicitement retranscrites. Comme preuve de cet héritage, l'éloge des principes organisés autour du '*self-government*', si cher à Roger Cousinet¹⁰⁰, s'autorise une déférence pleinement 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

l'initiative personnelle et de la responsabilité. ». Cf. Émilie 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.

¹⁰⁰ « *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.

général, activités concertées et où on utilisera les diverses expériences de “ self-government ” dans la vie scolaire. »¹⁰¹

Cet extrait tiré du texte de 1944 présente un double intérêt. D'une part, ses auteurs y revendiquent un modèle pédagogique clairement identifié. D'autre part, ils y affirment la place qui doit être faite à ‘*L'éducation morale et civique, formation de l'homme et du citoyen.* ’ Le projet n'est donc pas simplement construit sur une base théorique nouvelle. Il place, tout en la remodelant, la formation civique et morale au cœur d'une ambition à la fois traditionnelle et innovante. Partant, si l'importance toute prioritaire accordée par le Plan Langevin-Wallon à la discipline amène ses rédacteurs à s'inscrire, *a priori*, dans les pas d'une tradition proprement républicaine, on ne saurait négliger la dimension symbolique, voire idéologique, qu'engage à ce moment la promotion d'une méthodologie politiquement très connotée. À certains égards, la présence dans le texte de notions telles que la “*discipline consentie*”, “*le sacrifice à l'intérêt général*” renvoie, certes, à un vocable très explicitement « jules-ferriste », mais les moyens par lesquels on envisage l'instruction se détachent tout de même sensiblement d'un modèle traditionnel, paternaliste et intrinsèquement unitariste. Le choix des mots, comme le pédigré de ceux qui les ont écrits, n'a donc rien d'anodin. Il est, certes, question de “*principes*” devant régler et fonder “*le jugement moral*”, mais la conscience, voire, la définition de ces derniers sont bel et bien pensés 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 cycle, 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

¹⁰¹ ESEN, « *La réforme de l'enseignement. Projet Langevin-Wallon* », *op. cit.*, p. 21.

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. »¹⁰²

Ainsi, convient-il de saisir la complexité d'un processus qui ne cessera, en réalité, jamais d'être imprégné de cet arrière-plan idéologique qui accompagne toute politique scolaire. Des personnalités telles que Roger Cousinet, Célestin Freinet, Paul Langevin ou Henri Wallon, voulaient croire à l'avènement possible d'une société fondée sur des principes proches de leur sensibilité marxiste. Sans doute estimaient-ils même possible de réagencer la trame d'une discipline, certes, régaliennne, mais qu'ils voulaient libératrice. Dans les termes du plan remis à Daladier en 1944, le renforcement du "*sentiment de la communauté française*" n'est ainsi pas

¹⁰² *Ibid*, p. 21-24.

oublié. Mais s'il conclue d'une phrase un projet mené, dès le départ, par les promoteurs d'une psychopédagogie naissante, l'intention qui le gouverne entretient une distance évidente avec le paradigme originellement unitariste des "anciens". La méthode, surtout, rompant avec l'académisme des leçons dispensées dans l'école d'hier, donne 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 et les thèmes traités dans les manuels au sortir de la guerre traduiront un esprit que n'auraient certainement pas renié les éducateurs de la Troisième République. Les méthodologies qui y sont promues font, certes, directement référence aux principes défendus par les nouveaux pédagogues, mais la coloration idéologique contenue en arrière-plan du projet n'a rien de révolutionnaire. Les rédacteurs de l'extrait que nous venons de citer n'auront d'ailleurs pas la chance de voir leur programme immédiatement adopté. Le texte, remis trop tardivement à Paul Ramadier, sera mis de côté par le chef d'un gouvernement qui, ayant exclu les ministres communistes, se sentait probablement tenu de prendre en compte le nouveau contexte de « guerre froide ».¹⁰³ Or, nous allons voir qu'il n'était à l'époque pas le seul à entretenir une certaine réserve vis-à-vis du message promu par les néo-pédagogues.

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.

Dans un ouvrage collectif consacré à l'histoire de l'Éducation Nouvelle¹⁰⁴, l'historien Antoine Savoye¹⁰⁵ cite Roger Cousinet pour décrire les espoirs nourris par ce dernier à la Libération :

« 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. »¹⁰⁶

¹⁰³ 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.

¹⁰⁴ *Ibid.*

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 242.

¹⁰⁶ Roger Cousinet, François Chatelain, « L'état présent de l'Éducation nouvelle française, *L'École nouvelle française*, n° 19, 1953, pp. 33-36.

La citation est tirée d'un ouvrage de 1953. Lorsqu'il écrit cela, Cousinet est un admirateur déclaré de Léon Tolstoï¹⁰⁷ et il a effectivement quelques bonnes raisons de croire au salut prochain de ses principes pédagogiques.

Lui, comme d'autres, constate en effet que l'euphorie de l'immédiat après-guerre a, comme en 1918, offert un extraordinaire espace d'expression à des éducateurs que plus personne ne peut accuser d'utopisme. La nomination de Gustave Monod au poste de directeur de l'enseignement secondaire est, à ce titre, tout à fait équivoque.¹⁰⁸ Chargé de reconstruire l'École, cet ancien professeur de philosophie est connu pour avoir enseigné dans le temple français de l'Éducation Nouvelle, à savoir, L'école des Roches.¹⁰⁹ Mieux, la preuve du ralliement de la haute administration à la cause du mouvement se traduit par une réforme très concrète de l'enseignement secondaire. Réforme « dite » des '*classe 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 “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). »¹¹⁰

¹⁰⁷ 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, males 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.

¹⁰⁸ 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.

¹⁰⁹ 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.

¹¹⁰ 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

On comprend donc sans mal l'enthousiasme qui anime alors Cousinet. Comme en 1918, l'heure est au pacifisme et le nom d'un des plus illustres promoteurs de l'Éducation Nouvelle vient d'être plaqué sur le plus haut bureau de la rue de Grenelle. Le révolutionnaire qu'il est peut donc croire aux possibilités qu'offre cette « infiltration ». Les esprits, peut-être, sont prêts à s'engager sur les voies d'une nouvelle façon d'apprendre et, partant, de former les futurs citoyens. Sauf que pour beaucoup d'autres, et non des moindres, cet élan du cœur ne saurait remettre trop en cause un système qui a fait la France. C'est ainsi que, rapidement, la flatterie faisant place au sens des responsabilités, laisse poindre l'impossibilité de voir un ver trop émancipateur investir le fruit 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 n'est en effet pas aussi prolifique que prévue. L'appropriation rapide des concepts néopédagogiques par une partie de l'appareil administratif du ministère entraîne, bien au contraire, un processus presque simultané d'affadissement des idées forces de l'Éducation nouvelle. Dans les faits, l'État-éducateur comprend très rapidement qu'un certain nombre des mesures promues ne peuvent être, ni trop sérieusement exploitées, ni même raisonnablement envisagées. À titre d'exemple, les contradictions posées par la somme pléthorique de programmes officiels et l'absence de programme prônée par la pédagogie de Roger Cousinet ne font l'objet que d'un très bref débat chez les Inspecteurs généraux. Ceux-là sont en effet convaincus du fait qu'il faut « adapter » le projet des nouveaux pédagogues aux réalités du terrain. Conscient de la tournure prise par les événements, Cousinet finit 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 çà 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. »¹¹¹

La France de l'époque n'est donc pas prête à conduire une révolution pédagogique. Certaines personnalités, soutenues au plus haut sommet de l'État, ont bien tenté de faire bouger les lignes, mais l'appareil administratif construit jadis sur un modèle qui a fait la grandeur de la nation est trop lourd et trop proche de ce qu'il était avant-guerre. Au final, les mesures et les postes obtenus

¹¹¹ Roger Cousinet, *L'Éducation Nouvelle*, éd. Delachaux & Niestlé, Paris, 1950, p. 86.

par les partisans de l'Éducation Nouvelle n'offrent – ce que nous verrons plus bas – à l'application de ses principes qu'un seul espace d'expression : l'enseignement de l'instruction morale et civique. Un moindre mal qui s'avère toutefois, pour nous, très évocateur.

Mais avant de préciser ce point, il convient de dire quelques mots d'un détail particulièrement symptomatique des paradoxes qu'engage l'examen d'une discipline teintée de républicanisme et néanmoins promue par des néo-pédagogues.

D. La question du « prétendu » héritage durkheimien.

Dans les lignes qui précèdent la description de l'influence exercée par l'Éducation Nouvelle sur le sort réservé à l'instruction morale et civique d'après-guerre, nous faisons une allusion au passé studieux du fondateur de « *La nouvelle éducation* »¹¹², 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, ouvre une discussion sur la valeur réelle de cette « prétendue » parenté. Car la controverse inhérente à cette question porte en elle l'une des principales difficultés posées à notre étude, à savoir, l'appréhension 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 bornerait pas aux seules orientations disciplinaires ou méthodologiques du maître. Dans un livre co-écrit avec Antoine Savoye et Annick Ohayon¹¹³, la chercheuse établit en effet un lien très net entre l'œuvre de Cousinet et la pensée de son professeur à la Sorbonne¹¹⁴ :

« 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

¹¹² En janvier 1921, Roger Cousinet crée la société pédagogique *La nouvelle éducation*. Le premier bulletin de cette association paraît en janvier 1922 et la revue *L'Éducation* la reproduit 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.

¹¹³ 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.*

¹¹⁴ Émile Durkheim, *Le Suicide. Étude de sociologie* (1897), Payot, coll. "Petite Bibliothèque Payot", Paris, 2009.

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. »¹¹⁵

Précisant son propos, dans un autre ouvrage co-écrit avec Marcel Gauchet, elle note que Roger Cousinet, en '*philosophe, disciple de Durkheim*', s'est surtout inspiré de la sociologie durkheimienne pour orienter une réflexion menée sur la discipline.¹¹⁶ Enfin, elle relève qu'un article '*fondamental*'¹¹⁷ publié, lui aussi, dans la *Revue philosophique* offre de constater comment ce collaborateur de Louis Raillon¹¹⁸ s'est 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 à 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*. »¹¹⁹

Pour rejoindre l'analyse proposée par Ottavi, nous pourrions rappeler qu'un des apports majeurs de la pensée d'Émile Durkheim est effectivement d'avoir décrit 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 souffrent 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

¹¹⁵ 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.

¹¹⁶ Marcel Gauchet, Marie-Claude Blais, Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Stock, Paris, 2008.

¹¹⁷ Roger Cousinet, « La solidarité enfantine », *Revue philosophique*, tome XXII, p. 281-300.

¹¹⁸ 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.

¹¹⁹ 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.

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. »¹²⁰

Dans la même veine, rappelons que la relation unissant les structures politiques et sociales aux pratiques éducatives constituait 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.¹²¹ Un tel rôle exigeait même de l'institution scolaire qu'elle se montre particulièrement attentive aux valeurs continuellement émergentes d'une société. Ce faisant, on peut imaginer que l'apprentissage non didactique présidant la remise en cause d'une certaine idée de l'autorité scolaire convenait à la vision qu'il se faisait de l'école. Après tout, sa conception de l'instruction morale et civique n'était pas loin de vanter une approche souple de ce qu'il nomme dans ses écrits '*l'intelligence de la morale*'¹²² :

« 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. »¹²³

Nonobstant, relevons que contrairement à Roger Cousinet, Durkheim estimait que les instituteurs ou les professeurs, en plus d'être bien formés,¹²⁴ 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 a 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

¹²⁰ Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, 3^e éd. « Quadrige », P.U.F., Paris, 1992, p. 57-73.

¹²¹ François Dubet, Danilo Martuccelli, « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue française de sociologie*, 1996, 37-4. p. 511-535.

¹²² 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.

¹²³ Émile Durkheim, *L'Éducation morale*, 3^e éd. « Quadrige », P.U.F., Paris, 1992, p. 100-102.

¹²⁴ 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.

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. »¹²⁵

Mieux, dans son esprit, toute tentative pédagogique basée sur la liberté d'apprendre ou sur l'élimination de l'autorité du maître était utopique, voire dangereuse. Ses écrits consacrés à l'expérience menée par Léon Tolstoï dans son école d'Iasnaïa-Poliana sont en ce sens particulièrement équivoques.¹²⁶ Durkheim y regrette que le Russe se situe dans une tradition héritée de Rousseau qui n'envisage d'autre sanction que celle que l'enfant se donne à lui-même.¹²⁷ Or, objecte celui qui n'est alors pas "seulement" sociologue,¹²⁸ s'il apparaît clairement que l'éducation doit principalement consister en une expérience acquise au contact des choses de la vie, il demeure fort déraisonnable de confier au seul cours naturel des événements le soin de l'éduquer. Durkheim, le philosophe, justifie d'ailleurs ce point en ajoutant que certaines expériences, et notamment le travail, n'apparaissent que tard dans la vie d'un être humain, ce qui oblige 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 leurs 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

¹²⁵ 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.

¹²⁶ *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.

¹²⁷ Jean Filloux, « La liberté d'apprendre est une utopie », *Durkheim et l'éducation*, *op. cit.*, p. 46-51.

¹²⁸ 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.

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 spontanéités 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 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. »¹²⁹

La chose ne saurait être dite plus clairement. Si l'on rapporte cette critique du libertarisme à la manière dont Durkheim traite la question de ce qu'il appelle *“l'enseignement de la morale”*¹³⁰, la frontière qui sépare son analyse des thèses de l'Éducation Nouvelle ne saurait être niée davantage. Il suffit de parcourir certaines de ses leçons professées à la Sorbonne pour admettre que la volonté manifestée par les néopédagogues de dépasser le conservatisme jules-ferriste n'aurait su satisfaire celui qui, au contraire, condamnait l'extrémisme de la morale Républicaine. Dans le chapitre d'un ouvrage collectif consacré à la sociologie de l'éducation de Durkheim, Guy Vincent démontre d'ailleurs que la bienveillance du professeur des Écoles Normales à l'égard des lois scolaires de 1881 et 1882 - considérées comme *“une grande révolution pédagogique”*¹³¹ - mérite d'être nuancée par sa vision d'une laïcisation absolue du modèle éducatif. Car Durkheim, dit Vincent, pense alors que ces lois ont abusivement *“accélééré l'autonomisation de la morale”*¹³². Pour le père de la *“conscience collective”*, le lien historique entre morale et religion soutend qu'une suppression si soudaine et si intégrale de cette attache traditionnelle ne peut aboutir qu'à une *“morale appauvrie et décolorée”*.¹³³ C'est pourquoi Durkheim estime qu'il faut *“aller chercher, au sein même de ces conceptions religieuses, les réalités morales qui y sont comme perdues et dissimulées”* pour, dit-il, permettre de mieux *“découvrir les substituts rationnels de ces notions religieuses qui, pendant si longtemps, ont servi de véhicule aux idées*

¹²⁹ Émile Durkheim, *L'éducation morale, op. cit.*, p. 121-123.

¹³⁰ 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.

¹³¹ 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.

¹³² *Ibid.*

¹³³ *Ibid.*

morales les plus essentielles''.¹³⁴ Mieux, dans un passage de *L'Éducation morale*, le sociologue va même jusqu'à prétendre que l'émancipation d'une morale détachée de toute accroche religieuse risque « *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 et stimuler les esprits.* »¹³⁵ Notons enfin que Durkheim, parlant des lois Ferry, n'évoque jamais le cours d'instruction civique et morale mais une nouvelle « *foi rationaliste*''.¹³⁶

Dès lors, si l'approche scientifique - car durkheimienne - du fait scolaire a bien nourri la réflexion des théoriciens de l'Éducation Nouvelle, elle ne peut néanmoins servir aussi simplement que cela de caution à un modèle dont les principes moteurs sont la non-directivité et l'auto-formation morale. Les chemins permettant d'envisager cette contradiction pourraient, du reste, se multiplier à l'envi. De-là, et quoiqu'on en dise, le traitement réservé par Émile Durkheim à la morale des hussards noirs suffit à illustrer la remise en cause d'un héritage trop facilement revendiqué. Pour n'évoquer, d'ailleurs, 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... »¹³⁷

Une démocratie qui éveille mais qui doit se méfier d'un penchant pour le relâchement disciplinaire... Sans présumer du niveau de connaissance des préceptes durkheimiens des véritables décideurs de la France libérée, on peut donc dire une chose : l'enseignement moral et civique de l'immédiat après-guerre n'épousa que maigrement la réforme « libéralisante » que

¹³⁴ *Ibid.*, p. 11.

¹³⁵ *Ibid.*

¹³⁶ « 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.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 13.

certains de ses penseurs entendaient conduire. Celle-ci resta, pour un moment encore, pensée et dispensée par une administration majoritairement attachée aux méthodes qui avaient fait la grandeur de la France. Quelques pierres furent posées. Mais les programmes de la IV^e République, bien que rédigés par des néopédagogues, n'ont franchi qu'à la marge le seuil des recommandations définies, jadis par les hussards. Nous en voulons pour preuve la permanence d'une appellation d'origine parfaitement représentative de cette vision finalement très conservatrice des choses.

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

La France une fois libérée, 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. Il en va de même pour 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 créa, 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 commande, 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 sont créés. Il tient alors 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 rêve d'éducation populaire, d'espaces européens, de jeunes responsabilisés. Ainsi associait-il 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 1923,¹³⁸ les programmes publiés entre 1945 et 1948 réhabilitent le nom originel d'une discipline, certes, rénovée sur le plan méthodologique

¹³⁸ Dans un article de 1991, l'historien Louis Legrand se demande comment enseigner la morale à l'époque moderne est 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 écrit notamment 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 institutrices.

mais qui doit surtout permettre de restaurer la capacité de l'école à former des hommes et des citoyens unis. Comme nous le précisons plus haut, le souvenir de l'épisode vichyste est encore frais. Nous verrons même plus bas qu'il apparaît primordial de réveiller certaines consciences, quand il ne s'agit pas simplement de les corriger.¹³⁹ C'est pourquoi l'État, soucieux de redonner à la nation les moyens de prévenir un mal dont il n'a pas fini de panser les plaies, choisit de dispenser un enseignement à la fois nouveau et conservateur. L'appellation de la discipline, mieux que toute autre chose, suffit donc à justifier son ancrage dans une séquence paradigmatique prioritairement définie par un besoin de restaurer l'unité. 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, établit d'ailleurs un lien intéressant entre l'évolution du nom donné à la formation morale et civique française et le rôle progressivement attribué à cette dernière. Rapprochant pour chacune des étapes qu'il a délimitées des besoins généraux à des manières très précises de la nommer, il 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 ;*
- *Société cherche **éducation civique** pour asseoir les valeurs républicaines et reconstituer le lien social.*

¹³⁹ A la fin des années trente, les luttes opposant les tendances nationalistes aux idées pacifistes et internationalistes révèlent, en effet, déjà, des lignes de fractures que l'école, comme toujours, a su répercuter. Comparé à ce qu'il a pu être dans les décennies ayant accompagné l'instauration de l'école laïque et obligatoire, le conflit scolaire s'est donc déplacé. Il n'oppose plus le catéchisme républicain au catéchisme de l'abbé, mais entretient une différenciation sociale de la qualité des formations scolaires. L'idée est alors de condamner le fait qu'on ne dispense pas les mêmes "prestations" au peuple et aux notables. En réponse à cette néfaste division, l'idée d'une école unique est même avancée. Mais la question de savoir quelle école doit absorber l'autre refroidit rapidement ses instigateurs. Puis, il y a la guerre. La défaite de 1940 est un choc. L'école, l'absence d'éducation morale et civique, la lutte des classes et le pacifisme sont désignés comme les boucs émissaires de la déroute française. Pour les vichystes, le modèle scolaire à la française s'est 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, ont réussi à imprégner la formation intellectuelle des jeunes français de leur vision très "libérale" du développement de la personnalité. Il faut, se dit-on, rétablir 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'ont pu défendre les penseurs de l'Éducation nouvelle offre aux idéologues de l'État français l'opportunité d'accabler le laxisme prétendu d'une formation civique et morale internationaliste. C'est ainsi qu'on choisit de supprimer les programmes d'instruction morale et civique traditionnels par des programmes d'éducation civique, morale et patriotique où, naturellement, tout doit 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.

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. »¹⁴⁰

À 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 à valider la possibilité de rattacher des choix de dénomination à l'évolution symptomatique du *Zeitgeist*.¹⁴¹ Pourtant, la manière qu'a Jean Peyrot d'interpréter et surtout de séquencer les faits mérite, selon-nous, 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 la lecture des productions ministérielles, pose un problème de dates.¹⁴² C'est du reste par le biais d'une approche littérale de la question, que la dimension étymologique du sujet embrasse la difficulté inhérente à notre étude. Il nous semble, par exemple, tout à fait essentiel d'exposer la distance qu'il convient d'entretenir entre le commentaire d'un discours officiel et les intentions prescrites dans une instruction du ministérielle. Et s'il est un point sur lequel ce décalage apparaît de manière constante, c'est bien dans l'utilisation parfois très aléatoire des termes censés définir l'instruction autant que l'éducation, fussent-elles morales et/ou civiques".¹⁴³ C'est donc aussi

¹⁴⁰ 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.

¹⁴¹ Cette relation, bien qu'établie au conditionnel par Jean Peyrot, peut d'ailleurs épouser un certain nombre de nos propres conclusions puisqu'il nous semble, par exemple, tout à fait permis d'associer l'évolution de certains objectifs à l'abandon progressif du terme "instruction".

¹⁴² 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) revient sur la situation de la discipline à la Libération. Or, sa vision, semblable à celle que nous exposons, n'envisage pas l'année 1945 comme le lieu d'une révolution. À l'inverse de ce qu'en dit Jean Peyrot, Alain Bergounioux pense lui aussi qu'il s'agit d'avantage 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.*

¹⁴³ 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

pour décomplexifier un sujet malmené par certains usages qu'il apparaît nécessaire de nous appuyer sur l'étude des circulaires et des arrêtés publiés à partir de 1945.¹⁴⁴ Cette source, en plus de renseigner notre objet sur la nature fluctuante des intentions nourries par l'État-éducateur, demeure en effet la seule à pouvoir véritablement acter les étapes du processus que nous

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", conduisit le ministre de l'Éducation nationale à parler des nouveaux programmes "d'Instruction civique et morale", cela, avant qu'un arrêté ne fixe des programmes "d'éducation civique" précédant, eux-mêmes, la publication d'une circulaire ayant pour thème les programmes "d'éducation civique et morale".

¹⁴⁴ Les multiples manifestations de ce qui nous est effectivement apparu comme un défaut de rigueur verbale pourraient 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. Si l'idée d'interroger la relation pouvant exister entre certains choix de vocabulaire et certaines interprétations "officielles" de l'histoire nous semble importante, il nous a fallu, pour la valider, situer le plus clairement possible la valeur et la temporalité de chaque usage. C'est d'ailleurs pour ces mêmes raisons, qu'il nous semble utile de revenir ici sur la permanence originelle de cette confusion. En effet, la circulaire du 17 novembre 1883 (connue comme la fameuse « Lettre aux instituteurs » de Jules Ferry) porte ce titre : « Circulaire adressée par M. le Ministre de l'Instruction publique aux instituteurs, concernant l'enseignement moral et civique ». Or, ce dernier aura, dès le départ, toutes les peines à se retrouver dans la variété des dénominations inscrites sur la première page des manuels publiés à l'époque. 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 Mabileau, *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.

entendons décrire.¹⁴⁵

Dès lors, trois documents apparaissent 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 porte comme seule mention ce titre lapidaire : « *Instruction morale et civique* »¹⁴⁶. De fait, l'objet de ce texte est de présenter les termes d'une décision exécutoire. Sauf que sa lecture, compte tenu de sa date de publication, renferme autre chose. À travers lui, en effet, l'État annonce sa décision d'abandonner l'enseignement de ce que Vichy appelait « *L'éducation morale civique et patriotique* ». Mieux, il indique dans quel état d'esprit cela doit être envisagé. Sans donner de consignes claires sur la nature des leçons dispensables, il entend s'assurer des capacités de l'institution à renouer avec une tradition d'autant plus légitime qu'elle doit 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.

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 :

¹⁴⁵ 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 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.

¹⁴⁶ Arrêté du 21 septembre 1944, *Bulletin Officiel du ministère de l'éducation nationale, op. cit.*, p. 526-527.

former des citoyens libres, capables des vertus civiques sans lesquelles il n'y a pas de démocratie. »¹⁴⁷

La discipline est ainsi ostensiblement rhabillée, dès les premiers jours de la France libre, des termes employés, jadis, par les éducateurs de la III^e République. Le texte, suivant le titre, révèle en outre dans quel ordre on entend dispenser “l’instruction” et non plus “l’éducation” des jeunes Français. La “morale”, située avant la vertu “civique” de cet enseignement, doit ainsi imprégner la matière d’un sens précis des priorités. Les premières lignes du message adressé par l’État laissent, certes, entendre qu’une réflexion est en cours. Mais si la situation empêche, *a priori*, d’établir des programmes “sous leur forme définitive”¹⁴⁸ et s’il faut improviser la leçon, cela doit prioritairement s’organiser en fonction de considérations éminemment morales. L’Etat-(ré)éducateur ne s’en cache pas. Il demande aux instituteurs « *d’assainir et de purifier les consciences* ». Il faut, dit-il, que les enfants puissent immédiatement profiter des “*leçons que les adultes ont tirées de cruelles épreuves récentes*”. D’aucuns s’autoriseraient même à établir un parallèle entre ces lignes et le vœu exprimé dans la 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 le 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 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. [...] »¹⁴⁹

L’appellation réhabilitée en 1944 de la discipline ne renvoyait-elle pas, dans le texte, à un passé lumineux ? Ne fallait-il, disait-on, prioritairement revenir « *sans fausse pudeur aux traditions perdues de l’Université républicaine* » ? Pas de conjecture ici. Son projet englobait bel et bien

¹⁴⁷ *Ibid*, p. 527.

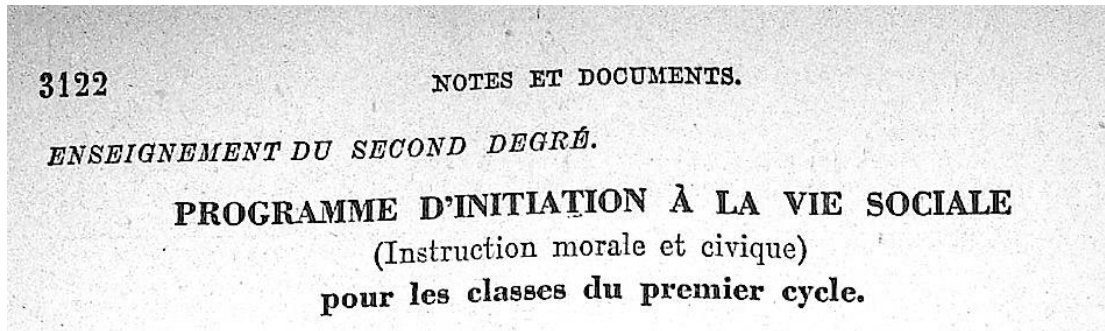
¹⁴⁸ On se souvient qu’un programme structuré avait été proposé par le Plan Langevin-Wallon, mais que celui-ci avait été retoqué.

¹⁴⁹ Au moment de quitter le ministère de l’Instruction publique pour celui des Affaires étrangères, Jules Ferry rédigea une circulaire devenue rapidement célèbre pour son titre : « Lettre aux instituteurs ». Sans rien céder sur les principes de la laïcité, cette lettre doit 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 court passage que nous citons doit peser de tout son poids par la manière discrète qu’il a 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.

une volonté de transmettre une sagesse prioritairement « *morale* » et non « *civique* ».

B. La circulaire du 27 juin 1945¹⁵⁰ et l'enseignement « *nécessaire* » d'une instruction morale et civique.

Dans son titre, ce deuxième document confirme la permanence d'une dénomination originelle :



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 du secondaire),¹⁵¹ ce texte mérite qu'on lui porte attention pour deux raisons. La lecture de son titre, d'abord, en confirmant la permanence d'une dénomination originelle, permet de régler le plus officiellement qui soit la question posée par ceux qui, comme Jean Peyrot, ont 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 expose la manière dont le ministère se représente « *l'esprit dans lequel cet enseignement mérite d'être donné* ».¹⁵²

En détaillant dans ses deux premières pages les mécanismes d'une vision globalement traditionnelle de la discipline, cette circulaire se découpe en effet en deux parties qui, l'une et

¹⁵⁰ 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, n° 43, p 3122-3126.

¹⁵¹ « 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'Éducation nationale* du 30 août 1945, n° 43.

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'Éducation nationale* du 30 août 1945, *Ibid*, p. 3122.

l'autre, énumèrent les notions devant être acquises par les quatre classes du premier cycle. La première, intitulée "*morale pratique*", précède la déclinaison progressive d'un savoir désigné comme une : « *Initiation à la vie politique et à la vie économique* ». Notons toutefois que le programme de morale, bien que très structuré, n'est pas présenté comme devant faire l'objet d'un cours allant de la sixième à la troisième. Apparaît alors toute l'ambivalence du message adressé par le gouvernement. Si la place et la structure très soigneusement détaillées du pendant "moral" sont évoquées, cette partie de l'enseignement mérite, d'après la circulaire, 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 des manières de vivre et d'agir susceptibles d'être développées par un certain régime éducatif, un certain aménagement de la vie scolaire [...] » ¹⁵³

Ce versant du projet va jusqu'à semer une sorte de trouble. En somme, que faut-il penser de cette manière de traiter "*différemment*" les trois parties du programme ? Devait-on considérer que le programme de morale n'en était pas vraiment un ? Nous verrons un peu plus bas que les professeurs, eux-mêmes, ne s'y retrouvèrent pas toujours. Reste que le message contenu dans les quatre pages de cette circulaire s'intéresse principalement à la manière dont il convient d'assumer l'enseignement des principes moraux. Les deux premières pages de la circulaire, consacrées à la manière dont on se propose « *non pas de fixer un programme au sens technique du mot, mais d'apporter au maître certaines suggestions...* », ne concernent que la logique et les fondements sur la base desquels l'instruction morale mérite d'être (re)mise en valeur. Ce passage sur "*l'esprit*" de la discipline ne saurait d'ailleurs pas mieux servir l'intérêt que nous souhaitons porter au sens de sa dénomination, puisque tout autant que le fond du propos, les étapes suivies par ces deux pages justifient la survivance d'une appellation trop emblématique d'un temps où la morale et le collectif priment encore sur l'émancipation de l'individu.

Dans un premier temps, il y est ainsi 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

¹⁵³ *Ibid.*

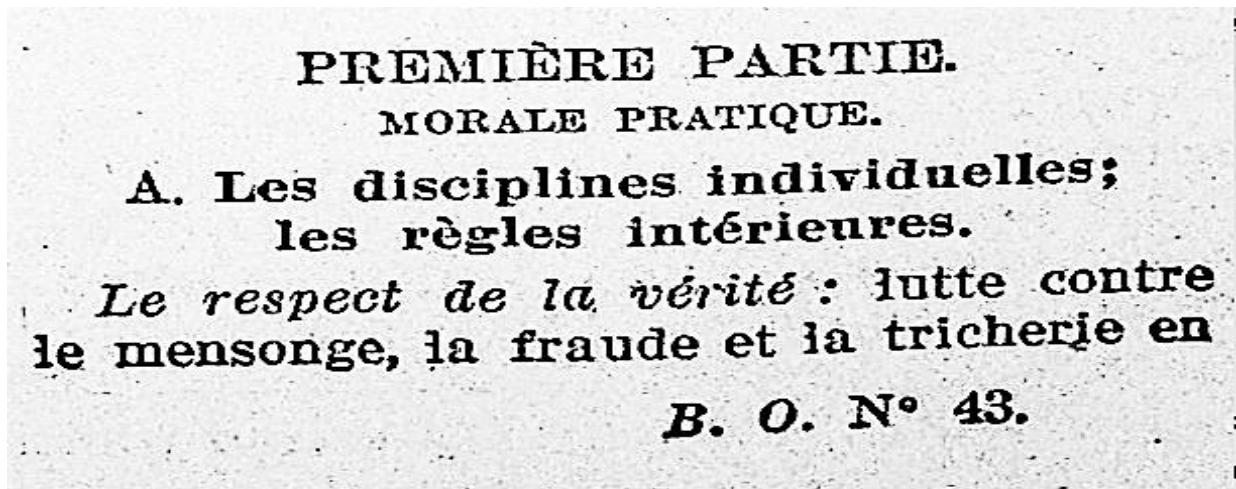
effet que la formation morale et civique de l'enfant dépend beaucoup moins de l'enseignement proprement dit que de manière de vivre et d'agir susceptibles d'être développées par un certain régime éducatif, un certain aménagement de la vie scolaire. Il faut tendre à transformer progressivement la classe 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 de langage peuvent laisser poindre une volonté de dépasser les modèles anciens. Sauf que l'extrait que nous citons contient une suite qui s'entame par 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 autres 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. »¹⁵⁴

La façon dont ce « *mais* » situe l'esprit de la circulaire suffit à objectiver la permanence d'un ton proprement hussardien. Cela explique tout autant le choix de maintenir une dénomination traditionnelle. Car derrière elle, affleure la continuité d'une époque où la définition et la sanction de la faute morale demeurent explicitement promues. Pour achever de s'en convaincre, il suffit de se pencher sur la suite de la circulaire. Reprenant une bonne partie du programme de 1923, lui-même largement inspiré des textes de 1887, on y remarque que les prescriptions de *Morale pratique* évoquent en tout premier lieu les questions de *“disciplines individuelles”* et de *“règles intérieures”* :

¹⁵⁴ Notons ici que les points de suspension qui concluent la phrase : *“ Il faut donc enseigner la morale...”* apparaissent tels que dans l'extrait que nous citons.



Les vertus à entretenir, autant que les mauvais penchants sont énoncés de façon frontale, sans syntaxe, leur mention étant le plus souvent associée à une lutte :

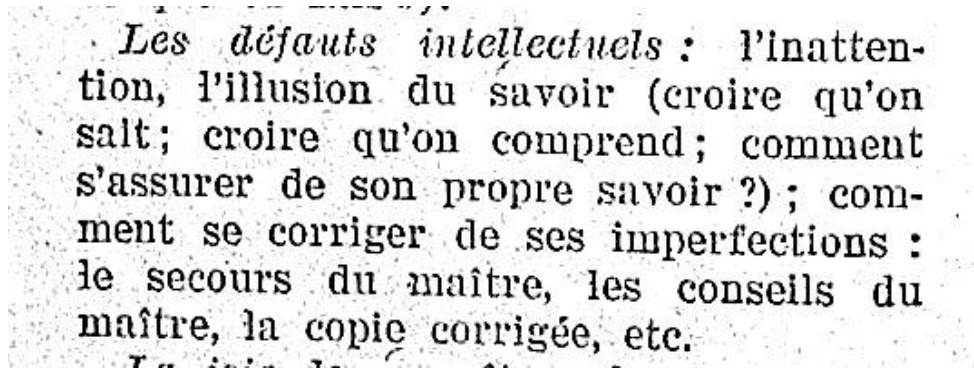
- « • Le respect de la vérité : lutte contre le mensonge, la fraude, la tricherie en classe, au jeu [...]
- Le courage : lutte contre la nonchalance, l'oisiveté, la peur du froid, la peur de l'eau, la résistance aux entraînements, aux mauvaises influences [...]
- La bonté : lutte contre l'égoïsme, l'indifférence à la souffrance des autres [...]
- Le désir et la volonté : apprendre à vouloir soi-même, le caractère naturel et le caractère dominé [...] »¹⁵⁵

Dans la continuité de ce registre quasi-militaire, *Les vertus professionnelles*, posant que l'élève doit avoir « *une sorte de conscience professionnelle* », sont, elles, évoquées avec un dogmatisme presque biblique :

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 »).

¹⁵⁵ 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.

Plus loin, on aborde « *les défauts intellectuels* » et, ce faisant, la nécessaire 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 intervient « *La vie en groupe* » évoquée selon trois axes : « *La classe* », « *La famille* » et « *La cité* ». On y voit le premier axe consacré à « *La classe* » passer 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 traite de « *La famille* » s'attache à souligner la conscience qu'il faut avoir de sa nature intrinsèquement hiérarchique. En atteste un 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* ». ¹⁵⁶ Enfin, un paragraphe dédié au « *groupe social* » et à « *la cité* » se penche sur des points qui, plus encore que les précédents, rendent compte de cette trame traditionaliste.

En sus de la mention faite des « *conditions indispensables de la vie en commu* » ou du rappel de ce qu'impliquent les notions « *d'hygiène* », de « *politesse* », de « *courtoisie* » et de « *bonne grâce* », la circulaire évoque en effet « *l'apprentissage de la démocratie* » en usant là encore d'un ton particulièrement équivoque. En attestes ces passages rédigés sur un mode injonctif : « *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* ». ¹⁵⁷ On ne saurait s'y tromper. Les mots comptent.

¹⁵⁶ *Ibid.*

¹⁵⁷ *Ibid.*

Rien n'est ici moins visé que l'apétence pour un sens bien connu : le sentiment national. Une intention que ne saurait désavouer ce dernier passage :

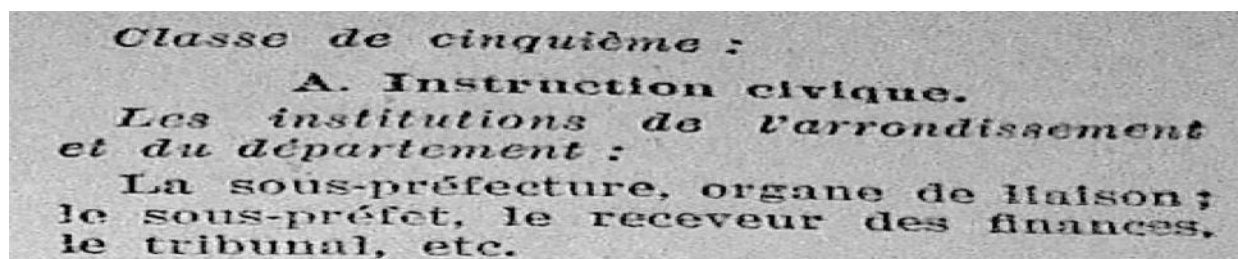
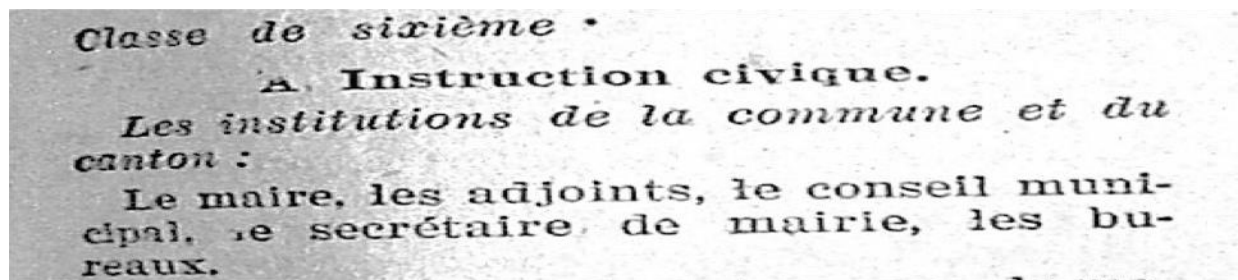
« La Patrie et la Nation : l'amour de la petite patrie, la valeur de la terre natale, le danger de l'esprit de clocher ; la Nation : le passé commun, la volonté commune (ni classe, ni race), la solidarité nationale ; « la France est une personne ». Nécessité de cultiver le sentiment national (par la 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. [...] »¹⁵⁸

De fait, les images auxquelles renvoient ces mots dans notre imaginaire s'affichent en noir et blanc. Ce qui se disait là nous évoque l'odeur de craie, les blouses ou plus largement le souvenir souvent sévère que nos grands-parents ont pu partager de leur passage sur les bancs de la République. A différents égards, on viendrait même à rapprocher certains mots de la circulaire à quelques films anciens sur la vie de caserne.

La deuxième partie, toutefois, consacré « *L'initiation à la vie politique et à la vie économique* » aborde les choses d'une manière plus « moderne ». Sans trop détailler son contenu,¹⁵⁹ nous signalerons que pour la première fois le programme exige de prendre en compte

¹⁵⁸ *Ibid.*

¹⁵⁹ 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.



la formation des futurs citoyens-producteurs-consommateurs.¹⁶⁰ Mais cette “*Initiation à la vie politique et à la vie économique*”, parce qu’elle n’occupe qu’une seule des quatre pages que compte la circulaire, ne suffit pas à détacher le message du chemin tracé par les moralistes de l’entre-deux siècles.¹⁶¹ Compte tenu, par ailleurs, de ce que nous savons de son destin futur, nous ne saurions minimiser ce qu’implique la seule évocation du mot Nation.¹⁶² C’est essentiellement

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.

¹⁶⁰ 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.

¹⁶¹ Le terme “moraliste” pouvant légitimement souffrir d’être discuté en bien des points, il nous semble 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 est d’ailleurs revenu sur l’influence fondamentale qu’ont deux moralistes sur la pensée de Paul Bert ou de 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.

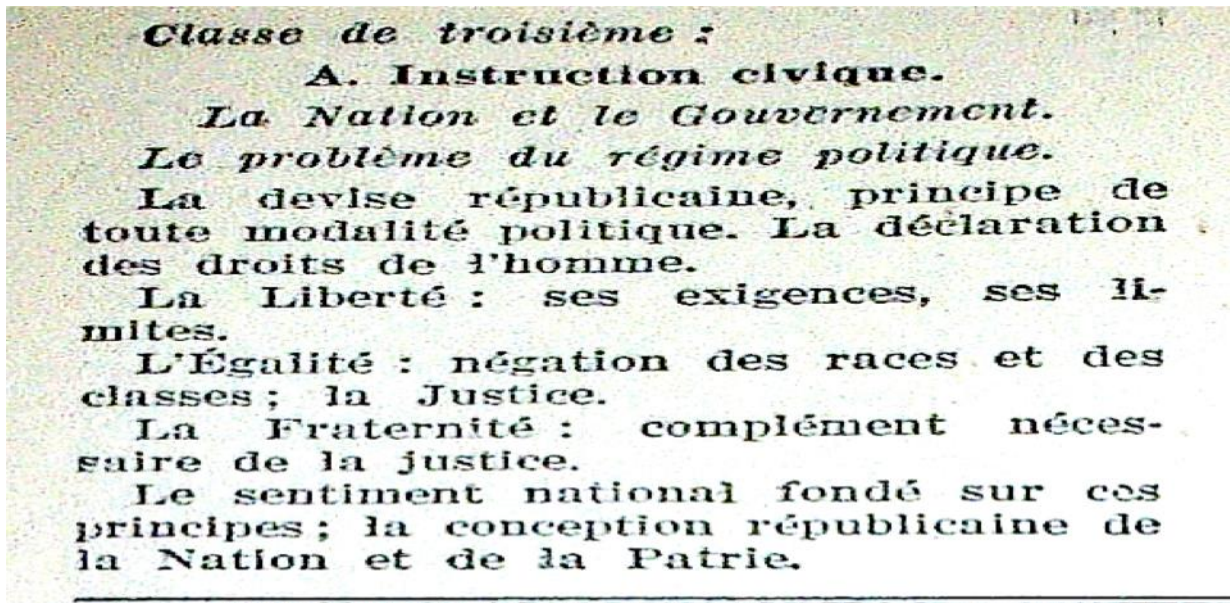
¹⁶² Dans le deuxième chapitre de notre travail, nous serons en effet amenés à constater que les programmes promus dans les arrêtés du 10 septembre 1969 et du 9 novembre 1971 ne faisaient plus figurer le “*sentiment national*” ou “*la Patrie*” dans les notions à étudier. Or, ce point particulièrement emblématique de l’héritage “hussardien” tenait encore une bonne place dans les programmes de 1945, notamment, en ce qui concerne la classe de troisième :

cela, nous semble-t-il, qu'il faut retenir : la fonction première du message porté est alors principalement dirigé vers la (ré)union d'une France fragilisée par la guerre.

C. La circulaire du 10 mai 1948 et la reconnaissance indirecte d'une pratique traditionnelle tenace.

Ce troisième et dernier document¹⁶³ mérite d'être cité pour deux raisons. La première, justifiée l'approche étymologique du sujet, tient au fait que ce texte contient la dernière mention officielle d'une dénomination promise à ne plus apparaître avant 2008.¹⁶⁴ Et bien qu'il ne faille pas exagérer les conséquences réelles du changement d'appellation intervenu dans les années 1960,¹⁶⁵ ce seul détail symbolise la force des liens entretenus par l'école de la IV^e République avec celle de Jules Ferry. La seconde, plus spécifiquement concernée par des questions de méthode, offre paradoxalement de renforcer l'interprétation que nous proposons plus haut des textes de 1945.

Cette circulaire, en rappelant la décision récemment prise de ramener "à une heure par



¹⁶³ 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.

¹⁶⁴ 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) porte 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.

¹⁶⁵ 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 ») revêt un sens limité par la persistance des lignes directrices tracées dans les programmes de 1923, 1945 et 1948.

quinzaine l'instruction morale et civique dans le premier cycle"¹⁶⁶ entend principalement souligner une chose : le rétrécissement du temps d'étude sera « sans gravité s'il est 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 ministère¹⁶⁷ souhaite clarifier la lecture qui doit être faite des textes de 1945 en insistant sur sa volonté de ne plus voir le programme de morale être enseigné comme autrefois :

« MM. les Inspecteurs généraux me signalent que trop de professeurs chargés de l'instruction 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 »¹⁶⁸

Par le biais d'une sorte de paradoxe, la volonté exprimée de moderniser l'enseignement apporte donc la preuve que l'instruction morale et civique de l'immédiat après-guerre reste abordée par les professeurs dans une version traditionaliste. Le texte n'énonce, certes, que des faits et ne précise pas si cette approche procède d'une mauvaise interprétation de la règle ou d'une appréciation personnelle de ce qui doit être fait ou dit à l'école. Nous ne savons, du reste, pas grand-chose du rôle réellement joué par l'arrêté de 1944 et la circulaire de 1945 dans ces choix de dispenser un enseignement "ex cathedra". Mais nous pouvons au moins constater que la place accordée à la (re)convocation d'une morale jules-ferriste se manifeste toujours dans les pratiques. De fait, la libéralisation de la discipline n'aurait trouvé que peu d'échos sur le terrain. Un demi-siècle plus tard, de Louis François se proposera de l'expliquer. Pour l'ex-inspecteur général, les enseignants retenant une lecture très personnelle des instructions se seraient tout simplement appuyés sur l'instruction publique qu'ils avaient jadis reçue :

« J'ai été épouvanté de trouver l'enseignement que nous avons (dans les lycées). J'ai trouvé

¹⁶⁶ Arrêté du 27 mars 1948, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, n° 14, jeudi 15 avril 1948, p. 508.

¹⁶⁷ 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 apportera plus tard à la revue *Historien & Géographe* que nous citons plus haut, un article, écrit en 2002, par François Audigier pour la revue *Onlinejournal for Social Sciences and their didactics*, dit 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.*

¹⁶⁸ Circulaire du 10 mai 1948, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, *Ibid.*, p. 636-637.

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. »¹⁶⁹

Au final, c'est une réalité mêlant des habitudes tenaces à un souci plus général de renouer avec une tradition "hussardienne" qui se serait imposée. Tenu par l'horaire diminué d'un support réduit à sa seule dimension civique, c'est donc bien la volonté d'« *assainir et de purifier les consciences* » qui prima.¹⁷⁰ Par une sorte d'empathie rétrospective, on imagine même la perplexité de ces professeurs à qui l'on demandait de faire du neuf tout en exigeant qu'ils reviennent « *sans fausse pudeur aux traditions perdues de l'Université républicaine* ». Dans son témoignage, Louis François conviendra, lui-même, de l'ambiguïté portée par 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 maison, 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. »¹⁷¹

En tant que premier promoteur des méthodes actives, Louis Français finira donc lui-même par admettre l'indispensable enseignement « *ex cathedra* » de certains principes. En cela, sa parole contribue à illustrer la difficulté qui se posa à ceux qui voulaient marier une démarche moraliste à l'élan d'une pensée nouvellement émancipatrice. La circulaire qu'on lui doit excelle d'ailleurs

¹⁶⁹ 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

¹⁷⁰ L'écriture des textes et l'attitude générale de l'administration vis-à-vis de l'instruction morale et civique étaient pétries de contradictions et c'est sans mal que nous pouvons constater 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), mais aussi par des interprétations présumées ou des faits aussi concrets que dépendants du bon vouloir de tel ou tel professionnel de l'éducation.

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 157.

dans sa suite à démontrer la propension de l'État à entretenir une sorte de flou artistique :

« **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 de 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. »¹⁷²

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* », entretient une confusion qui ne se trouve 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. Posant que les lycéens sont plus matures que leurs jeunes congénères, on laisse presque entendre que l'on minimisera le cours de morale. Sans doute serait-il même préférable de voir ces pré-citoyens recevoir un enseignement davantage axé sur la dimension proprement civique de leur existence. Mais puisque ces derniers sont tout de même en âge de s'interroger sur les leçons de l'Occupation ou de la Shoah et qu'il convient d'aborder les expressions d'une

¹⁷² Circulaire du 10 mai 1948, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, Ibid.*, p. 637-638.

“*anémie humaine progressive*” de la nation, il demeure néanmoins fondamental de voir l’instruction civique « rester » morale. Pas simple ou plutôt pas clair. La rigueur par endroits incertaine du choix des mots parle d’elle-même.

Reste que le contexte suffira à faire pencher la balance. Cela s’avère d’autant plus vrai lorsqu’on connaît les développements à venir. Mieux, compte tenu de ce que nous savons des évolutions connues par la discipline à partir des années 1960, on peut même affirmer que le ver de l’individualisation avait en 1944 déjà investi le fruit de la formation scolaire. En atteste les ponts établis entre l’insatisfaite mais réelle promotion d’une méthodologie nouvelle et l’attention portée aux fonctions politico-économiques de la discipline. On y verra même les premières manifestations d’une approche « utilitariste » de la discipline. Mais la survivance d’une appellation, autant que la force symbolique des notions enseignées méritent tout de même d’être retenus comme les points saillants du regard portés sur cette période. Cela ne souffre d’aucune discussion. Les quatre années d’oppression justifiant l’obligation de « *mettre à la portée des enfants les leçons que les adultes ont tirées de cruelles épreuves récentes* », le champ lexical, la négation de l’égalité élève/professeur, le maintien des pratiques traditionnelles participent, tout cela, mieux que toute autre chose, suffit à ancrer l’enseignement de l’instruction morale et civique de la IV^e République dans une séquence paradigmatique éminemment unitariste.

Il suffit, pour achever de s'en convaincre, de jeter un œil au contenu des manuels.

2. Ce qu’en disaient les manuels.

Avant d’entamer l’étude de ces vieux ouvrages, il nous faut préciser une chose. L’intérêt exclusif que nous avons porté aux classes du primaire et du primaire supérieur relève d’une donnée purement démographique. Car les collèges modernes - tels que nous les connaissons depuis 1977 - n’existaient pas encore. Ceux-là n’accueillaient, à la Libération, – au même titre que les lycées - qu’une très mince minorité de Français. Il nous a donc semblé que l’étude du message diffusé par l’instruction morale et civique sous la IV^e République devait se concentrer sur les programmes du premier degré. On se souvient d’ailleurs, avec Louis François, que les professeurs de lycées préféraient eux-mêmes se reporter aux manuels du primaire. Quant au choix de nous référer à telle ou telle publication, précisons que notre démarche repose, au-delà de l’étude basique des ressources bibliographiques, sur l’examen de publications reconnues par le ministère de l’Éducation nationale.

Pour ce faire, nous avons principalement consulté la base de données *Mnemosyne*¹⁷³ du Musée nationale de l'Éducation de Rouen, laquelle accueille à ce jour quelques 70 000 manuels. Ce faisant, nous avons pu faire le point sur les ouvrages versés à la Bibliographie nationale française entre 1944 et 1958. Et c'est à partir de ces sources que nous sommes parvenus à identifier sept auteurs, dont trois ne publièrent qu'un seul ouvrage. C'est le cas de Jean Nègre, qui publia en 1947 son « *Précis de législation du travail, d'hygiène professionnelle et d'instruction civique* »¹⁷⁴, 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* »¹⁷⁵ et de Lionel Morin, qui publia en 1952 « *Mon livret d'instruction civique - Fin d'études primaires* »¹⁷⁶. Notons que ces trois auteurs furent différemment inspirés, ce qui ne sera pas sans intérêt. Tandis que certains de leurs collègues continuaient, eux, à publier des ouvrages après 1958. Le premier, Aimé Souché rédigea plusieurs manuels dont : « *Les nouvelles leçons de morale et d'instruction civique à la classe de fin d'étude (C.E.P)* »¹⁷⁷ publié en 1948, « *Instruction civique. Travail. Initiation à la vie civique, sociale et économique. Classe de 6^e des lycées et collèges* »,¹⁷⁸ publié la même année, et « *Morale, instruction civique, travail. Initiation à la vie civique, sociale, économique.* »¹⁷⁹ qui sera décliné entre 1948 et 1961 pour les quatre sections d'un collège. Un autre auteur, Georges Bouteiller, Inspecteur de l'Enseignement primaire, a quant à lui publié en 1954 un premier manuel simplement intitulé : « *Cahier d'éducation civique* ». ¹⁸⁰ Ouvrage effectivement présenté sous la forme d'un cahier d'école et dans lequel se mêlaient leçons et exercices. Il sera ensuite modifié et même renommé en fonction des mises à jour que ses rééditions appelaient. Le plus étonnant, dans son cas, est sa longévité. Nous avons pu, par exemple, consulter une édition datant de 1977 qui, bien que réactualisée, reprenait en grande

¹⁷³ <http://www.cndp.fr/mnemo/bar.php?interf=fr>

¹⁷⁴ Jean Nègre, *Précis de législation du travail*, Nouvelles Éditions, Montluçon, 1947.

¹⁷⁵ Paul Foulquié, *Morale pratique. Cours d'instruction civique et morale pour les classes de 1^{er} cycle*, Delmas, Paris, 1948.

¹⁷⁶ Lionel Morin, *Mon livret d'instruction civique – Fin d'études primaires*, Arrault et Cie, Tours, 1952.

¹⁷⁷ 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.

¹⁷⁸ 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.

¹⁷⁹ Alain Souché, *Morale, instruction civique, travail. Initiation à la vie civique, sociale, et économique*, éd. Nathan, Paris, 1948

¹⁸⁰ Georges Bouteiller, *Cahier d'éducation civique*, Delagrave, Paris, 1954.

partie la structure et les textes de sa version originale¹⁸¹. Enfin, un couple d'auteurs formé par André Godier, Inspecteur de l'Enseignement primaire, et Georges Salesse, instituteur, publièrent conjointement, en 1952, deux ouvrages. Le premier, intitulé « *Préparons-nous à la vie sociale* »¹⁸², 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.¹⁸³ Or, nous verrons que c'est ce guide qui a retenu une bonne partie de notre attention. Rédigé, comme nous le précisons plus haut, en même temps que le manuel, il nous a en effet semblé pertinent de nous intéresser à ce que la haute administration française de l'époque pouvait, à travers lui, révéler de son projet de société. Car si la grande majorité des livres cités se bornaient à représenter le monde *via* l'évocation de certains faits généraux,¹⁸⁴ celui-ci défendait une leçon construite autour d'idées qui « auraient » impérativement dû animer la conscience des futurs citoyens.

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

Nous savons désormais que l'instruction morale et civique, telle qu'envisagée en 1952, se revendiquait de l'esprit défendu par les instructions de 1923.¹⁸⁵ Or, ces dernières ne se différencient des programmes établis à l'époque de Jules Ferry que sur deux points : 1° la place qu'elles accordent à la lutte contre l'alcoolisme ; 2° le fait qu'elles soient devenues

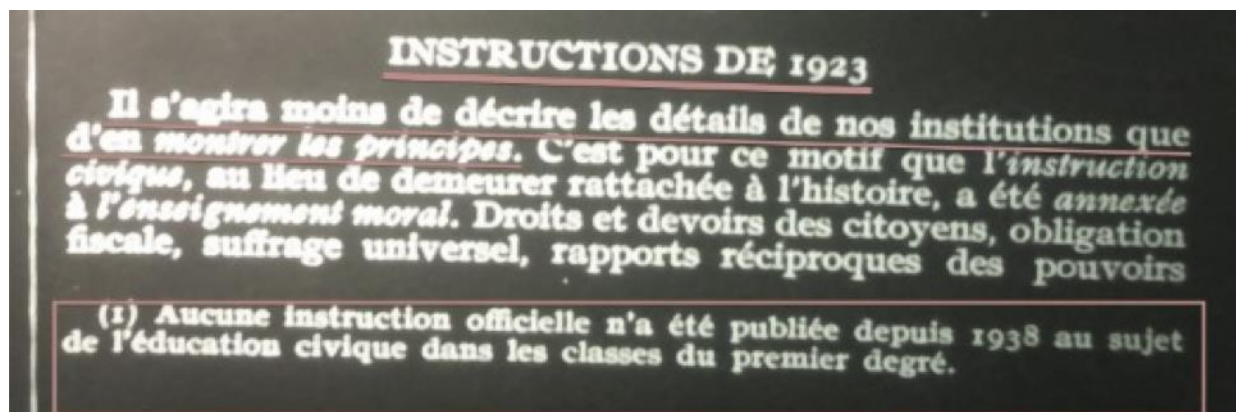
¹⁸¹ André Godier, Georges Salesse, *Préparons-nous à la vie sociale*, éd. Bourrelier, Paris, 1952.

¹⁸² André Godier, Georges Salesse, *L'initiation à la vie civique*, éd. Bourrelier, Paris, 1952.

¹⁸³ Après avoir consulté la base de données en ligne de l'Institut français d'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 intéressés à l'ouvrage de A. Godier et G. Salesse, *L'initiation à la vie civique*, *op. cit.*

¹⁸⁴ L'exploitation du contenu de ces manuels intervient plus tard. Il en est notamment question dans l'évocation des nouveautés propres aux manuels publiés en 1959.

¹⁸⁵ A. Godier, G. Salesse, *L'initiation à la vie civique*, *op. cit.*, p. 3-4.



sanctionnables, en tant que matière, aux épreuves du certificat d'études primaires. C'est pourquoi la révérence faite par *L'initiation à la vie civique* au modèle des hussards noirs n'a rien d'anodine. Par son entremise, le ministère prend soin de préciser que la formation civique doit 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'il justifie sa motivation de poursuivre l'annexion de la discipline 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 ». ¹⁸⁶

La manière avec laquelle on rattache le destin des institutions démocratiques à "*des idées morales... de justice et de solidarité*" est pour le moins parlant. C'est, du reste, sur les bases d'un champ lexical assez proche de celui qu'empruntaient les intellectuels de la fin du XIX^e siècle que les pédagogues d'après-guerre définissent la nature et les missions de l'instruction morale et civique. À ce titre, deux exemples illustrent cette continuité sémantique : la trame globalement durkheimienne de l'ambition nourrie par *L'initiation à la vie civique* et les nombreuses références à la pensée Léon Bourgeois.

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

Dans le paragraphe consacré aux inspirations durkheimiennes – bien que discutées – de l'Éducation Nouvelle, nous évoquons l'influence exercée par la réflexion du sociologue sur la manière dont fut envisagé, plus tard, ce qu'il nommait "*l'enseignement moral*". Or, si l'on exclut l'aspect purement méthodologique du traitement réservé à la matière enseignée, il demeure simple d'observer l'impact de ses leçons sur la façon dont A. Godier et G. Salesse concilient une exigence morale traditionnelle avec une réalité sociale tournée vers l'avenir. ¹⁸⁷ Les exemples

¹⁸⁶ *Ibid.*

¹⁸⁷ 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.

attestant de cette filiation sont nombreux tant les publications posthumes d'Émile Durkheim y trouvent un écho particulièrement confondant. *L'Éducation morale* constitue, à ce titre, un outil de comparaison parfaitement équivoque. Mais c'est à l'appui d'un ouvrage paru de son vivant que nous soulignerons cette parenté. En effet, si l'on s'intéresse à la thèse développée par le sociologue dans *De la division du travail social*,¹⁸⁸ on s'aperçoit que l'analyse des risques posés par sa propre modernité irradie le discours tenu dans *L'initiation à la vie civique*. Sa démarche, visant à régler la question sociale par l'élaboration d'une nouvelle morale collective se retrouve en effet dans bien des termes visant, eux aussi, à prévenir les risques posés par ce que d'autres nommeront plus tard la postmodernité.¹⁸⁹ En prenant, par exemple, appui sur le chapitre que le sociologue consacre à la "solidarité mécanique", on relève que l'idée de rapporter le

*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.*

¹⁸⁸ Émile Durkheim, *De la division du travail social*, Quadrige, P.U.F, Paris, 1991.

¹⁸⁹ En 1952, la notion de "postmodernité" n'en a pas encore fait son apparition, mais sa théorisation par Jean-François Lyotard dans les années soixante-dix peut parfaitement faire écho au projet défendu par *L'initiation à la vie civique*. En atteste le fait que l'un et l'autre mettent 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'inscrivent, certes, dans des périodes différentes et ne s'intéressent pas aux mêmes publics, mais elles posent 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 fait rien de moins lorsqu'il oppose sa propre modernité à des sociétés "dites" primitives qui, dit-il, se caractérisent 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 croise 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 espérait maintenir sa jeunesse dans des dispositions mentales proches de celle défendus par les hussards noirs. 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.

fonctionnement des sociétés “dites” traditionnelles à une *conscience collective* forte et institutionnalisée, ne consiste pas à condamner la division du travail – source d’une nouvelle solidarité – mais 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 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. »¹⁹⁰

Or, cette manière, bien qu'éminemment scientifique de se représenter un modèle dépassé semble empreinte d'une forme – même partielle - de nostalgie.¹⁹¹ Le respect exprimé pour un modèle d'organisation sociale construit sur une communauté de croyance, de sentiment et d'objectif laisse en un sens transparaître ce que Durkheim pense être la meilleure façon d'établir des règles

¹⁹⁰ Émile Durkheim, *De la division du travail social*, op. cit., p. 73-75.

¹⁹¹ « (...) 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.

de moralité. Mieux, sa réflexion entend rappeler que les problèmes posés par les inconvénients de l'individualisme et du socialisme ne peuvent être raisonnablement envisagés que par l'élaboration et la diffusion d'une nouvelle morale collective, seule capable d'assurer la cohésion sociale. Sauf que la modernité, pour le co-auteur de *Qui a voulu la guerre ?*¹⁹² enfante un paradoxe. L'historienne Laurence Loeffel¹⁹³ en parle 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 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 ». ¹⁹⁴

Ajoutant que la morale, selon Durkheim, doit être perçue comme un fait social évolutif - car scientifiquement observable¹⁹⁵, Loeffel tient à rappeler que la « discipline morale »¹⁹⁶, bien que « fondée en Dieu », était à l'époque 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

¹⁹² 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.

¹⁹³ 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].

¹⁹⁴ 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.

¹⁹⁵ *Ibid*, p. 169-176.

¹⁹⁶ Émile Durkheim, *De la division du travail social*, *op. cit.*, p. III.

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. »¹⁹⁷

« 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. »¹⁹⁸

De-là, il nous faut maintenant remarquer que les rédacteurs de *L'initiation à l'instruction civique* citent, en 1952, un article du *Figaro* de 1948 consacré aux risques posés par un excès de liberté, lequel article évoque les problèmes nés de la spécialisation des fonctions individuelles. Godier et Salesse s'y réfèrent d'ailleurs très explicitement, évoquant le patriotisme qui émerge de *L'esquisse d'une morale républicaine*, manuel rédigé en 1945 par un amoureux de la nation, bien que marxiste revendiqué, René Maublanc.¹⁹⁹ Dès lors, comment ne pas associer leur projet à la pensée de celui qui, bien avant eux, s'était lui aussi demandé comment concilier dans l'urgence l'exigence d'union et la loi d'une individuation galopante ?²⁰⁰

« 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. »²⁰¹

« 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

¹⁹⁷ 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.

¹⁹⁸ Extrait du Bulletin de la Société française de philosophie, 9, in É. Durkheim, *Textes*, 2, *op. cit.*, p. 355-368.

¹⁹⁹ René Maublanc, *Esquisse d'une morale républicaine*, La Bibliothèque Française, Paris, 1945.

²⁰⁰ 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. »

²⁰¹ 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.

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. »²⁰²

« 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. »²⁰³

Dans la pensée de Durkheim, la division du travail, pourvu qu'elle procède sous une forme normale, peut amener l'individu à maintenir des relations avec les autres. Mais prise dans un mode anormal de fonctionnement, elle devient pathologique. Sans cimenter la cohésion sociale comme elle le devrait, elle n'est finalement que la source de désordres et de dissensions. Tout se dérègle lorsque la division du travail, enfermée dans une logique de développement effrénée, favorise l'évaporation des règles morales. Dommageable car ce sont elles qui assurent la permanence de l'attachement aux valeurs communes. Or, comme le rappelle Laurence Loeffel :

« 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. »²⁰⁴

Partant, si l'on tient compte du contexte dans lequel *L'initiation à la vie civique* fut écrit, on ne saurait 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* ». ²⁰⁵

Mais la pensée d'Émile Durkheim n'est pas la seule à avoir influencé de manière notable les auteurs de cette période. Il apparaît, avec la même évidence, que la réflexion de Léon Bourgeois avait, elle aussi, inspiré les rédacteurs de *L'initiation à la vie civique*.

²⁰² « 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

²⁰³ René Maublanc, *Esquisse d'une morale républicaine*, La Bibliothèque Française, Paris, 1945, in *L'éducation à la vie civique*, op. cit., p. 129.

²⁰⁴ Laurence Loeffel, *La question du fondement de la morale laïque*, op. cit., p. 163.

²⁰⁵ Claude Nicolet, *L'idée républicaine en France, (1789-1924)*, op. cit., p. 312.

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

Comme l'a noté Jacques Mièvre,²⁰⁶ il est peut-être à regretter que ce personnage n'ait pas eu l'honneur d'une notice dans le *Dictionnaire des intellectuels français*.²⁰⁷ Car ce qui est sûr, c'est que cet avocat parisien est de ceux que l'histoire convoque régulièrement.²⁰⁸

Homme fort du Parti radical,²⁰⁹ Léon Bourgeois, occupe 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 réputé²¹⁰ est aussi le premier à assumer la présidence de la Société des Nations (1919). Prix Nobel de la Paix en 1920, ce passionné d'art²¹¹ est 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*"²¹², entend – pour dire les choses schématiquement - établir une synthèse entre libéralisme et socialisme. Ainsi, pensait-il possible et utile de s'opposer à la fois au "laisser faire" prôné par les libéraux et au collectivisme des socialistes.²¹³ Pour être plus précis, arguons que l'idée fondatrice de son projet visait à conduire les êtres à prendre conscience de leur dépendance réciproque *via* l'épanouissement qu'offre d'observer l'acquiescement d'une dette envers la société :

²⁰⁶ Jacques Mièvre, « Le solidarisme de Léon Bourgeois », *Cahiers de la Méditerranée*,], n° 63, 2001 [En ligne,] Disponible sur : <http://cdlm.revues.org/17> . [consulté le 28 juin 2013]

²⁰⁷ Jacques Julliard et Michel Winock (sous la direction de), *Dictionnaire des intellectuels français*, Seuil, Paris, 1996.

²⁰⁸ Des événements survenus récemment ont par exemple montré 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.

²⁰⁹ 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.

²¹⁰ 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.

²¹¹ Marc Sorlot, *Léon Bourgeois : Un moraliste en politique*, Bruno Leprince, Paris, mars 2005, p. 14.

²¹² Serge Audier, *La pensée solidariste: Aux sources du modèle social républicain*, PUF, coll. « Le Lien social » Paris, 2010.

²¹³ Léon Bourgeois, *Solidarité*, A. Colin, Paris, 1896.

« 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. »²¹⁴

Partant du principe simple que les citoyens français ne disposent pas des mêmes avantages, la pensée de Léon Bourgeois supporte donc l'idée que le poids de la dette ne peut pas être la même pour tous. Et c'est au nom de cette conception du bien commun qu'il parviendra à convaincre ses semblables du bien fondé d'un impôt sur les revenus. Enfin, et c'est là que son action rejoint notre objet, cet admirateur de la pensée d'Auguste Comte²¹⁵ misait beaucoup sur le développement de la sociologie. Contemporain d'Émile Durkheim,²¹⁶ il est rapidement amené à questionner la formation morale des jeunes français. Dans *La question du fondement de la morale laïque*,²¹⁷ Laurence Loeffel rappelle notamment comment le solidarisme, en tant que théorisation du lien social, est 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*²¹⁸, l'historienne note qu'avant lui : « on n'avait pas su préconiser un dispositif de « moralisation » pour lutter contre le mal social, lié à l'individualisme ». ²¹⁹ Sans doute voulait-elle prioritairement retenir ces mots par lesquels Bourgeois entendait faire de « la socialisation de la personne » l'objet premier de l'éducation :

²¹⁴ *Ibid.*, p. 46.

²¹⁵ Un des points de départ de la réflexion menée dans la *Solidarité* trouve 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.

²¹⁶ 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.

²¹⁷ Laurence, Loeffel, « La solidarité comme fondement de la morale », dans *La question du fondement de la morale laïque sous la III^e République (1870-1914)*, op. cit., p. 127-164.

²¹⁸ « [...] 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.

²¹⁹ *Ibid.*, p. 135

« 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 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. »²²⁰

Or, que disent Godier et Salesse lorsqu'ils se réfèrent à la *Circulaire ministérielle du 22 septembre 1940* ? N'est-il pas question de « demander à la conscience de chacun de s'élever au rang de la conscience commune ou conscience sociale »²²¹ ? Ils ne visent rien de moins que la digestion collective du désastre à venir. Cela, par la promotion des aptitudes de l'homme à faire preuve d'humanité, de générosité et de dignité. Lorsque la circulaire sur laquelle ils s'appuient est publiée, le pire n'est pas encore advenu. Douze ans plus tard, rien ne leur semble pourtant plus nécessaire que de rappeler ceci :

« 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 monde peut et doit contribuer à créer le climat normal indispensable pour éclairer les esprits et transformer les institutions. »²²²

²²⁰ Léon Bourgeois, « La solidarité et la liberté, rapport au Congrès d'éducation sociale » (1900), in *Solidarité*, A. Colin, Paris, 1906, p. 96.

²²¹ *Ibid.*, p. 96.

²²² A. Godier, G. Salesse, *L'initiation à la vie civique, op. cit.*, p. 6-19.

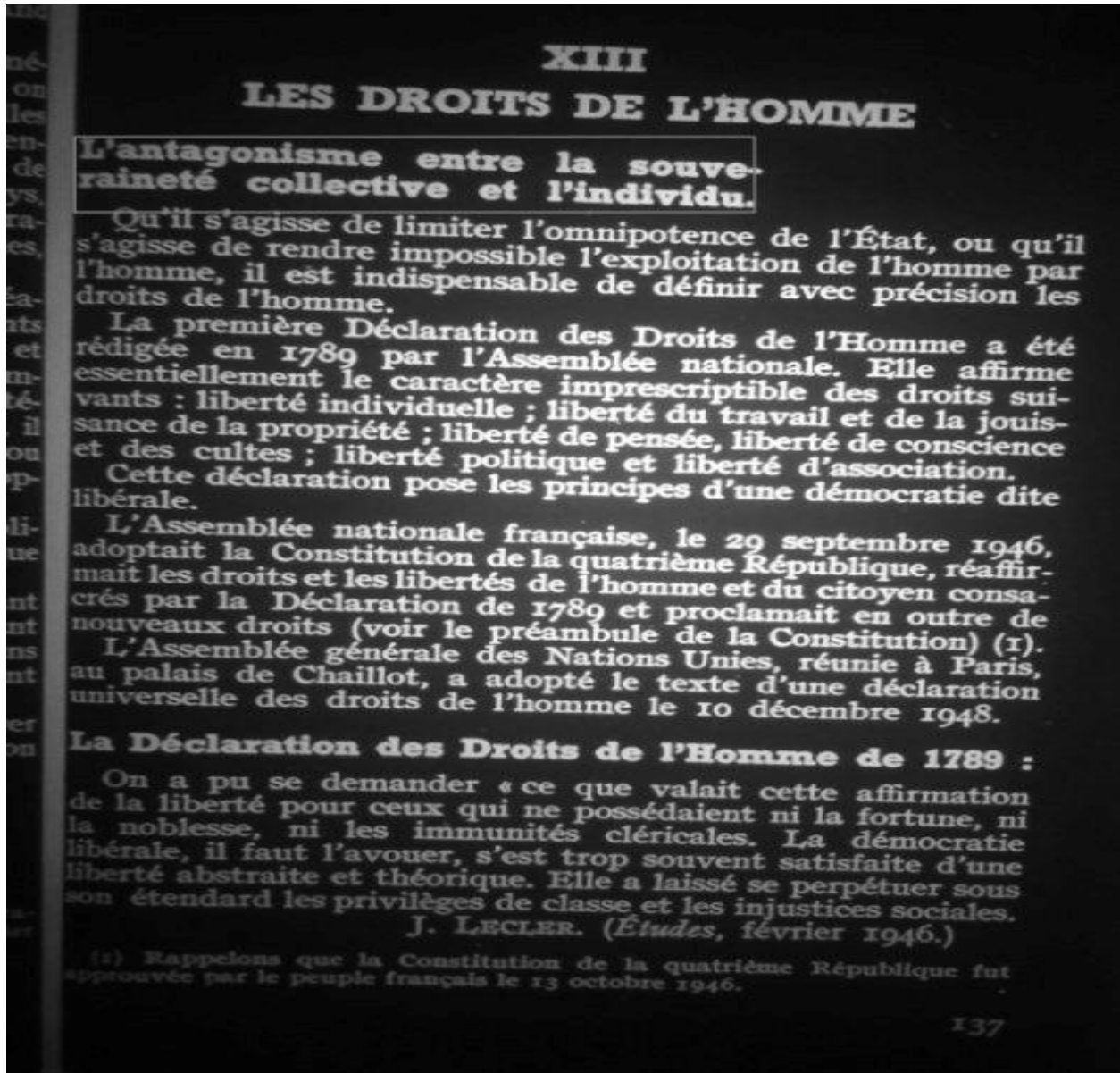
Rien n'apparaît plus important pour ces deux hommes que de faire entrevoir la solidarité comme « *un fait antérieur à la liberté et à la justice* ». L'acceptation de cette idée par les futurs citoyens français revient, selon eux, principalement à informer l'homme - cet être naturellement social - des règles imposées par la relation de "dépendance réciproque" qui le lie à ses semblables. Prise comme un fait "primitif", la solidarité implique donc l'intervention d'une arme pédagogique capable de supporter ce devoir d'information et de formation. Or, cette arme, plus que jamais, ne peut 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. [...] »²²³

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 continue d'affirmer haut et fort qu'une idée simple s'impose à tout projet : le salut de l'homme doit davantage tenir au respect de ses devoirs qu'à la jouissance offerte par sa liberté. Les rédacteurs de *L'initiation à la vie civique* ne s'interdisent d'ailleurs pas de soulever la question posée par

²²³ Léon Bourgeois, « L'éducation sociale », *La politique de la prévoyance sociale*, E. Fasquelle, t. 1, Paris, 1907, p. 72.

“L'antagonisme entre la souveraineté collective et l'individu”. Ils en font même le sous-titre d'un chapitre consacré aux Droits de l'homme :



C'est ainsi que les références faites au solidarisme de Léon Bourgeois et à la division du travail d'Émile Durkheim figurent comme autant de preuves de l'héritage revendiqué par l'instruction morale et civique de la IV^e République. A. Godier et G. Salesse, connaissaient leurs classiques. Leur manuel en témoigne. Au moment de sa publication, la guerre était finie, mais il restait à prendre soin d'une jeunesse que “leur” modernité pouvait menacer dans des termes assez proches de ce qu'avait envisagé l'auteur des *Règles de la méthode sociologique*.²²⁴ Or, cette

²²⁴ Émile Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, P.U.F., Paris, 1983.

ambition, pour se montrer digne des combats menés par Ferry, Buisson et consorts devait impérativement prendre forme à l'école.

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 IV^e République à cette version "originelle" de l'instruction morale et civique, il suffit de se reporter, comme l'a fait Alain Mounier,²²⁵ à ce que dit de cette dernière un recueil publié en 1889, à l'occasion de l'exposition universelle.

Neuf ans après le vote de la loi Ferry, des *Monographies pédagogiques*²²⁶ tentent en effet de dresser un premier bilan de ce qu'est finalement parvenu à devenir la discipline. D'après ce texte, la morale constitutive du climat régnant dans l'école des hussards contient en effet si naturellement de l'instruction civique qu'il est impossible de nier sa dimension hautement éducative. Il convient même, dit-on, d'avoir bien à l'esprit que son objet n'est 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 ». ²²⁷

Appréhendé de cette manière, il est donc entendu que l'enseignement moral de la fin du XIX^e siècle doit trouver dans l'enseignement civique une sorte d'achèvement dans la mesure où la loi sociale ne peut être qu'agrégée à la loi individuelle. Les deux enseignements doivent se servir mutuellement. Le premier permet que l'on discute du second, qui, lui-même, apporte une justification "naturelle" ou "scientifique" au premier. Alain Mounier, citant un autre passage de ce recueil de 1889, fait d'ailleurs de cette interdépendance le bilan par lequel ces *Monographies pédagogiques* concluent 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. »

²²⁵ Mounier Alain, *Les débuts de l'instruction civique en France, op. cit.*, p. 151

²²⁶ Comme seule référence bibliographique, Alain Mounier indique juste : "*Monographies pédagogiques - recueil 1889.*"

²²⁷ *Ibid.*, p. 151-152.

Autrement dit, la morale, comme expression de la raison universelle, a en 1889 déjà trop souffert de son caractère conventionnel et mérite 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 »²²⁸.

Cette justification scientifique de l'idéal républicain et, partant, du rôle que doit jouer l'instruction morale et civique, constitue 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*,²²⁹ Claude Nicolet rappelle d'ailleurs que cette idée, largement mûrie durant le Second Empire,²³⁰ constitue le socle sur lequel les différentes tendances républicaines sont « *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 occidentale*²³¹ publie périodiquement - par exemple en 1896 - des noms de parlementaires ou d'hommes politiques qu'elle considère comme siens. On y note, outre bien entendu le nom de Waldeck-Rousseau, consacré comme l'héritier de Ferry, les noms de Bourgeois... »²³²

²²⁸ *Ibid.*, p. 153

²²⁹ Claude Nicolet, *L'idée républicaine en France*, *op. cit.*, 1982.

²³⁰ Dans son livre, Nicolet prend le temps de commenter l'influence qu'a eue cette « période clé » sur la pensée républicaine. Pour lui, cette séquence de l'histoire a 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.*

²³¹ Laurence Loeffel, « Le projet de la *Revue occidentale* », *La question du fondement de la morale laïque*, *op. cit.*, p. 97-102.

²³² Claude Nicolet, *L'idée républicaine en France*, *op. cit.*, p. 149.

Fussent-ils positivistes, opportunistes, scientifiques ou plus prosaïquement attirés par les lumières d'une sociologie naissante,²³³ les républicains de l'époque considéraient donc bien 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.²³⁴

Dans les années ayant entouré la création de l'éthique civique, chère à Jules Ferry, Jules Payot, recteur d'Académie, ira même jusqu'à avancer la chose suivante : « *la morale est une science d'une évidence analogue à celle de la géométrie.* »²³⁵ Or, dans son ouvrage consacré à l'étude de la formation scolaire à la citoyenneté sous la troisième République, Yves Déloye, note lui-même que cette conception de la morale, progressivement élaborée dans les années 1880, perdura 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* »²³⁶, leur disposition symétrique doit permettre à l'enfant « *d'embrasser d'un seul regard tout l'enseignement d'un jour* ». »²³⁷

L'instruction morale et civique, telle qu'admise par les pédagogues de l'époque, légitimait ainsi l'école comme le premier terrain d'application d'une « *science républicaine* ». ²³⁸ Cette logique implacable s'inscrit d'ailleurs tout entièrement dans une de défiance vis-à-vis des justifications

²³³ Laurence Loeffel, « La morale laïque face au positivisme », *La question du fondement de la morale laïque*, op. cit., p. 85-127.

²³⁴ *Ibid.*, p. 114-116.

²³⁵ Jean Delvolvé, *Rationalisme et tradition. Recherche des conditions d'efficacité d'une morale laïque*, F. Alcan, Paris, 1910, p. 15

²³⁶ 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.

²³⁷ *Ibid.*

²³⁸ Claude Nicolet, « Science républicaine et république scientifique », in, *L'idée républicaine en France*, op. cit., p. 309-311.

anciennement religieuses de la morale.²³⁹ Rapportée à la vaine tentative du gouvernement de Vichy de restaurer un modèle d'instruction dévot, on ne saurait dès lors que trop comprendre comment et pourquoi le "retour à la raison" autorisa, via l'Article I du Titre Premier de la constitution de 1944, l'inclusion inédite du terme "*laïque*" dans la définition de la République Française.²⁴⁰

À la Libération, l'École de la République, en tant que lieu d'examen "scientifique" du réel, redevient le moyen le plus légitime de transmettre un certain nombre de règles qui, pour s'affranchir de toutes critiques, doivent être admises comme naturelles. On entend clore un chapitre considéré depuis longtemps déjà comme immuable. En témoignent ces mots anciens du père de l'école laïque :

« 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 de ce grand mouvement, commencé il y a plusieurs centaines d'années, en vous demandant de séculariser l'école. »²⁴¹

De là, on comprend mieux la référence faite par *L'initiation à la vie civique* à la manière dont les hussards noirs avaient, eux aussi, souhaité "*Préparer l'homme et le citoyen*" :

²³⁹ Dans son livre, Claude Nicolet rappelle que le combat contre la mainmise de l'Église sur la morale fut en réalité bien plus long et consacre un paragraphe à ce qu'il nomme l'obsession des républicains pour le "*cléricalisme ultra-mondain*". Ainsi veut-il 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.*

²⁴⁰ « *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>.

²⁴¹ 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.

« 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. »²⁴²

Qu'il fut ou non perçu comme tel par des lecteurs plus ou moins avertis, cet extrait du manuel de Godier et Salesse rappelle que la diversité sociale et/ou confessionnelle de la nation ne peut remettre en cause l'absolue distinction qui doit être faite entre le contenu "scientifique" de la morale et ses possibles fondements philosophiques et religieux. La salle de classe, lorsque leur manuel est publié, n'est pas seulement devenue le lieu idéal d'une accession à la lumière républicaine. Elle acquiert, en un sens, aussi la fonction de justification première de cette dernière. Partant, on se souvient que Ferdinand Buisson, en 1898, ne disait déjà rien de moins :

« 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. »²⁴³

On ne saurait mieux en conclure que l'École de la IV^e République tenait donc - elle aussi - son « classicisme » du pendant positif de sa formation morale et civique.

Mais le message traditionnaliste qu'elle supportait ne s'incarnait pas seulement dans sa mouture naturaliste et doctrinaire. Cela se traduisait aussi, voire surtout, dans sa capacité à situer les devoirs du citoyen au-dessus de ses droits.

B. La permanence des obligations morales de la citoyenneté.

Notons pour commencer que jusqu'à la fin du XIX^e siècle, les obligations en la matière étaient envisagées dans une perspective de salut. Aussi faut-il relever que les manuels édités par les moralistes catholiques prétendaient que les mêmes sanctions gouvernaient tant la pratique religieuse que le comportement civique. L'étude menée par Yves Déloye sur les ouvrages de l'époque cite à cet égard un passage du *Manuel d'éducation morale et d'instruction civique*, rédigé en 1887 par l'abbé Auguste Sicard :

²⁴² A. Godier, G. Salesse, *L'initiation à la vie civique*, op. cit., p. 18.

²⁴³ 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.

« 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. »²⁴⁴

Au bon citoyen d'en bas correspondait donc le bonheur d'en haut.

Cette séquence dépassée, les élites républicaines cessent naturellement de subordonner l'agir temporel au domaine spirituel. Néanmoins, ils demeurent logiquement convaincus qu'il importe de maintenir le lien entre l'éducation et la question de la sanction (ou de la récompense). Soucieux de contribuer à la socialisation politique des futurs citoyens, l'école de Jules Ferry n'hésite ainsi pas à soumettre aux écoliers des modèles de conduite coercitifs. L'idée est simple. En utilisant d'autres biais que ceux offerts par la pression des cieus, il faut amener le futur citoyen à adopter un comportement auto-contrainant. C'est pourquoi des manuels proposent à la lecture : « une sorte de grille qui doit permettre à chaque citoyen d'aborder l'éventail des situations concrètes de sa vie civique en toute confiance »²⁴⁵. Cela devant « [...] lui permettre de distinguer facilement les types de comportements prescrits et pros crits, ce qui doit et ce qui ne doit pas se faire, eu égard aux valeurs communément intériorisées par le groupe national. »²⁴⁶

Cet aspect du projet ne vise qu'une chose : définir le "bon citoyen" en explicitant les normes auxquelles il doit se plier. Reste que sur un plan pratique l'affaire n'est pas si facile à mettre en oeuvre. Si certaines obligations font l'objet d'une codification concrète (service militaire, paiement de l'impôt...), il demeure une zone d'interdictions qui échappe à la norme juridique. C'est donc pour combler cet espace que des manuels publiés dès la fin du XIX^e siècle s'attachent à construire un ensemble de représentations collectives intrinsèquement contraignantes. Parmi elles, le vote fait bien sûr l'objet d'une attention toute particulière. N'étant pas pour autant obligatoire – tout du moins en France – certains manuels n'hésitent pas à désigner l'abstention comme le comportement le plus répréhensible :

« 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,

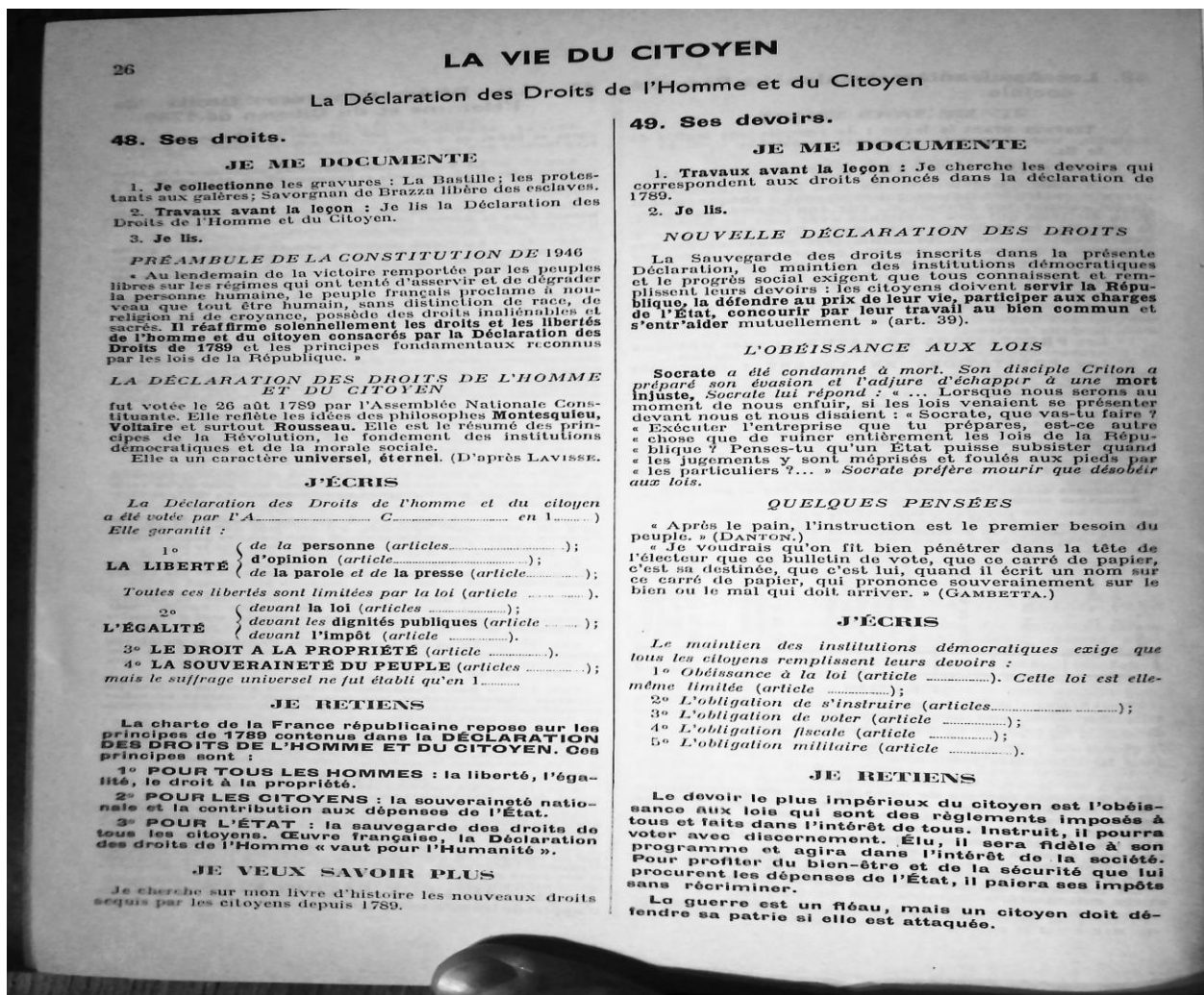
²⁴⁴ Sicard (abbé Auguste), *Manuel d'éducation morale et d'instruction civique*, Paris, H. Oudin, 1887.

²⁴⁵ Yves Déloye, *École et citoyenneté*, op. cit.

²⁴⁶ *Ibid.*

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.²⁴⁷ »

Plus d'un demi-siècle plus tard, l'attention portée aux obligations morales est intacte. C'est ainsi qu'un livret d'instruction civique de 1957 met sur un même plan le devoir de défendre le pays ou de payer l'impôt et celui de s'instruire ou de voter.²⁴⁸ Un extrait, notamment, non loin de rappeler les "dispositions symétriques" dont parle Yves Déloye, présente la chose sous la forme d'une page scindée en deux, dont la moitié gauche décline les droits du citoyen, tandis que la partie droite présente, citations à l'appui, les devoirs de celui-ci :



²⁴⁷ 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.

²⁴⁸ Lionel Morin, *Mon livret d'instruction civique : livre du maître*, Barcla Éditions, Tours, 1957.

²⁴⁹ *Ibid.*, p. 26

L'hommage rendu aux vœux de 1886 est flagrant. Un siècle avant la parution du manuel de Lionel Morin, un ouvrage n'avait-il pas considéré indispensable que l'enfant puisse « *embrasser d'un seul regard, toute la leçon d'un jour* » ? Visuellement parlant, l'exemple est éloquent. La symétrie, l'inspiration géométrique des réflexions, tout y est. L'extrait le plus parlant est sans doute porté par la citation de Léon Gambetta, dont le verbe notifiant '*le bien et le mal qui doit arriver*' ne feint pas d'user des ressorts d'un potentiel sentiment de culpabilité. La dualité, toujours, est là pour ordonner la morale selon sur un mode binaire assumé. Ce n'est, du reste, pas la convocation de "certaines" valeurs - plus que d'autres - qui saurait contredire ce point.

C. L'invocation obligée de "certaines" valeurs.

Lorsqu'en 1952 « *L'initiation à la vie civique* » est mis à disposition des enseignants, aucune instruction concernant l'instruction morale et civique dans le primaire n'a été publiée depuis 1938. Relevant ce détail,²⁵⁰ le ministère – par le biais de Godier et Salesse – s'applique donc à rappeler son attachement à certaines valeurs. Mais le poids de la collaboration faisant, la convocation de quelques notions ne peut se faire sans être questionnée, fut-ce *a posteriori*. Or, un extrait tiré du texte de 1938, que l'ouvrage de Godier et Salesse reprend, inspire à ce titre un étrange sentiment tant sa normalité ignore ce que l'histoire en fera dès l'année suivante :

« 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 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. »²⁵¹

²⁵⁰ 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* », indique 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

²⁵¹ *Ibid.*, p. 4

Troublantes résonances. Comment même appréhender les mots offerts à ces hommes qui, quelques années plus tard, allaient découvrir la doctrine pétainiste ? Difficile. Tout juste pouvons-nous peut-être suggérer que le texte n'entendait pas tant que cela s'en remettre à sa propre contemporanéité. Souhaitant inspirer ce que devait être l'instruction morale et civique, il n'est ainsi ni le premier, ni le dernier à avoir centré son propos sur la défense de valeurs traditionnelles.

Reste qu'un tel discours, parce qu'il assume d'évoquer après-guerre la solidarité **nationale**, la **famille** et le **travail**, interpelle. A ce moment, l'épisode Vichyste est tout de même encore dans toutes les têtes. Pourtant, le ministère entend faire de ces trois notions les pivots d'un modèle d'éducation revendiqué. De-là, il nous faut noter ce que la convocation d'un tel discours dit de l'éducation dès lors qu'elle se veut nationale. On en retire que les leviers dont disposent les éducateurs varient, certes, inlassablement en fonction du contexte mais que certains principes échappent aux révolutions sémantiques.

En 1944, déjà, les pédagogues sollicitaient des valeurs, non pour ce qu'elles pouvaient représenter d'un point de vue idéologique, mais simplement parce qu'elles étaient les mieux à même de supporter l'apprentissage de la citoyenneté. De-là, on saisit que le monde peut changer, que son décor, que ses visages, que ses institutions ou que son histoire peuvent avoir à connaître des remous. Reste qu'il demeure légitime pour la République de s'en remettre, quelque soit le moment, à un certain nombre de principes. Sans doute est-ce d'ailleurs pour cela que Jacques Muglioni, dans une critique de la pédagogie promue dans les années soixante-dix, s'agacera du peu d'attention 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 »²⁵².

²⁵² Jacques Muglioni, *L'école ou le loisir de penser*, Centre National de Documentation Pédagogique, Paris, 1993, p. 23-24.

Notons que cette "permanence", traduite dans l'instruction de 1952, sera un des fils rouges de notre thèse. Car disons-le dès maintenant : quelques soient les climats intellectuels abordés dans cette dernière, on y croiera toujours les mots et la pensée « traditionnellement » patriote de Jules Ferry. Celui-là même qui, le 23 décembre 1880, affirmait 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* ». ²⁵³ Nonobstant, relever ce fait n'empêche en rien d'observer comment l'intérêt malléable des élèves pour ces vertus caractérisent les "climats" qui ont fait l'histoire de la Quatrième et la Cinquième République. Mieux, l'évocation des références faites après-guerre aux principes soutenus par les hussards présente pour nous un triple intérêt. Elle donne une contenance historique aux travaux que nous conduisons, elle sublime un paradoxe qui s'avèrera récurant et offre, de fait, l'opportunité d'attirer l'attention sur une difficulté inhérente à notre démarche.

Mais, pour l'heure, poursuivons l'exploration chronologique du sujet en nous intéressant plus précisément à la manière dont ses Godier et Salesse ont traité la notion qui fait ici débat.

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

Nous avons vu que l'instruction morale et civique de la IV^e République s'est inscrite dans la voie tracée par des intellectuels pour qui le modèle de citoyenneté devait être, en partie, mû par une vigueur patriotique solide. Pour achever de le comprendre et pour illustrer cette facette fondamentale du sujet, nous nous sommes appuyés sur les théories du nationalisme d'Ernest Gellner et Anthony Smith.

Dans la pensée d'Anthony Smith, la mise en place de la citoyenneté est toute entièrement liée à l'histoire de l'« État scientifique ». ²⁵⁴ Pour ce disciple d'Ernest Gellner, ²⁵⁵ l'État, parce qu'il est fondé sur l'idée que lui seul peut élever le niveau de vie de la population, trouve dans la

²⁵³ Jules Ferry citait alors Condorcet, *J.O.* 24.XII.1880, p. 12793, séance du 23 décembre 1880.

²⁵⁴ 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.

²⁵⁵ 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.

citoyenneté une forme de consécration.²⁵⁶ Smith est allé à bonne école. Aussi, a-t-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. »²⁵⁷

De notre point de vue, cette manière d'aborder la question a pour principal mérite de réfuter les théories essentialistes de la nation. En d'autres termes, l'intérêt majeur du travail de Smith et Gellner est d'affirmer que la nation n'est pas au départ du nationalisme, mais que c'est bien le nationalisme qui créé la nation.²⁵⁸ 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 précisément déclenchée par un nationalisme irraisonné, Marcel Mauss, dans son *magnus opus* inachevé,²⁵⁹ tenait à souligner que la codification de l'enseignement par les hussards de la République, fut 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 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

²⁵⁶ « *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.

²⁵⁷ Ernest Gellner, *Nations et nationalisme, op. cit.*, p. 14-16.

²⁵⁸ Raoul Girardet, « Autour de l'idéologie nationaliste : perspectives de recherches », *Revue française de science politique*, vol. 15, n° 3, 1965, p. 423-445.

²⁵⁹ Marcel Fournier, « Mauss et "La nation", ou l'œuvre inachevée », *Sociologie et sociétés*, vol. 36, n° 2, 2004, p. 207-225.

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. »²⁶⁰

Cet extrait de la vision maussienne de la nation étant cité, il est intéressant de noter que le chapitre XII de *L'initiation à l'instruction civique* intègre parfaitement les idées défendues par les différents auteurs que nous venons de citer. À lui seul, le titre qu'il arbore en dit, du reste, assez long sur la question : "*La nation et le sens national*". Compte tenu, qui plus est, de ce que nous disions plus haut de l'observation de certaines permanences en matière d'obligations morales, et de ce qu'implique, 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 impliquaient sur le plan langagier. Là encore, il nous a fallu observer comment les meilleurs sentiments furent appelés, en urgence, à mobiliser les consciences. C'est pourquoi nous rappellerons que l'actualité du moment conduisait à ce qu'un effort soit - plus que jamais - entrepris vers la promotion d'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 précisent 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. »²⁶¹

Sans surprise, la liaison entre le sentiment républicain et le sentiment national est considérée dans cet extrait comme devant être la fin ultime de l'effort à engager. En soi, la chose, par rapport à ce qui se disait sous la Troisième République, n'est pas nouvelle. La forme, en revanche, représentative du contexte qui entoure le discours, donne un relief particulier à certains détails.

²⁶⁰ 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.

²⁶¹ A. Godier, G. Salesse, *L'initiation à la vie civique*, op. cit., p. 6-7

On peut premièrement relever que la réhabilitation du sens national au service de la démocratie est mise au centre des préoccupations. On dit ne plus vouloir *“hésiter”*. On se prend à exiger le nettoyage des consciences égarées. On ne « craint » pas de doter l'école d'une capacité à imprégner les âmes enfantines d'une sentimentalité patriotique.

A. Les définitions scolaires de la nation.

Alain Godier et Georges Salesse, lorsqu'ils entament cette partie de leur argumentation, choisissent de ne pas prendre directement la parole. Par commodité ou par simple souci de légitimité, les auteurs s'autorisent à citer le point de vue de quatre intellectuels, dont l'avis est 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 dans la mise en valeur de ce qui leur semblaient en être les ingrédients les plus constitutifs. C'est pourquoi nous avons choisi de présenter ces quatre extraits, tels qu'ils apparaissent dans l'édition de 1952 :

« 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 1882.²⁶²

« 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

²⁶² Ernest Renan, *Qu'est-ce qu'une nation ?*, Fayard/Mille et une nuits, Paris, 1997, p. III.

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*.²⁶³

« 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*.²⁶⁴

« 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 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 le sens de la patrie s'affirme. »

René Maublanc, *Esquisse d'une morale républicaine*.²⁶⁵

²⁶³ Armand Cuvillier, *Manuel de sociologie*, Presses Universitaires de France, Paris, tome I, 1958 et tome II, 1960.

²⁶⁴ René Hubert, *Traité de pédagogie générale*, P.U.F, Paris, 1946.

²⁶⁵ René Maublanc, *Esquisse d'une morale républicaine*, op. cit.

Plutôt que de s'appuyer sur les seuls ressorts étymologiques de la question, Godier et Salesse s'appuient sur un ensemble d'interprétations subjectives. L'objectif est clair. En dépassant la simple exposition des faits, les intentions du patriote peuvent le mieux expliciter ce que doit être pour tous l'idée de nation. Les deux premiers extraits la définissent d'ailleurs clairement comme l'expression d'un désir : vivre ensemble. Pour Renan, cette aspiration semble être au départ et à la fin de l'idée de nation, comme s'il voulait faire se conjuguer en une même notion l'idée d'un instinct primaire et celle d'un aboutissement. À ses yeux, la nation ne peut être un projet que lorsqu'elle constitue ce préalable élémentaire qu'est le "*capital social*". La mémoire et le "*culte des ancêtres*" jouent ainsi le double rôle de la fin et du moyen. Cuvillier, sous une autre forme, ne se détache pas de cette logique. La volonté, bien qu'artificielle par définition, doit être aussi naturelle que le souci qu'il défend de "*maintenir*" une "*tradition vivante*". Pour l'universitaire, le capital social, au-delà du respect salutaire que l'on doit aux anciens, implique même une unité fondée sur les mœurs et la culture. Lorsqu'un groupe manifeste le souhait d'entretenir une "*tradition collective de pensée*" la nation peut exister. Il exclue cependant de son raisonnement ce qu'il semble définir comme les faux amis de la conscience commune et rejette ainsi les caractéristiques pseudo-fondamentales de l'unité ethnique, linguistique ou territoriale. Seule compte pour lui la volonté de consolider ce qui peut 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 reste effective, mais elle est présentée d'une manière différente, peut-être plus indirecte. La notion de "culture", notamment, intervient plus ostensiblement. La langue, comme élément majeur de l'unité culturelle, est par exemple investie d'une mission que Cuvillier refuse de lui reconnaître. De la sorte, le moteur des caractéristiques identitaires est convoqué de manière plus ouverte que dans les précédentes définitions. Mais si la forme, et en un sens, le fond se détachent légèrement de ce qu'entendent les premiers extraits, la finalité demeure sensiblement la même. Le but est être de définir la nation par une volonté de s'associer. L'extrait de René Hubert, sous ses accents bonapartistes ne parle, du reste, finalement, que d'intégration. S'il choisit de parler de race, il le 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*" demeure le chantier prioritaire de toute communauté nationale. René Maublanc, de son côté, ne dit rien de moins. Pour lui, "*l'idée de patrie*" ne peut résulter que d'un sentiment de fraternité dont le facteur premier réside dans la possibilité offerte aux nationaux de se connaître les uns les autres. Or, s'il se distingue des trois auteurs convoqués avant lui en ajoutant à sa définition le rôle que doit jouer l'égalité sociale, son

propos se conclue 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'est pas à prendre à la légère. Mais la référence qu'il tient à faire à la défense '*des biens communs, biens matériels et biens spirituels*' consiste, 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'est attachée à définir l'idée de nation.

Mais ces différentes définitions, indispensables par l'éclairage qu'elles donnent sur les intentions qui gouvernent la constitution ou la préservation du sentiment national, restent malgré tout assez générales. Elles font appel à de grandes paroles et traitent la question par la racine. Sauf que l'ouvrage dans lequel elles interviennent nourrissait un but plus précis.

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

Après avoir entamé le chapitre XII de leur guide par une énigme finalement non élucidée, Godier et Salesse choisissent de reprendre la main en évoquant en quelques points '*l'éveil du sens de la communauté nationale chez l'enfant*'.²⁶⁶

Ils y posent tout d'abord une question : « *Le sens de communauté restreinte existe-t-il chez les enfants d'âge scolaire ?* »²⁶⁷ Cette interrogation semble effectivement avoir été celle qui devait, selon eux, intervenir en premier. Une réflexion portant sur des intentions, implique en effet que soient réunies les capacités cognitives des acteurs auxquels elles s'adressent. Or, pour nos auteurs, un enfant, lorsqu'il arrive à l'école primaire, doit déjà avoir 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 ». ²⁶⁸

Le sens de la communauté existe donc, pour eux, déjà chez l'enfant au sortir de l'école maternelle. Mais se pouvait-il qu'un être aussi jeune soit assez mûr pour qu'on l'incite à développer une sensibilité communautaire dépassant le simple cadre familial ? Dans leur

²⁶⁶ A. Godier, G. Salesse, *L'initiation à la vie civique*, op. cit. p. 130.

²⁶⁷ *Ibid.*

²⁶⁸ *Ibid.*

ouvrage, Godier et Salesse, ne semblent pas en être sûrs. D'après ce que leur guide précise, 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 ». ²⁶⁹

Les enfants, en prenant place sur les bancs de l'école primaire, auraient eu à connaître une sorte de seconde naissance. Mais par quels biais se représentait-on, en 1954, ce que nos deux pédagogues nomment '*le sens de la communauté*' ? Comment Godier et Salesse répondent-ils à la question posée plus haut, en découpant de la sorte le développement cognitif de l'enfant ? S'ils n'ont pas ressenti le besoin de le préciser dans leur ouvrage, on ne peut que trop se sentir inviter à se tourner vers ce qu'en ont dit les sciences sociales. L'intérêt porté de tout temps par les éducateurs pour la pédagogie explique du reste 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 désigne : « *l'instant critique pour la formation du caractère moral.* » ²⁷⁰ Son explication est simple. L'enfant, avant cela, connaît 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 moralité ²⁷¹. »

Inversement, note-t-il, si les bases de la morale ne sont pas constituées au-delà de la seconde enfance elles ne le seront jamais. Or, pour comprendre le discours des pédagogues auxquels nous nous intéressons ici, plusieurs éclairages peuvent être proposés. Le premier d'entre eux repose assez logiquement sur la pensée de Jean Piaget. ²⁷²

²⁶⁹ *Ibid.*

²⁷⁰ Émile Durkheim, *L'éducation morale*, Éd. Fabert, Paris, 2005, p. 49

²⁷¹ *Ibid.*

²⁷² Dans l'entretien accordé à la revue, *Historiens & Géographes*, Louis François indique 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.

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 ses travaux menés 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 répond 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'inspire 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 enseignants et le dialogue entre les Ministres de l'Instruction publique des pays membres. Cette dimension militante du personnage se traduisit 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 embrassent 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, publie 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* ». ²⁷³ Au départ de cette étude se trouve l'intention, récurrente chez lui, d'expliquer le pire par la normalité. L'époque, se prête, il est vrai, plutôt bien à l'exercice. Pour beaucoup, en effet, l'explication première du désastre de 1939-1945 est à chercher dans l'appréhension des mécanismes qui ont permis et motivé la diffusion d'une forme xénophobe de nationalisme. Nombreuses sont alors les théories à tenter d'expliquer ces phénomènes comme des déviations. Piaget, fidèle aux principes méthodologiques qui ont fait sa notoriété, préfère aborder la question à partir de la normalité. En cela, la première phrase de l'étude à laquelle nous nous référons résume assez bien son modèle de pensée :

« L'étude sociologique et psychologique des états de tensions suppose la connaissance de certaines données de psychologie infantile. » ²⁷⁴

Son postulat est basique. Puisque l'homme ne naît pas fou, il convient de se demander quand et comment il acquiert les « germes » d'une 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. » ²⁷⁵

Cette remarque, compte tenu de ce que disent Godier et Salesse lorsqu'ils attribuent 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 le sentiment républicain* », recoupe sans forcer l'intérêt que peuvent 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 - manifeste une attention toute particulière pour ces deux facettes du développement cognitif de l'enfant, que sont, 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, dès lors, de ne pas faire le lien entre cette pensée et l'insistance avec laquelle nos deux pédagogues soulignent dans leur publication de 1952 le rôle que doit jouer

²⁷³ 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.

²⁷⁴ *Ibid.*, p. 605.

²⁷⁵ *Ibid.*

l'école dans la prévention des dérives xénophobes. Mieux, quand Piaget analyse l'accession au sens de la nation, il insiste 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.* »²⁷⁶ De là, impossible de ne pas voir les connections qu'entretiennent son discours et la nature d'un enseignement tenu, pour Godier et Salesse, de stimuler : « *l'esprit d'objectivité et la réciprocité* ». De la même manière, tous considèrent à parts égales « *les comportements intellectuels et affectifs* » de l'enfant. L'épistémologue, insiste d'ailleurs à plusieurs reprises sur une logique qu'il précise en ces termes :

« 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". »²⁷⁷

Son point de vue, façonné sur des catégories d'âge et sur l'idée qu'il se fait de l'élaboration intellectuelle et affective de l'idée de nation peut du reste être résumé en quatre points :

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

Sur ce point, Piaget amorce sa réflexion sans idées préconçues. Il précise avoir été, dès le début de sa recherche, frappé par un fait qu'il n'a pas vu venir : les enfants, s'ils ne semblent pas témoigner durant les premières périodes de leur développement (entre quatre-cinq et dix-onze ans) de "*tendances particulières (les) prédisposant au nationalisme*" sont 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.²⁷⁸ Il lui semble ainsi tout à fait pertinent de chercher à observer comment peut s'élaborer cet "*instrument de coordination*" dont la solidité ou la fragilité conditionne, au final, les risques de déviances. L'étude qu'il a menée sur deux cents enfants, tous âgés de quatre-cinq à quatorze ans, l'a alors 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 ne 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

²⁷⁶ *Ibid.*

²⁷⁷ *Ibid.*, p. 606.

²⁷⁸ *Ibid.*, p. 605.

(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'égo-centrisme 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. »²⁷⁹

En d'autres termes, s'il faut admettre qu'un sujet "sain" reste influençable, même après un certain âge, on doit parallèlement 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 doit jouer l'instruction morale et civique dans la formation citoyenne des enfants, entre six et quatorze ans, fait sens, puisque la discipline a, de fait, pour objet de prévenir les risques d'un "égo-centrisme inconscient" caractérisé par "le poison des régimes totalitaires". Le type de citoyenneté, teinté d'un sens pourtant accru de la nation, que tente de promouvoir *L'initiation à la vie civique*, suppose 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 est associé, peut être en effet défini par la haute exigence de ses attentes en matière de connaissances. On peut d'ailleurs imaginer aujourd'hui encore combien il devait être à leur yeux indispensable qu'un jeune élève ne néglige pas le petit déjeuner dans la mesure où leur projet exigeait de ce dernier 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

²⁷⁹ *Ibid.*

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. Nourrissaient-ils pour autant de trop vastes ambitions ? S'autorisaient-ils vraiment à penser que l'ensemble de ces notions devaient être acquises dans leurs moindres détails ? Ou bien partaient-ils du principe que pas une seule de celles-ci n'avait encore raisonnablement marqué l'esprit des jeunes Français ? Ces questions se posent sans que nous puissions y répondre de manière catégorique. Ce que nous pouvons très largement supposer en revanche, c'est qu'ils avaient lu Piaget qui dans son étude indique avoir 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 ». ²⁸⁰

Tout juste note-t-il que ces derniers pouvaient avoir déjà intégré : *'une simple notion du territoire sur lequel vit le sujet'* ²⁸¹. Or, les recherches menées par ses soins ont apporté la preuve des capacités de cette classe d'âge à se représenter un monde dépassant 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 qu'à partir de ce qu'il appelle *'le deuxième stade'* (entre sept-huit et dix-onze ans), que les "sujets" auraient commencé à intégrer un petit cercle genevois à un grand cercle suisse. Deux cercles qu'ils avaient jusque-là toujours juxtaposés. Les premières expressions de cette lucidité spatiale et temporelle lui aurait ainsi 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 indiquait tout de même clairement qu'ils étaient – à cet âge désormais – ouverts à tout type d'influences. ²⁸² C'est donc possiblement sur cette base qu'on jugeait, en 1952,

²⁸⁰ *Ibid*, p. 606

²⁸¹ *Ibid*.

²⁸² 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*

toujours possible de voir les éducateurs aborder les nombreuses notions qui font d'une patrie ce qu'elle est.

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

En ce qui concerne, par ailleurs, l'aspect affectif de cet apprentissage, le guide de Godier et Salesse dit 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. »²⁸³

Là encore, la lecture de Piaget doit éclairer notre analyse du projet mené par nos deux pédagogues. Dans son analyse des pendants affectifs de la construction du sens national, le suisse distingue - comme il l'avait fait pour le processus intellectuel - les fameux trois stades au travers desquels l'enfant est censé progresser vers l'idée de patrie :

« [...] 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. »²⁸⁴

Son étude épouse donc, non seulement, le découpage en termes d'âges proposé par Godier et Salesse, mais elle apporte un éclairage supplémentaire sur les influences qui régissent la construction mentale de l'enfant. Au premier stade, il est ainsi parvenu à démontrer que les

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.

²⁸³ A. Godier, G. Salesse, *L'initiation à la vie civique, op. cit.* p. 131.

²⁸⁴ Piaget Jean, Weil Anne-Marie, *Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et relations avec l'étranger, op. cit.* p. 609.

enfants peuvent aimer n'importe quel pays, et cela, en fonction d'intérêts momentanés.²⁸⁵ L'un d'eux aurait ainsi confessé qu'il aimait l'Italie parce qu'on y faisait de bons gâteaux, mais qu'il pouvait pareillement aimer l'Allemagne parce que sa mère y habitait etc..²⁸⁶ Pour Piaget, cet exemple apporte la preuve d'une incapacité de l'enfant à dépasser son *“cercle individuel ou interindividuel étroit”* de manière suffisante. À cet âge, il ne saurait être l'auteur d'élaborations intellectuelles et affectives suffisamment détachées de cet *“égocentrisme inconscient”* évoqué plus haut.

Au deuxième stade, en revanche, les choses connaissent une évolution. La projection de son univers personnel et surtout familial sur l'affection qu'il porte à sa patrie montre sa capacité à subordonner ses motivations égocentriques à des valeurs collectives qui le dépassent. Piaget parle alors du pays de l'enfant comme d'une *“terra patria”*²⁸⁷, dans le sens où s'il demeure difficile pour ce dernier de construire une hiérarchie précise entre la ville, la région et la nation. Mais il n'en reste pas moins que : *« leur valeur affective indifférenciée, tient au sentiment national »*²⁸⁸. Or, *L'initiation à la vie civique* ne dit rien d'autre. Dans la mesure où cet enseignement renseigne sur la *“peine des aïeux”*²⁸⁹ il doit en ressortir que :

“Progressivement, l'enfant doit se sentir héritier et continuateur de ceux dont il est le descendant”.²⁹⁰

Autrement dit, le modèle de citoyenneté promu par la nécessité de faire se conjuguer des exigences historiques, physiologiques et même morales devait à leurs yeux faire l'objet d'un effort précoce sur le plan affectif. L'objectif était simple. Il convenait d'accompagner ceux dont les motivations s'apprêtaient à s'adapter, tant bien que mal, à ce que Piaget définit comme des

²⁸⁵ 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.

²⁸⁶ 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

²⁸⁷ 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.

²⁸⁸ 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

²⁸⁹ A. Godier, G. Salesse, *L'initiation à la vie civique, op. cit.*, p. 132

²⁹⁰ Ibid.

“idéaux collectifs du groupe social national”.²⁹¹ Enfin, il est intéressant de relever que les conclusions de Piaget sont tirées de l'évocation, par les enfants, des idéaux suisses que sont – le sont-ils encore ? - la neutralité, la liberté ou la Croix Rouge. Piaget considérait en effet la “banalité” de ces motivations comme des éléments parfaitement révélateurs de leur rapport à la patrie : « *ce sont les idéaux collectifs de l'ordre le plus général auxquels l'enfant devient sensible.* »²⁹² Il écrit cela en 1951. Or, que nous apprennent les écrits de Godier et Salesse ? Les références au solidarisme de Léon Bourgeois, la vision rapportée d'un Ernest Renan, leur langage piagétien n'offrent-ils pas de caractériser une temporalité paradigmatique précise ? Le modèle de citoyenneté promu dans leur manuel n'est-il pas finalement le meilleur témoin d'un climat intellectuel, d'un ensemble de conceptions largement partagées et, en un mot, d'un *Zeitgeist* ?

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

Nous parlions plus haut des “services” que devait rendre la formation civique des années 1950 à son pendant moral. Il convenait, soulignait-on, qu'un maître sache guider un enfant “*pur de cœur et grave d'esprit*”.²⁹³ Il était question de famille, de travail et de dépassement des intérêts particuliers. Nous rappelions, qui plus est, que l'exercice inconsidéré du droit pouvait aller jusqu'à constituer “*une faute*”.²⁹⁴ Soit. Reste qu'aux lendemains d'un conflit mondial, la promotion par les responsables Français de 1952 d'un modèle de citoyenneté dut aussi intégrer une réflexion sur le rapport des citoyens aux autres nations.

Est ainsi notifié dans *L'initiation à la vie civique* le caractère 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. »²⁹⁵

²⁹¹ Piaget Jean, Weil Anne-Marie, *Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et relations avec l'étranger*, op. cit., p. 610.

²⁹² *Ibid.*, p. 610-611.

²⁹³ “*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

²⁹⁴ *Ibid.*

²⁹⁵ *Ibid.*, p. 133

Ici, la notification des “erreurs” et des “excès” possibles du chauvinisme n'ont assurément rien d'anodin. Rappelons que Piaget s'est dès le départ montré attentif aux origines de la xénophobie et qu'il a observé comment la saine construction de l'idée de patrie nécessite que soit associé à l'impératif objectivité un sens aigu de la réciprocité. Cette remarque est d'ailleurs confirmée dans une seconde partie de son étude consacrée à ce qu'il appelle : “*Les autres nations*”. À partir de questions simples²⁹⁶, il tente d'y comprendre les mécanismes qui président à l'apparition d'attitudes malsaines vis-à-vis de l'étranger. C'est ainsi que deux possibilités se font face lorsque l'enfant est amené à intégrer l'école (2^e stade). La première veut 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 peut aboutir à : « *cette sorte d'esprit tribal dont les valeurs reposent sur la dévaluation des autres groupes sociaux.* »²⁹⁷ D'une certaine manière, il en est donc venu à rappeler 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 peut, pense-t-il, se compliquer c'est lorsque le temps vient à faire son œuvre. Car au fil des mois, deux chemins peuvent 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 parle d'ailleurs, à ce sujet, de

²⁹⁶ 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.*

²⁹⁷ *Ibid.*, p. 613.

“*sociocentrisme*”. Chez moi on dit ceci, cela, donc... Ou bien, comme dans le deuxième cas, l'égo-centrisme peut 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 ont permis de dégager deux conclusions. La première invite à penser que l'accession à un modèle de citoyenneté, tel qu'il est envisagé en 1954, nécessitait qu'on favorise le passage de l'égo-centrisme infantile à la faculté d'établir des relations de réciprocités. La deuxième, et elle ne sera pas la moins importante pour notre sujet, revient à considérer, comme l'a noté Piaget, que ce processus était - et reste - sans cesse exposé à de potentielles déviations :

“ [...] dont le schéma commun est la réapparition de l'égo-centrisme sous des formes élargies, ou sociocentriques, à chaque nouveau palier de cette évolution ou en fonction de chaque nouveau conflit.”²⁹⁸

Le travail de Jean Piaget et Anne-Marie Weil, rattaché à la démarche des pédagogues de la IV^e République, a tout à voir avec la tragédie mondiale des années trente et quarante. C'est pourquoi nous dirons que l'instruction morale et civique de l'immédiat après-guerre tînt à assumer la responsabilité qui pouvait être la sienne dans la formation d'une jeunesse faite de citoyens-patriotes-responsables. Elle entendait veiller à ce que les enfants, dès leur plus jeune âge, aiment et ressentent la France comme une partie d'eux-mêmes. Un effort consubstantiel à l'existence même de la nation. Mais celle-ci, procédant d'une obligation de préserver l'unité, supposait aussi que l'on considère avec la plus grande attention les enjeux tristement mis à jour par son histoire récente. Le bagage intellectuel et la forme motivée d'une certaine sensibilité nationale devaient agir doublement. Il fallait unir, autant qu'il fallait prévenir, et c'est peut-être en cela surtout que devaient 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 titrer un de leurs paragraphes : « *Rôle et valeur de certaines disciplines* », que Godier et Salesse se sentirent 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 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. »

²⁹⁸ *Ibid.*, p. 621.

Conclusion :

L'observation des efforts fournis à partir de 1944 par les pédagogues en charge de l'instruction morale et civique peuvent, à première vue, laisser perplexe. Au final, la question qu'ils posent pourrait être formulée en ces termes : les principes méthodologiques et philosophiques promus à cette époque engagèrent-ils, oui ou non, la formation des futurs citoyens vers un modèle trop émancipateur pour ne pas être "déjà" individualiste ? Cette hypothèse, bien que traversée de paradoxes tenaces, mérite en effet d'être soulevée d'un point de vue particulier. Dans ces années, quelques théoriciens de l'éducation souvent marqués par une idéologie « marxisto-libertaire » ont bel et bien tenté d'adapter un enseignement classique aux règles d'une sorte de maïeutique émancipatrice. Soit. Mais si l'on peut s'autoriser à croire que le ver de l'individuation sut à ce moment, déjà, intégrer le fruit de la formation civique et, surtout, morale des élèves, il reste que les méthodologies proposées par ces responsables furent 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, comme trop utile au resserrement du lien national. C'est pourquoi nous concluons qu'à ce stade, la discipline ne bascule pas dans une ère paradigmatique nouvelle. Ni la promotion des méthodes actives, ni l'attention graduellement portée par le gouvernement aux savoirs politico-économiques ne suffisent à inscrire l'instruction morale et civique de la IV^e République dans un schéma trop « révolutionnaire ». Pour le démontrer, il suffit de s'intéresser au contexte dans lequel tout cela s'opère. En nous appuyant par exemple sur le fond de la circulaire de 1948, on remarque ainsi la dimension symbolique d'une réaction en apparence anodine : celle d'un ministère échaudé par la persistance constatée d'un enseignement "*ex cathedra*" de la morale. Ce faisant, il nous faut prendre acte d'une pratique tenace et paradoxalement révélée dans un discours équivoque. D'une certaine façon, les clarifications contenues dans le dernier texte publié par la IV^e République sur l'instruction morale et civique ne renient en rien l'esprit très "hussardien" des précédentes publications. Ce besoin de réagir au constat d'une situation figée vient au contraire d'autant mieux signifier la solidité et la cohérence d'un modèle traditionaliste qu'il traverse les textes de 1944 et de 1945. Ce serait, dès lors, largement exagérer l'importance des évolutions prévues par la circulaire de 1948 que d'oublier la convocation, quatre ans plus tôt, d'une discipline capable de contrecarrer "*l'adhésion*" récente "*à des groupements de brutalité et de haine*". Ce sont les mêmes responsables qui regrettaient, en 1945, que l'on médise "*des cours de morale pratique*". Ce sont eux encore qui craignaient 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*”, incitaient les enseignants à rappeler aux élèves que “*la France [était] une personne*”. Ces discours, compte tenu de la nature des défis moraux et sociétaux soulevés dans l'immédiat après-guerre, n'autorisent donc pas à ancrer l'instruction morale et civique dispensée sous la IV^e République dans un schéma paradigmatique moderne et différentialiste.

Reste alors à savoir si (et comment) la frontière symbolique du primat accordé au collectif sur l'individu fut 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, précisons une chose quant à la manière dont nous parlerons désormais de la formation civique des jeunes Français de l'époque.

Si les programmes auxquels nous allons nous intéresser s'inscrivent dans la droite continuité de ceux publiés par les gouvernements précédents, il est à noter que les documents officiels rédigés à partir de 1961²⁹⁹ ne parlent plus d'instruction morale et civique, mais seulement d'instruction civique. Mieux, nos recherches aux Archives Nationales permettent de constater que les rédacteurs de ces mêmes documents se sont parfois pris à évoquer « l'éducation civique ». Il apparaît donc utile souligner ce point en précisant qu'il sera désormais plus logique de nous appuyer sur l'utilisation majoritaire d'une dénomination constituée des seuls termes « instruction » et « civique ». Nous reviendrons sur ce détail en expliquant cette amputation par l'importance accordée à la reconnaissance (plus technique) des bienfaits de l'État-providence. On observera notamment que la situation du pays, pour aussi différente qu'elle était du contexte d'immédiat après-guerre, méritait d'être néanmoins analysée en fonction de similitudes contextuelles équivoques. Nous reviendrons pour ce faire sur le besoin de veiller à l'union, voire à la réunion d'une population pour le moins perturbée par ces deux évènements que sont, d'une

²⁹⁹ 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.

part, le désordre institutionnel des derniers jours de la IV^e République et, d'autre part, la résolution du conflit algérien. Notons enfin que rien de ce que nous avons pu écrire sur ces sujets n'aurait de sens sans un intérêt porté à la personnification de cette décennie. C'est pourquoi nous évoquerons la politique éducative d'un personnage dont le souci fut principalement d'adapter l'école à une situation structurelle inédite. Pour nous, cette approche ne devra d'ailleurs pas être une fin, mais un moyen, tant les éléments constituant cette phase de contextualisation devront 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 "atmosphère" générale. C'est, en somme, en articulant ces différents angles de vue que seront dessinés les contours d'une discipline, certes, remaniée, mais continuellement chargée de situer l'unité et le devoir au-dessus de toutes autres considérations.

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

Situons-nous dans les dernières heures de la Quatrième République. A ce moment, la pays présente – à nouveau – les symptômes d'un malaise viscéral qui ne saurait que trop nécessairement intéresser notre sujet. Les principes institutionnels, tout d'abord, organes régulateurs d'un État malade, ont ôté la république de sa capacité d'action. Pour René Coty les rouages d'un système politique visiblement inadapté ont vécu. Une guerre, décrite dès ses débuts comme fratricide, a entamé les ressources de la Nation et semé le trouble dans une population dont la sens communautaire fait ostensiblement défaut. Le virage s'annonce serré. Les défis qu'a alors à relever l'État-éducateur sont donc nombreux, cela, même si la trame de son discours reste 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 accepte l'appel lancé par René Coty "au plus illustre des Français", la France évolue dans un contexte insurrectionnel. Le 13 mai, 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, menace de plonger le pays dans le chaos. Le général, se disant

“prêt à assumer les pouvoirs de la République”,³⁰⁰ veille alors prioritairement à ce que le territoire français ne sombre pas dans la violence.³⁰¹ Il lui faut pour cela commencer par sortir le pays de la situation désespérée dans laquelle se sont embourbées les institutions de la Quatrième République. Vidée de son sens pratique par une instabilité ministérielle chronique, l'action publique s'est en effet muée en une sombre farce. À titre d'exemple, les quelques trente-six derniers mois qui viennent de s'écouler ont vu se succéder pas moins de neuf gouvernements dont certains doivent leur notoriété au seul fait de ne pas avoir vécu plus d'une journée.³⁰² L'exécutif français est devenu un casino. La confusion est totale et les crises, à l'intérieur comme à l'extérieur du pays, ne laissent entrevoir aucune perspective politique raisonnable. Il faut se rendre à l'évidence. La nation a renoué avec son penchant pour le délitement. Pendant que les balles fusent à Alger, Paris craint 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 se présente au balcon du Gouvernement général d'Alger, il sait qu'il lui faut répondre à une urgence qui ne lui est pas étrangère.³⁰³ Simple dans sa définition, mais complexe dans les traitements qu'il suppose, le risque d'une désunion française a en effet, cette fois-ci encore, piqué la nation d'un poison fratricide. Faisant face au magma venu l'accueillir sur la place du Forum, de Gaulle ne perd pas de temps et s'empresse de dispenser ses premiers soins : « *Je vous ai compris* ». ³⁰⁴ On se dit alors que le “sauveur” est arrivé la malette pleine d'idées, et rares sont ceux qui se penchent sur les effets potentiellement secondaires de sa prescription. Reste que sur le moment ses paroles soulagent. Le chef est de retour. Il les a compris. Mais la ville blanche est une grande cité. En dehors de la grande place, pas une ruelle n'a manqué de tendre l'oreille. Si pour les partisans de l'Algérie française, le ton se veut rassurant, les indépendantistes peuvent, eux-aussi, se considérer comme les destinataires

³⁰⁰ *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].

³⁰¹ Michel Winock, *L'agonie de la IV^e République. 13 mai 1958*, Gallimard, Paris, 2006.

³⁰² Jean-Jacques Becker, *Histoire politique de la France depuis 1945*, Armand Colin, Coursus, huitième édition, Paris, 2005.

³⁰³ 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.

³⁰⁴ *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.

d'un étonnant hommage. Car la définition de ce qui devra faire “*un français à part entière*”³⁰⁵ leur est, à eux aussi, clairement adressée. Enfin, et c'est peut-être le plus intrigant, le courage des fellaghas n'est pas moins loué que l'objet de leur lutte. Il est même admis que les musulmans ont eu à souffrir d'une absence notable de considération républicaine. *A posteriori*, l'ambivalence du message laisse donc songeur. En attendant, le remède proposé profite de son ambiguïté pour calmer un temps l'hystérie collective.³⁰⁶ Mais pour aussi providentiel qu'il est aux yeux de quelques-uns, le retour aux affaires du Général n'est pas la source d'un miracle. Le faussé est trop profond. Cela fait quatre ans que l'Algérie, comme théâtre d'une guerre dont on s'est entêté à taire le nom, est gangrénée par une peste de plomb. En 1958, la réconciliation appartient donc déjà au domaine de la déraison.

Pour la nouvelle équipe dirigeante, l'affaire n'apparaît toutefois pas de manière aussi définitive. Tout du moins, pas tout de suite. Au commencement de cette nouvelle ère, chaque partie prenante attend d'elle qu'elle règle le problème. Le jeu consiste pour l'essentiel à faire preuve d'une prudente adaptabilité. La fraternité est aux soins et il faut veiller à ce qu'elle n'y perde pas trop de plumes. Le Président, dont l'expérience ordonne l'usage d'une certaine malice, peut encore, pense-t-il, écrire la dernière partition d'un répertoire forcément dramatique. Celui du moindre mal. Devant la foule, il n'a rien détaillé de ses idées. Il pourtant un plan. Il estime possible de résorber la fissure en réactivant certains principes. La réforme du système participatif, notamment, pourra ouvrir le champ d'une reconnaissance de la mutualité des intérêts. Le Plan de Constantine³⁰⁷ qui l'accompagne est, lui aussi, présenté comme une main tendue aux “compatriotes” musulmans. Mais le geste intervient tard. Trop tard. Le mal est fait. Le FLN, à qui l'on a proposé une outrageuse “paix des braves” se conforte dans une position qu'il ne tarde pas à soumettre au terrain militaire. Les partisans de l'Algérie française, au premier rang desquels se trouvent nombre de soldats et d'officiers, manifestent, eux aussi, leur refus de reculer d'un pouce. Une formule, “Vive l'Algérie française”, devait être le point d'exclamation d'un élan pacificateur. Elle obtient l'inverse.

³⁰⁵ Benjamin Stora, *Histoire de la guerre d'Algérie, 1954-1962, op.cit.*

³⁰⁶ Benjamin Stora, *Le mystère De Gaulle : Son choix pour l'Algérie*, Robert Laffont, Paris, 2010.

³⁰⁷ 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.

Dans les semaines et les mois qui suivent, le Général ne fait qu'adapter son discours à des circonstances toujours plus explosives. La terreur enflamme les rues d'Alger. La journalisation des « évènements » impacte considérablement l'opinion publique. Les intellectuels se déchirent sur la question.³⁰⁸ On se demande si, de nouveau, quelques Français vont tirer sur d'autres Français. Le mot désordre ne suffit d'ailleurs plus à définir le choc. Lorsqu'un deuxième putsch est tenté, le général en vient même à évoquer le redressement d'une France « entamé depuis le fond de l'abîme », de « l'indépendance assurée », de « la République restaurée », du maintien de « l'unité nationale ». ³⁰⁹ Son message ne nourrit qu'un seul but : annihiler le risque d'une désunion. C'est qu'en plus de la perte de l'Algérie, il faut prendre la mesure des répercussions opérées par la désagrégation de l'empire colonial. Ailleurs, et pour bon nombre de combattants de par le monde, l'histoire vient d'amorcer un cycle traduisant, non seulement une possible déliquescence des grandes nations occidentales, mais aussi une répartition nouvelle des moyens d'expression de la puissance. On aurait, en somme, remis la France à sa place. Le malaise et la honte pèsent. L'opinion se divise tant sur les causes que sur les enseignements à tirer de cette déliquescence. Quand certains critiquent le caractère cruel et impérialiste des combats menés en Algérie, d'autres regrettent le reniement d'une nation livrée à l'abandon. Fragmenté, fissuré, le pays court un grave danger. Dans son discours du 1er juin, le général de Gaulle ne feint pas de l'ignorer : « 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 ». Le futur premier Président de la V^e République sait qu'il devra avant toute autre chose pacifier son peuple. Pacifier pour rassembler ou rassembler pour pacifier. C'est, en partie, ce qui fera de lui, et cela pendant près de dix ans, "le" grand réformateur. Or, cela se traduit, notamment, sur le champ éducatif. De-là, rien de ce qui allait advenir de l'instruction civique ne saurait être compris sans un retour, même bref, 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 permet ce qu'Antoine Prost désigne rétrospectivement comme :

³⁰⁸ Catherine Brun et Olivier Penot-Lacassagne, *Engagements et déchirements : les intellectuels et la guerre d'Algérie*, Gallimard, Paris, 2012.

³⁰⁹ *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.

« le passage de la non-décision à la décision ». ³¹⁰ 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 ont offert à la nouvelle équipe dirigeante la latitude la plus totale pour quiconque entend réformer le pays. Et s'il est plus d'un domaine appelé à connaître une profonde refonte, l'Éducation nationale en est sans doute une des plus spectaculaires expressions. On peut même avancer qu'à travers elle le gouvernement trouve l'occasion de démontrer toute l'étendue de sa détermination. Notons par ailleurs que le nouveau régime n'est à l'époque pas lié aux groupes de pression qui paralyseront, plus tard, toute volonté de réforme. Il est en effet essentiel de ne pas négliger la non-dépendance de sa force électorale aux puissants réseaux d'enseignants. ³¹¹ Dans le cadre opérationnel qu'offre le contexte politique des débuts de la V^e République, l'équipe du général de Gaulle dispose ainsi d'une capacité d'action inédite que le Président, lui-même, hautement concerné par le caractère prioritaire des questions d'éducation, ne manque pas d'exploiter. Enfin, les grandes réformes de l'éducation sont pleinement associées à l'examen d'un enjeu qui n'a jamais autant été confondu avec la question scolaire : la croissance. Cette perspective a, certes, déjà 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. ³¹² Sauf que cette fois, l'action va pouvoir succéder aux intentions. Identifié par un Général soucieux de réhabiliter la grandeur française, l'adaptation du système scolaire aux nouveaux postulats économiques devient vite un élément majeur de la réforme. Le Président y veille personnellement en y associant la satisfaction de certains principes.

³¹⁰ « 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

³¹¹ 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.

³¹² 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.

2.1. Les principes fondateurs du Président.

Pour Françoise Mayeur, les onze années durant lesquelles le Général de Gaulle dirigea le pays doivent en effet être retenues, si l'on s'intéresse à sa politique éducative, comme une période de "*transformations fondamentales*".³¹³ À l'occasion du *Colloque du centenaire* organisé en novembre 1990 par la Fondation Charles de Gaulle, l'historienne a ainsi publié une étude dans laquelle elle délimite quelques principes fondateurs de la politique éducative du général. Parmi ceux-là, il convient d'en retenir deux plus particulièrement. Pour commencer, le fait que l'histoire personnelle de ce fils d'enseignant n'est probablement pas étrangère à la construction de sa pensée :

« De là l'évocation de son père, dans les *Mémoires d'Espoir*,³¹⁴ 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 surestimer ceux qui l'exercent. »³¹⁵

Vient ensuite l'idée que l'État devait, pour le Général, assumer une responsabilité majeure en matière de formation de la jeunesse. Or, cela tient sûrement au fait qu'il jugeait 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 il lui apparaissait tout aussi fondamental de ne pas ignorer les nécessités d'une nation engagée dans un processus de modernisation. Ce point, dit Françoise Mayeur, ne cessera : « *d'être au premier rang de ses préoccupations* ». Un passage des *Mémoires d'Espoir* reflète cette facette cardinale de sa vision :

« Puisqu'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,

³¹³ 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].

³¹⁴ Charles de Gaulle, *Mémoire d'Espoir*, Paris, Plon, 1999.

³¹⁵ Françoise Mayeur, "de Gaule et l'éducation nationale", Actes du colloque *De Gaulle en son Siècle, Moderniser la France*, op. cit.

fondée sur l'expérience de toujours, mais tournée vers l'horizon nouveau, qui doit être désormais dispensée à notre jeunesse. »³¹⁶

Pour se figurer la place qu'occupe par la politique gaullienne dans notre 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 d'ailleurs à qualifier sa politique éducative comme proprement gaullienne.³¹⁷ 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 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 – qui ne trouvera dans la science historique que peu d'échos – mérite d'être retenue et analysée pour une raison simple : ce sont ces mesures, bien que systémiques et indirectement concernées par notre réflexion, qui ont 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 est défini par le Général en personne, comme devant permettre un recrutement des élites sur une base démocratique. Pour mener à bien ce vaste chantier, le Général s'associe, dès les premiers instants, les services de Jacques Narbonne³¹⁸, lequel commande, en 1961, une étude

³¹⁶ Charles de Gaulle, *Mémoire d'Espoir, t. 1 : Le Renouveau, op. cit.*, p. 139.

³¹⁷ 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.

³¹⁸ Ce professeur de philosophie le rejoint à l'Élysée dès 1958. Étant intervenu assidûment dans le journal *Combat* aux côtés de Maurice Clavel, Narbonne a auparavant hautement milité pour le retour du Général. Cité par Françoise Mayeur dans un article publié en 1994, le philosophe pensait à l'époque qu'avec le général : « on allait pouvoir gouverner ». Après l'élection présidentielle, il accepte 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.

sur la répartition du flux d'élèves au niveau de la seconde. Il se voit alors confirmer que le système, tel qu'il est construit, ne répond pas aux besoins de l'économie. L'éducation à la française est devenue coûteuse. Elle conduit trop d'élèves à suivre de longues études. Etudes dont on constate qu'elles ne sont, en outre, pas assez profitables à ces derniers. On craint ainsi que les parcours installent une portion notable de jeunes dans des situations d'échec pouvant elles-mêmes conduire à de futures révoltes. Pour toutes ces raisons, l'Élysée convient donc d'entreprendre une profonde démocratisation des études secondaires, suppléée par une plus large sélection des élèves. Via la réforme Berthoin, tout d'abord, contenue dans l'ordonnance du 7 juin 1959,³¹⁹ on décide de prolonger la réflexion entreprise dans le Plan Langevin-Wallon à la sortie de la guerre.³²⁰ Conçue pour promouvoir l'égalité des chances dans le secondaire, la réforme est conduite par un radical choisi pour son passé de résistant et l'assurance qu'il offre de ne pas éveiller la susceptibilité des laïcs.³²¹ Elle consiste, 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 entend favoriser l'extraction d'un certain nombre d'élèves d'une destinée principalement conditionnée par leur milieu social d'origine.³²² C'est pourquoi la première mesure, élaborée sous l'autorité directe du Général, conduit à la création des collèges d'enseignement généraux (C.E.G). Ces établissements, remplaçant les anciens cours complémentaires dans lesquels les "bons" élèves du primaire pouvaient prolonger leur scolarité de deux années, sont, de fait, créés pour permettre à ceux qui souhaitent continuer leur formation intellectuelle de ne plus se voir exclusivement dirigés vers la sortie. Pour la première fois, la voie "royale" du lycée leur est donc grande ouverte. Grâce à la réforme, il est 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 est entendu que les centres d'apprentissages deviendront des collèges techniques (C.E.T) et que les

³¹⁹ Ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire, *Journal Officiel* du 7 janvier 1959, p. 376.

³²⁰ Deux mois avant la promulgation de l'ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959, a lieu le congrès de la Fédération de l'Éducation Nationale (F.E.N), syndicat enseignant dont le principal composant est alors le Syndicat National des Instituteurs (S.N.I). Or, ce dernier nourrit depuis 1947, date de la présentation au gouvernement du plan Langevin-Wallon, l'espoir de voir prolongée la durée de la scolarité obligatoire. De fait, il s'attache 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.

³²¹ Outre sa fidélité et l'intérêt qu'offrait la nomination d'un homme issu d'une telle formation politique, l'histoire retient de lui, aussi, le discours prononcé 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.

³²² Pierre. Bourdieu et Jean-Claude. Passeron, *Les Héritiers*, Éd. de Minuit, Paris, 1964.

écoles professionnelles soient renommées « lycées techniques ». L'idée d'une plus louable égalité des chances ne s'inscrit donc pas seulement sur un plan académique, structurel, social ou économique. Il s'agit aussi de bousculer les mentalités. Certains pourront s'autoriser à voir des ailes leur pousser dans le dos, quand d'autres devront, pourquoi pas, envisager la révision de leurs ambitions. Enfin, un troisième et dernier axe de cette réforme a pour tâche de s'occuper de la question de l'orientation.³²³ Or, c'est précisément à cette fin qu'une harmonisation des enseignements et, partant, des programmes, est mise en pratique, cela, notamment, durant les trois premiers mois de la scolarité secondaire. Avec la réforme, les jeunes français pourront en effet, douze semaines durant, suivre les cours d'une seule et même école. De là, certains programmes héritent d'une partie fondamentale de l'action potentiellement unificatrice jouée par l'État-éducateur. Cette réforme permet au moins de croire à cela et c'est bien ce qui nous intéresse.

Notons enfin que la discrète postérité de cette refonte du système doit probablement beaucoup au fait qu'elle devint active à la veille du dénouement algérien. De ce temps précis, l'histoire n'a logiquement retenu que les affres de la division. Ceci devant confirmer, s'il le fallait encore, combien l'enseignement moral et civique de cette séquence fut dispensé dans une période charnière.

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

L'étude du modèle traditionnaliste d'instruction civique, tel qu'il est envisagé dans la période gaullienne de la V^e République mérite en effet d'être rattaché aux débuts de sa propre fin tant il convient de relier son déclin à la décision prise, en 1965 de supprimer son enseignement

³²³ 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 jugeait indispensable d'observer les nouveaux collégiens, c'est parce qu'il était admis que le choix initial n'était pas nécessairement le meilleur. En d'autres termes, il se disait 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 il fut convenu que les résultats de chacun seraient mis en commun dans des conseils 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 le premier pas engagé dans le sens d'une interdépendance des établissements français du secondaire. Se dessinait alors pour la première fois dans l'histoire de France, les contours d'un système éducatif national. C'est pour cette raison que les résultats des élèves, pour être comparés, impliquaient que l'on s'appuie sur des programmes aussi semblables que possible.

dans les lycées (en tant que discipline spécifique)³²⁴ et à celle de noyer, quatre ans plus tard, son enseignement pour les classes primaires dans les disciplines dites d'«éveil».³²⁵ 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, avance l'idée que ce choix met alors "*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. »³²⁶

De ce seul et premier point de vue, la période gaullienne pourrait donc bien être considérée comme 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, mérite, nous le verrons, d'être plus logiquement inscrit dans une phase ultérieure. Au-delà de l'aspect purement administratif de la question, la nature de l'enseignement civique dispensé dans la période gaullienne apparaît plutôt comme éminemment symptomatique d'une continuité paradigmatique. Or, c'est pour rendre compte de cela qu'il est utile de s'intéresser plus

³²⁴ L'instruction civique et morale dans le second cycle du secondaire fut 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 discipline spécifique, il faut 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.

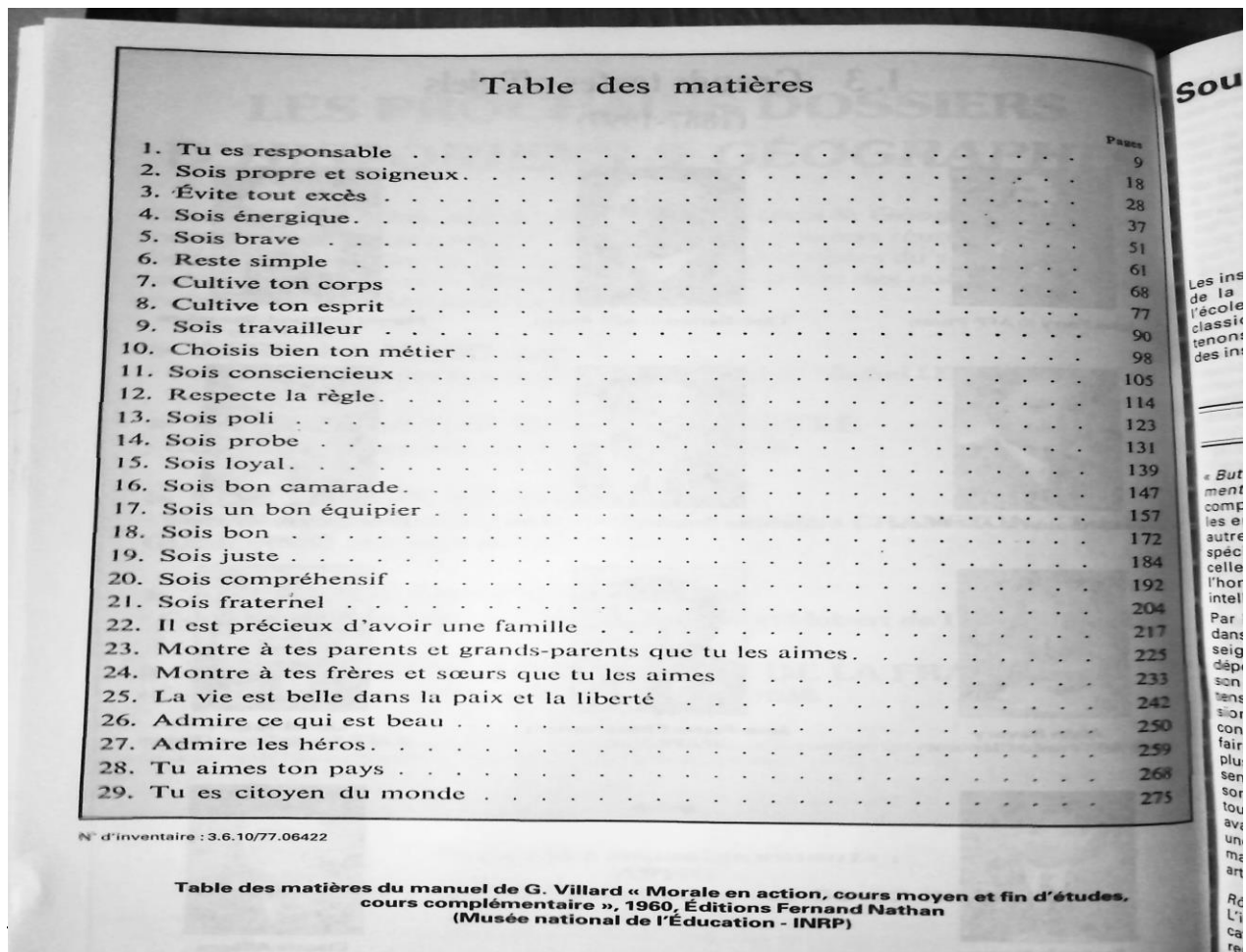
³²⁵ Pour le primaire, cette décision est traduite dans l'arrêté du 7 août 1969 et complétée dans la circulaire n° IV 69-371 du 2 septembre 1969 "*relative à l'aménagement de la semaine scolaire et à la répartition de l'horaire hebdomadaire dans les écoles élémentaires et maternelles*". Il s'agissait 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.

³²⁶ 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.

particulièrement à la manière dont les instructions et les manuels de cette période persistent à considérer la notion de morale comme indissociable d'un projet finalement très classique de société. Nous verrons, d'ailleurs, à titre d'exemple, que les programmes du primaire continuent de faire des obligations morales de la citoyenneté un axe central de la leçon. C'est du reste pour maintenir notre démonstration dans ce même cadre que nous verrons comment le secondaire, chargé de faire le jour sur un monde nouveau, s'inscrit, malgré tout, lui aussi, pleinement 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*'³²⁷, laisse à lui seul bien entendre les intentions qui animaient son rédacteur, dit ceci :



The image shows a page from a manual titled 'Table des matières'. The table lists 29 items with their corresponding page numbers. The items are moral and civic instructions for students. The page number '9' is written in the right margin next to the first item. The table is as follows:

| | 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)

³²⁷ Gaston Villard, *Morale en action, cours moyen et fin d'études, cours complémentaires*, Fernand Nathan, Paris, 1960.

Si l'on ne considère que ce seul extrait, on note que l'usage de l'impératif rappelle de très près la forme et le ton empruntés par les éditions parues sous les Troisième et Quatrième Républiques.³²⁸ Par ailleurs, la progression des prescriptions partant de l'individuel vers l'évocation du sens collectif figure comme une preuve édifiante de cette filiation. Mais lorsque sont publiés ces programmes et ces ouvrages, la situation du pays a toutefois bel et bien changé. Or, cela doit être entendu par les élèves. Mais comment ? Pour le savoir, intéressons-nous au manuel publié en 1959 par un inspecteur de l'enseignement primaire dont nous avons déjà parlé : Georges Bouteiller.³²⁹

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

Nous savons désormais à quel point les pédagogues de la Quatrième République se sont inspirés des moralistes républicains du XIX^e siècle. Nous avons notamment montré comment ils s'attachaient à défendre l'adoption d'une mécanique, presque géométrique, du savoir. Il fallait notamment que les principes moraux les plus simples puissent s'articuler dans une mise en scène dualiste du bien et du mal. Or, le manuel de 1959 que nous avons consulté contient un chapitre dans lequel '*Les devoirs du citoyens*' sont justement présentés comme les fruits d'une chance que tous n'avaient pas :

« Dans un pays totalitaire, 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. »³³⁰

³²⁸ 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.

³²⁹ En guise d'introduction, la première page de son manuel proposait une synthèse des permanences et des nouveautés contenues dans 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, Égalité, 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.

³³⁰ Georges Bouteiller, *Nouveau cahier d'instruction civique*, éd. Delagrave, 1959, p. 48.

Le principe défendu ici est simple. L'obligation morale des citoyens doit être comprise comme la satisfaction d'un commandement premier : la gratitude envers l'État. Et c'est sur cela, surtout, que s'appuie la 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. »³³¹

Le rédacteur, on le voit, commente lui-même ces obligations. Aussi, lorsqu'il en vient à évoquer le devoir de voter, c'est avec le même aplomb que parole intervient.

- 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. »³³²

L'auteur ne s'embarrasse d'aucun détour. La référence faite '*aux intrigants ou aux personnes intéressées*', n'est d'ailleurs pas sans rappeler les '*maîtres*' ne reculant devant '*aucune loi funeste*', cités par Louis Liard en 1883. La morale, à l'image de ce qu'on en disait au XIX^e siècle, guide toujours la lecture. Elle reste un phare.

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

³³¹ *Ibid.*

³³² *Ibid.*

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.

Après que le maître eût pointé du doigt le '*mauvais citoyen*', on estime que les écoliers sauront vilipender ces marques d'indisciplines, dont on remarque qu'elles concernent les électeurs les plus jeunes.

- L'obligation de payer l'impôt -

Lorsque vient le temps d'évoquer l'impôt deux questions sont posées :

« Que pensez-vous d'un contribuable qui ne déclare pas la totalité de ses revenus ? À qui porte-t-il préjudice ? »³³³

On devine ici quel chemin la pensée des futurs citoyens est invitée à emprunter.

- L'obligation de s'instruire -

Un autre passage, portant sur « *l'obligation de s'instruire* », propose dans ses premières lignes une définition de la République française. La brièveté du propos, le ton et le rappel qu'il contient de la responsabilité morale portée par l'acte de vote en font une illustration parfaite de la logique qui nous intéresse :

« 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

³³³ *Ibid.*, p. 51

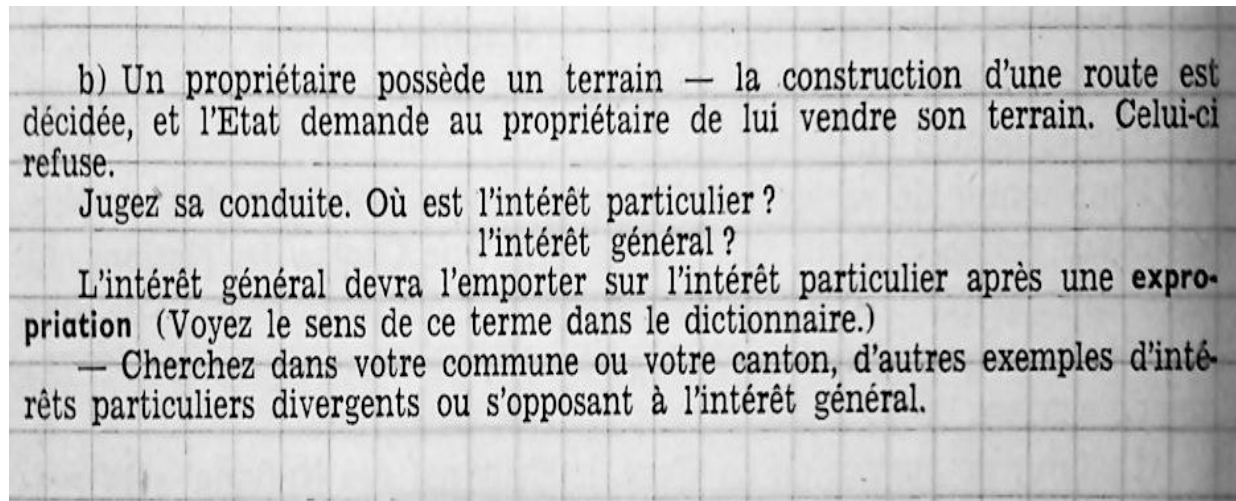
belles destinées. Il peut aussi le conduire aux plus effroyables désastres, et l'histoire de la république ne manque malheureusement pas de bien tristes pages. »³³⁴

Par sa tournure, cette définition ne se contente donc pas d'associer le non-respect d'une obligation morale au destin funeste qu'il engagerait. Elle le relie à une obligation intellectuelle pour ensuite élargir la réflexion dans des termes très proches de ceux qu'empruntaient 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. »³³⁵

Une comédie d'Aristophane n'aurait pas dit mieux. L'obligation de voter, présentée comme devant être subordonnée à l'obligation de s'instruire, est invoquée par un rappel du risque posé en démocratie. Le moins pire des systèmes a des failles et ceux qui les exploitent se nourrissent des faiblesses de l'âmes. Face à ce risque, un seul rempart : l'instruction, l'esprit critique. La tenue d'un tel discours n'interviendra plus dans les décennies suivantes...

La page qui suit propose un exercice organisé, là encore, en une suite de questions. En mettant en scène un conflit opposant des concitoyens portés par des intérêts divergents, on soumet alors l'élève à sa capacité de jugement :



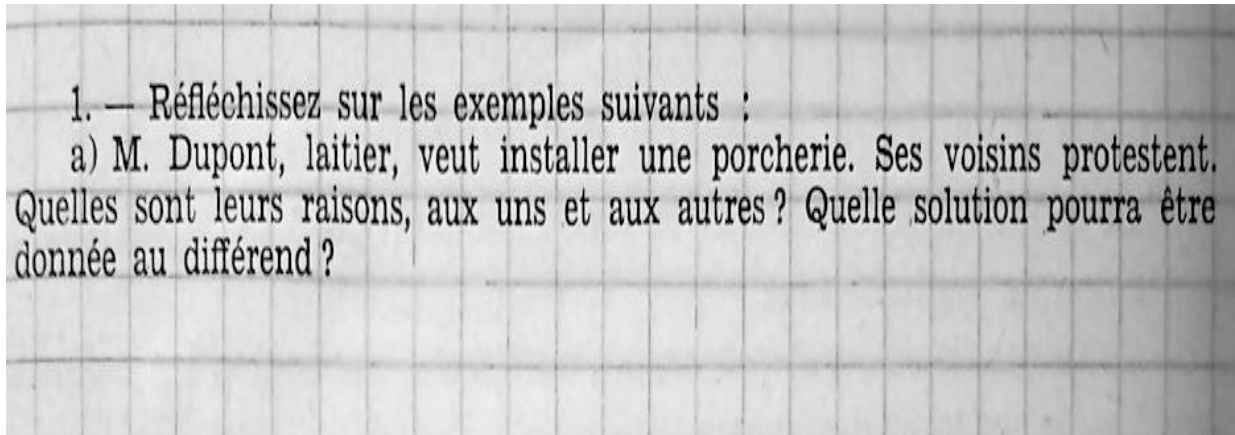
336

³³⁴ *Ibid.*, p. 54.

³³⁵ *Ibid.*

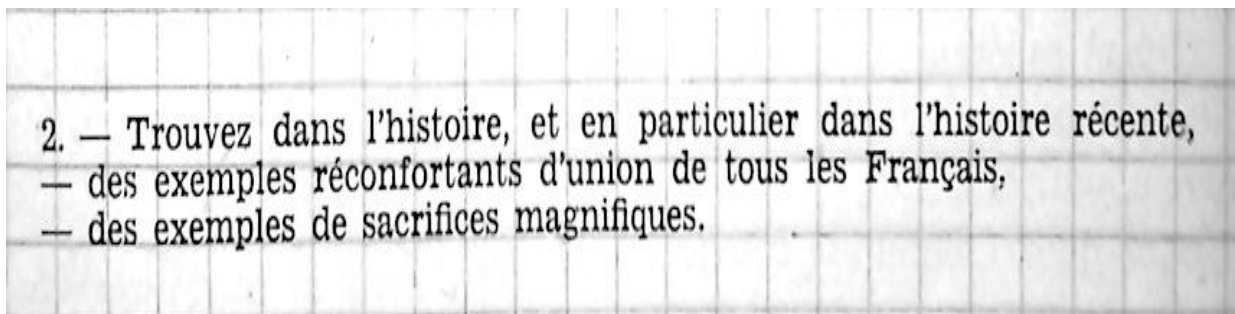
³³⁶ *Ibid.*, p. 55.

Cette première mise en scène n'est en fait qu'un amuse-bouche. Tout juste, s'attache-t-on à mettre en évidence la possibilité qu'un citoyen doit faire passer son intérêt particulier après l'intérêt général. La réflexion qu'elle appelle est concrète, mais ne constitue ici qu'un tremplin. L'exercice suivant est plus subtil :



337

Ici, l'éducateur semble vouloir stimuler l'aptitude de l'élève à faire preuve de nuance, voire d'empathie, la solution se trouvant dans le compromis. La conclusion de l'exercice intervient alors comme la touche finale d'un modelage assurément traditionnaliste :



338

« *Des exemples de sacrifices magnifiques* ». La formule parle d'elle-même tant le lyrisme de l'intention témoigne d'un ancrage fort. En peu de mots, elle suffit à témoigner d'une continuité

³³⁷ *Ibid.*

³³⁸ *Ibid.*

évidente. L'instruction civique, bien que légèrement réactualisée, reste très ancrée dans l'héritage jules-ferriste.

B. La place du chef de l'État comme principale nouveauté du programme de la nouvelle instruction civique.

La nouveauté de la discipline, telle qu'elle apparaît dans l'étude des manuels, réside en réalité pour beaucoup dans l'attention que ces derniers accordent aux nouvelles institutions. Les définitions proposées des différentes sphères de l'organisation politique française n'ont pas changé et restent, en cela, présentées de manière assez sommaire. La compréhension de ce que sont - dans l'ordre - la Constitution, le pouvoir législatif, le budget de l'Etat, le pouvoir exécutif et son pendant judiciaire se concentre d'ailleurs sur une seule page. En revanche, la page consacrée par le manuel à la nouvelle Constitution et à la définition de ce qu'est une République démocratique est aussitôt associée au modèle d'expression populaire que vient d'offrir le référendum de 1958 :

« 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 ». ³³⁹

Les attributs du pouvoir exécutif sont redéfinis. En atteste le fait que les prérogatives du Président de la République tiennent péniblement sur une pleine page, quand celles du gouvernement comblent à peine la moitié de la suivante. L'énumérations de ces nouveaux pouvoirs invitent d'ailleurs l'élève à conclure la leçon par deux phrases particulièrement équivoques. La première, débute sur un quatrième et dernier usage du caractère gras : « *Il est la plus haute Autorité de la Nation...* ». ³⁴⁰ Expliquant ce qui fait du Président le « *chef suprême de l'Armée* », cette avant dernière solennité réserve ses dernières syllabes au droit de grâce dont il jouit. Puis, l'ultime phrase de ce tableau en appelle aux tristes mais responsables devoirs de l'imagination en évoquant les possibilités offertes par l'article 16 de la Constitution :

« 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. » ³⁴¹

³³⁹ *Ibid*, p. 32.

³⁴⁰ *Ibid.*, p. 38.

³⁴¹ *Ibid.*

Le texte ne romance pas l'histoire. A hauteur d'enfant, on pourrait presque se figurer l'effet produit par cette partie du cours, lequel tranche clairement avec ce qu'avaient, jusque-là, proposé les leçons d'institutions. Ici, la France de 1959 apparaît bel et bien comme un ensemble administré sur le mode du consensus, mais qui n'en est pas moins dominé par un être supérieur. La rupture est claire. L'expression démocratique tient sa place. Reste qu'elle pèse peu face au poids des responsabilités confiées au Président. Les différents passages qui définissent sa mission et le vocabulaire emprunté n'ont pourtant rien d'officieux. La liberté dont dispose le rédacteur pour agencer le tout ne s'exprime d'ailleurs, surtout, que dans la typographie et le choix du langage utilisé. Mais les faits sont là. La nouveauté de ces programmes réside dans leur capacité à marquer l'imaginaire d'un lectorat mis sous l'interventionniste protection d'un général-père.

Il ressort donc de l'étude de ce manuel rédigé pour le primaire le respect presque religieux de l'esprit encore très républicain, voire, paternaliste 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 peut avancer que leur discrète originalité n'a en rien déconstruit le paradigme unitariste en cours dans ces années.

3.2 Les programmes du secondaire : permanence et réactualisation d'un modèle de formation civique hautement républicain.

Comme précisé plus haut, des instructions relatives à l'enseignement de l'instruction civique dans le secondaire sont publiées le 4 juillet 1961. Pour nous, l'intérêt de cette publication repose, non pas dans ce qu'elle dit des programmes, mais dans la manière qui est la sienne de se pencher sur la finalité d'une discipline. La multiplication des droits, notamment, mais aussi des devoirs du citoyen constituent en effet pour le ministère l'élément prioritaire de sa logique pédagogique. Certaines tendances sociales rapportées aux élèves dits "modernes" y sont d'ailleurs prises en compte.

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 semblent nourrir ces instructions. Centrées sur la responsabilisation des jeunes et sur l'obligation de prendre en compte les enjeux posés par la modernité, elles méritent d'être analysées en deux temps.

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 décide 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 est fort, solennel, presque brutal. On souhaite 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, contribue à accroître les responsabilités du citoyen. En cela, on est donc déjà invité à établir 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 pédagogue entame sa démonstration en évoquant une réalité simple : les responsabilités du citoyen ne peuvent être raisonnablement assumées que lorsqu'elles sont clairement perçues, franchement admises et consciemment interprétées. Ainsi convient-il de rappeler que la viabilité du corps social ne peut 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 ».

Jusqu'ici, rien que de très basique. Sauf que Bouteiller juge utile d'ajouter que les lois et les règlements se "*multiplient, foisonnent de toutes parts*".³⁴² Ainsi, la première vertu de la formation

³⁴² Or les lois et les règlements se multiplient, foisonnent de toutes parts.

civique des jeunes du secondaire serait de prévenir le risque qu'une science sans conscience ne leur soit transmise. Mais comment ? En posant comme prioritaire le respect des lois. En situant les devoirs au-dessus des droits. Aucun doute, nous sommes en 1961. Le paradigme de l'unité irradie par un biais des plus legalistes. Tant est si bien que le texte relève dans sa suite que les élections, en se multipliant dans tous les domaines, qu'ils soient politiques, économiques ou sociaux, obligent 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 procède d'une logique très proche de celle défendue dans le paragraphe précédent. Il est dit que le citoyen électeur détient un pouvoir dont le bon usage est conditionné par l'intérêt qu'il porte aux besoins et à la qualité de ses semblables. La valeur du collectif doit lui apparaître aussi clairement que celle de certains membres du groupe. Utile, car en cas de problème les esprits les plus affûtés et les plus volontaires seront toujours prêts à proposer une solution. Cette unité de fait ne saurait donc que trop reposer sur la capacité de l'homme à prendre les bonnes décisions, à bien voter et, *in fine*, à bien comprendre la légitimité de l'impôt :

Etre citoyen, cela consiste troisièmement à payer des impôts. Or, les tâches de l'État 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, désigne le savoir comme la condition première d'une conduite citoyenne vertueuse. Toute juste, noterons-nous qu'ici l'impôt, à la différence du vote, est entendu comme obligeant l'individu à se sentir impliqué par le sort commun. Choisir de le rappeler par cette voie, en soulignant qui plus est une progression notable du phénomène, n'est pas anodin. On peut même en déduire qu'une des nouveautés de l'instruction civique de la V^e République fut 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 y évoque 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.

La noirceur de ce passage symptomatise à l'évidence un état de choc post-traumatique. C'est dans une odeur de soufre qu'apparaît le paradigme de l'unité. La douleur partagée sert l'idée d'une union nationale, mais la conscience d'un monde désormais globalisé invite aussi à considérer l'idée d'une nécessaire conscience commune. L'élève devra connaître le monde et en percevoir les dangers. Ce faisant, il saura saisir l'obligation de défendre le sol national. La possibilité du sang versé pour la Patrie est donc encore une réalité en 1961. Ce point est important. Il ne sera plus évoqué avec autant d'émotion par la suite.

Si le document sur lequel nous nous appuyons ici renvoie *in fine* à une vision foncièrement traditionaliste de la formation civique, il est aussi construit comme une ode à la modernité. Mais quelle modernité ? Dans sa seconde partie, il est question de la nécessaire prise en compte des tendances qui font la jeunesse d'alors. Il y est notamment rappelé que durant l'adolescence, deux éléments majeurs président à la construction d'un jugement chez le futur citoyen :

« 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. »

Apparaît, dès lors, un ordre clair des priorités. L'accent est mis sur les « *impératifs* » d'une conduite raisonnable en société. De la même manière, l'attention portée à la coopération et celle visant l'individu sont, certes, concomitantes, mais la tournure du texte fait de l'une la condition de l'autre. Cela, l'élève l'apprendra d'autant mieux qu'il verra sa conscience des affaires du monde s'affûter :

« À 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. »

De fait, l'administration accepte de reconnaître une certaine évolution de la donne. Mais le secondaire reste pour elle l'endroit où devront être suscités, 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 plan individuel et social. »

Les qualités citées dans cet extrait méritent d'être rapportées à notre propos tant il est vrai qu'elles ont vocation à créer du lien dans une école qui n'est pas celle que nous avons connue. C'est du reste pourquoi il nous a semblé indispensable d'évoquer la manière dont la « vieille » école "osait", pour ainsi dire, 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 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.³⁴³ 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 devint alors la clef des potentielles promotions à venir. Cette distinction devenant le corollaire parfait d'un mouvement de resserrement familial. Il convenait d'investir sentimentalement, culturellement, financièrement sur une progéniture qui devenait le centre du monde. C'est, du reste, par et pour cela que l'institution scolaire aurait obligé les petits à renâître en dehors de chez eux. Elle les aurait exfiltrés d'un monde qui leur appartenait pour les faire vivre

³⁴³ Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil, Paris, 1973.

une partie de leur existence dans un ailleurs où, justement, rien ne se faisait sans les autres. C'est, alors, à partir de ce kidnapping salutaire qu'un système étatique put soutenir la métaphore maternelle. Or, Le ministère, en 1961, semble en ces termes, parfaitement maîtriser son sujet. Il assume ses responsabilités, et partant, ne mâche pas ses mots. Il est question de « *loyauté* », de « *solidarité* », de « *générosité* », de « *justice* », d'« *ambiance morale* ». Il ne nie pas la gravité de son entreprise. Si tout se passe bien, l'enfant grandira pour le meilleur. La plus-value sur le plan personnel est incontestable. Reste le vocabulaire utilisé qui met 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 les décombres d'une France récemment fragilisée. C'est pourquoi les responsabilités dont nous parlions quelques lignes plus haut procèdent, certes, d'une logique générale, mais elles s'inscrivent, 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'a soufflé que trois bougies lorsque le document que nous analysons est produit. Quinze années à peine séparent la France fraîchement rassemblée de celle que les horreurs de l'occupation ont divisée. Pour beaucoup, le sol est encore glissant, tandis que d'autres peinent à voir leurs plaies se refermer. La guerre a connu une fin heureuse et il convient se retrouver. Et c'est à cette fin que l'École doit encore pouvoir offrir :

« [...] 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 ».

Enfin, notons qu'au-delà des seules questions de principes, la rédaction de cette instruction engage aussi la forme que doivent prendre les programmes du secondaire. Or, nous allons voir qu'en commentant la nécessité de promouvoir une discipline adaptée à la modernité du moment, le ministère ne tarit pas d'éloges sur la capacité de cet enseignement à fabriquer du lien. Un lien que se veut, plus que tout, là encore, national.

b. Les exigences d'un programme adapté au nouveau contexte mondial.

Dans l'évocation des programmes, le document se dégage en effet des évidences liées à sa vocation purement administrative. N'hésitant pas à se montrer philosophe, son rédacteur introduit son discours par l'évocation d'un contexte nouveau, lequel, doit 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'entame sur l'évocation d'un constat simple. Un

enseignement global incluant les lettres, les langues, les sciences et l'histoire peut aboutir à un résultat de qualité tant pour la formation civique de l'élève que pour son élévation à un certain degré d'humanisme. Toutefois, cette belle idée « *compréhensible au début du siècle* » ne doit 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 doit conférer à l'instruction civique une valeur toute spécifique a ceci d'intéressant qu'elle invite à penser comment l'époque entend assimiler 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 interviennent comme les premières raisons d'être d'une 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 ne va pas rencontrer un succès fulgurant. Reste que c'est de cette manière que le ministère de l'époque choisit d'évoquer la maîtrise de son temps. Peut-être même pourrait-on s'autoriser à penser qu'il a un message à transmettre. Ce qui est sûr, c'est qu'à l'en croire, l'instruction civique de 1961 peut aider les jeunes Français à trancher 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 dimension presque affective du discours officiel. On y parle de la *“libre et courageuse détermination”* mais sans oublier d'enrober la belle ambition d'élan paternalistes. L'usage du *“nous”* est sur ce point assez criant. Allant jusqu'à reconnaître l'ambiguïté de sa vision, le ministère n'hésite pas à reconnaître l'étroite limite qui sépare sa mission de l'exercice d'une propagande d'État. Les termes choisis, comme leur agencement, sont mis au service d'une précaution dont les modalités renvoient à *“l'étude”* et à la tenue d'une *“pensée peut-être inquiète et toujours stimulante”*. C'est de cela que doit dépendre l'éclosion d'une *“opinion personnelle”*, renvoyant elle-même à *“l'apprentissage de la pensée libre”*. Observant ce langage, on comprend que l'instruction civique de l'époque est bel et bien envisagée comme le moyen de protéger la construction d'une pensée imparfaite car juvénile. Et c'est peu dire que de rappeler combien cette approche ne sera pas celle qu'adopteront les réformateurs des années 1970. Dépasant la seule *“venue au monde”* des collégiens, la discipline est donc, pour un moment encore, 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 faut se faire de la citoyenneté, recoupe clairement les acceptions du sens national promus sous la IV^e République. Mais se voulant concerné par la formation civique du secondaire, l'État tient à y évoquer la nature interdépendante revêtue par 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 est liée à celle de former les citoyens d'un monde qui change, alors, à toute allure. On se rappellera que l'importance accordée à la défense d'une communauté nationale vue comme la partie d'un monde en voie de globalisation 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. Ici, néanmoins, le discours officiel présente la *"patrie"* comme le déterminant premier de tout sens civique. À le lire, les jeunes auxquels il s'adresse méritent, 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 veillera, avant toute autre chose, à ce qu'ils développent un *"amour instinctif et passionné"* pour leur pays. Et c'est seulement sur cette base première qu'on entend articuler des principes vertueux avec une conscience de plus en plus évidente de la communauté mondiale. Or, du point de vue de notre objet d'étude, la tonalité du texte, par l'usage d'un vocabulaire qu'on ne croquera plus ensuite, permet bel et bien d'ancrer, cette fois-ci encore, l'instruction de 1961 dans une sphère de pensée résolument unitariste du social. C'est d'ailleurs ce que démontre très explicitement 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 la disparition du pendant *"moral"*

d'une appellation jusque-là inchangée. Si rien de ce que nous avons pu lire ne saurait officiellement confirmer les raisons de ce choix, nous pouvons dire ici que la place accordée par les manuels du secondaire à l'étude de l'État providence n'a rien d'anodine. Elle vient en effet expliciter une évolution, certes, timide, mais qui présage un futur grandement déterminé par des questions technocratiques. Ensuite, il nous faut revenir sur le choix des manuels. Plus exactement, nous devons 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 se concentrent 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 des extraits sur l'État et ses valeurs, eux-mêmes tirés de manuels dont le sommaire et le ton portent un message fort et mobilisateur.


a. La classe de quatrième et la valeur de la solidarité nationale.

Nous avons vu plus haut comment les instructions du 4 juillet 1961 situent l'année de quatrième comme le lieu d'étude des grands services économiques et sociaux. Alors que les deux années précédentes s'appliquaient 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 secondaire,³⁴⁴ 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, faisait l'objet d'une attention particulière. Le manuel de Georges Bouteiller, publié en 1962,³⁴⁵ contient à ce titre une table des matières assez simple :

³⁴⁴ 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.

³⁴⁵ Notons que ce manuel avait été écrit cette fois-ci avec un agrégé de philosophie nommé Georges Collin. Cf. Georges Bouteiller et Georges Collin, *Cahier d'éducation civique. Classe de 4^e*, Éditions Delagrave, Paris, 1962.

| 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 |



On voit bien ici que les thèmes convoqués n'ont de sens que pour promouvoir les capacités de la nation à garantir un bonheur matériel. Il convient en outre de rappeler que le projet éducatif, tel que nous l'avons décrit, lie l'élévation de la conscience du citoyen à la formation de certains sentiments. Or, quel meilleur sentiment que la gratitude pouvait ou devait inspirer l'examen de ce type de questions ? L'étude de ce que représente, à l'époque, déjà la Sécurité Sociale devait, à l'évidence, soutenir la vocation d'une discipline à susciter la gratitude du citoyen envers l'État. Dès lors, si l'instruction de 1961 note que le rôle de l'instruction civique doit consister à mener de pair la formation d'une personnalité et la satisfaction d'une capacité naissante à juger le monde, elle vise aussi à souligner la chance d'être né français.

b. Le manuel de troisième et les vertus promues de l'État providence.

On se souvient que cette même instruction de 1961 associe l'élévation des consciences citoyennes à la prise en compte d'une situation différente de celle qu'elle était 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. »

On se remémore pareillement qu'elle entendait créer des habitudes d'esprit. Or, l'étude du manuel de troisième sur lequel nous allons appuyer ici notre propos rend fidèlement compte de la valeur donnée à ces aspirations. Cet ouvrage, rédigé lui aussi par G. Bouteiller et G. Collin,³⁴⁶ propose 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

³⁴⁶ Georges Bouteiller et Georges Collin, *Cahier d'éducation civique. Classe de 3^e*, Éditions Delagrave, Paris, 1964.

chapitre consacré aux fonctions économiques et sociales de l'État commencent par une phrase, affichée dans le coin gauche d'un paragraphe, que l'auteur a 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. »³⁴⁷

Cette information, située, de fait, comme ce qui doit être prioritairement retenu de la leçon, introduit ainsi bien plus qu'une simple description du modèle économique français. Car en expliquant les règles et les origines de cette mécanique post-libérale, c'est un véritable modèle de société que ce chapitre s'attache à justifier. Par des formules, des choix de vocabulaires et quelques exercices, les rédacteurs de l'ouvrage s'efforcent, en somme, à guider l'esprit du futur citoyen vers l'acceptation d'une reconnaissance libératrice. L'idée qui doit, sans nul doute, prioritairement motiver la leçon est, dès lors, assez simple à comprendre : l'État a les choses en mains et ces mains-là sont 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. »³⁴⁸

Cette partie du manuel évoque, en outre, un développement « *extraordinaire et relativement récent du rôle de l'État* ». La financiarisation du début du siècle y occupe aussi une place de choix. Sont ainsi citées les « *... nombreuses crises économiques du début du siècle, qui devaient entraîner la fin de l'économie libérale.* » La crise de 1929 y occupe naturellement une place de choix, elle qui s'est révélée : « *... d'une telle ampleur que l'État est à tous comme le seul capable de rétablir une situation que les groupes privés ne pouvaient plus maîtriser.* »³⁴⁹ De la sorte, on y sanctifie presque un modèle en feignant de ne point trop accabler l'autre :

« À 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. »³⁵⁰

On y parle 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'y manque pas de citer : « *les nationalisations de 1946 qui donnèrent alors naissance*

³⁴⁷ *Ibid.*, p. 25.

³⁴⁸ *Ibid.*

³⁴⁹ *Ibid.*

³⁵⁰ *Ibid.*

à une véritable économie d'État, dans laquelle celui-ci était devenu l'État-patron. »³⁵¹ On y explique aussi le mouvement dans ses grandes lignes, aux premières desquelles figurent les confiscations consécutives à la collaboration. Enfin, on y rappelle que l'État accorde des subventions : « pour combler les déficits financiers de ces entreprises dont la rentabilité n'est pas primordiale. »³⁵² Bref, l'exercice de la contrainte communautaire vanté par l'instruction de 1961 conduit dans les faits, mais aussi dans les mots, à vanter toutes les ressources nécessaires à la promotion d'une vision quasi-jacobine de l'État-nation. Aussi, la leçon, par l'ampleur des responsabilités et des succès qu'elle accorde au dirigisme français ne peut rétrospectivement qu'étonner par la manière qui est 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. À 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. »
353

Puis, dans la suite directe de ce propos, intervient le versant proprement social de la démonstration. Du dirigisme économique précieusement décrit ci-dessus, il est dit qu'il devrait 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. »³⁵⁴

La formulation générale du texte est donc, là aussi, empreinte d'une tonalité résolument paternaliste. Le choix d'opérer une rupture avec le modèle libéral de société expliquant sans doute cela. L'État, redevenu fort, communique jusqu'à se donner une image omnisciente. Il s'agit, certes, pour l'ouvrage de Bouteiller et Collin de notifier que la situation économique, sociale et politique du pays a changé. Mais le choix des mots et leur agencement dépassent le simple stade de l'exposé. Voulant créer un modèle de citoyen vertueux, le Ministère entend

³⁵¹ *Ibid.*, p. 26.

³⁵² *Ibid.*

³⁵³ *Ibid.*, p. 30

³⁵⁴ *Ibid.*

veiller à ce que celui-ci soit averti de l'investissement par lequel l'État, désormais "providentiel", protège sa liberté. Une volonté, présentée comme le corollaire d'une transition anti-libérale. On accrédite ainsi l'idée 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'esprit de l'instruction de 1961 définit ainsi bel et bien le collège comme l'enceinte par laquelle l'élève doit élever à leur rang le plus noble les notions de "loyauté", de "solidarité", de "générosité" et de "justice". Mieux, on y encercle ces quatre vertus par ce que le ministère nomme une "ambiance morale". Ce manuel de troisième, en associant l'organisation administrative française à un exposé de l'effort récemment fourni par l'État, entend donc clairement promouvoir une gratitude confondue dans la défense d'une indispensable unité... nationale.

Conclusion :

Compte tenu de ce que nous aspirons à démontrer, la séquence gaullienne de la V^e République mérite d'être indiscutablement observée comme une période charnière. Les textes officiels et les manuels qui l'ont faite montrent, certes, que l'adaptation du système scolaire aux réalités économiques et plus largement structurelles du pays amena l'État-éducateur à situer la formation civique sur un terrain plus technique et institutionnel. Mais l'ambiance générale du moment, marquée par le désordre et la crainte d'un délitement du lien national, conduisit malgré tout 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, nous avons noté que l'intervention d'un général-père et la démocratisation naissante des études dans le secondaire innervent cette réalité au destin d'un homme éperdument épris de son pays. Comme preuve de ce cheminement dans la continuité, le discours tenu dans les ouvrages mis à la disposition des élèves confond efficacement l'analyse d'un enseignement soucieux de situer les obligations morales du citoyen au cœur de son propos. La modernité et la redéfinition des enjeux structuro-économiques ne furent, certes, pas 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 estimait que le contexte nouveau, défini – entre autres – par la multiplication des droits et des devoirs, devait, au contraire, consolider la responsabilité portée par une instruction civique chargée de prévenir les risques posés par un temps de plus en plus gouverné par la science. Enfin, nous rappellerons que le vocabulaire utilisé pour promouvoir l'idée d'une

gratitude obligeamment nourrie par le citoyen n'avait d'égal que celui dont on pensait qu'il serait le mieux à même de servir un sens particulièrement émotif de la nation. L'instruction civique de cette période fleurait déjà l'après 68. Ce n'est du reste certainement pas par hasard qu'il fut jugé préférable de ne plus relier le pendant moral de la discipline à sa dénomination. Mais les faits sont là. Rétrospectivement, son cœur mérite d'être analysé comme proprement chevillé aux vestiges d'une formation résolument classique.

Conclusion du chapitre 1 :

A ce stade de notre étude, on remarque que l'instruction morale et civique de la IV^e République et la seule « instruction civique » des premières années de la V^e renvoient sans aucune forme de doute à la fonction originelle d'un enseignement prioritairement tenu de créer du lien. Partie prenante d'une volonté éminemment politique de démocratiser l'école, les pédagogues de cette séquence entendaient bien, à les lire, encourager avant toute chose 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* ». ³⁵⁵ Soucieux de maîtriser un avenir raisonnablement incertain, l'État-éducateur prolongea l'évocation symétrique et très symbolique du bon et du mauvais citoyen. Comme preuve du maintien de cette formation dans un modèle classique, nous avons pu souligner que le ton et les exemples choisis ne renièrent pas totalement les ressorts émotionnels d'un discours encore paternaliste. Mais nous avons également pris soin d'observer la manière dont le ministère s'efforça tout de même 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 tachèrent d'adapter un discours traditionaliste aux prémices d'une révolution, à la fois, structurelle et culturelle. On retiendra, en outre, que l'espace public était défini comme un espace politique 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-là, les appartenances de sang, de métier, de statut ou de religion étaient encore explicitement envisagées

³⁵⁵ Pierre Ansart, *La gestion des passions politiques*, L'Âge d'Homme, Paris, 1983, p. 34.

en fonction d'une concurrence, certes, légitime, mais secondairement exercée contre l'identité nationale. Difficile, dès lors, de ne pas remarquer qu'il ne s'agissait pas, pour l'Etat, de nier la ou les différences, mais de les dépolitiser au sens où elles devaient perdre ce pouvoir de "*clôture sociale*" qu'avait, par exemple, mis en exergue le conflit algérien. D'une certaine manière, le primat du collectif sur le particulier n'autorisait ainsi 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 rappeler combien les responsables politiques de l'époque jouissaient, à ce moment encore, d'un droit à « maîtriser » les mœurs civiques dans un sens favorable à l'affermissement de l'État-nation. Le terme « maîtriser », surtout lorsqu'il s'agit de mœurs, ne souffre, certes, en pratique d'aucune évidence. Mais peut-on seulement douter de son bon usage lorsqu'il s'agit de désigner ce que Yves Déloye appelle « *une exigence essentielle de légifération des comportements* »³⁵⁶. Dans son étude sur l'individualisme républicain, l'historien rappelle en effet que dans la pensée d'un Norbert Elias ou d'un Michel Foucault ces mots n'ont jamais rien eu de choquant. Il note d'ailleurs 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.*"³⁵⁷ Or, ce processus, comme le révèlent les travaux de Jean Piaget, peut se traduire, chez l'enfant, par une saine répression de ses passions spontanées. Mais fut-ce cela, et d'abord cela, que l'école des résistants et celle, plus encore, du général-père voulaient apprendre ? Il nous semble que la réponse à cette question suppose d'envisager les paradoxes induits, non seulement, par l'essence d'un enseignement traditionnellement empreint de sentimentalisme, mais dont on sait qu'il fut parallèlement promu par des théoriciens de l'émancipation. L'affaire ne saurait donc rien avoir de trop binaire. 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.* »³⁵⁸ 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

³⁵⁶ Yves Déloye, *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses.*, op. cit., p. 17.

³⁵⁷ *Ibid.*

³⁵⁸ 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

résoudre : « *la tension de la citoyenneté* » entre l'intérêt des individus et ceux de la société. »³⁵⁹

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. Reste que le dernier devoir du citoyen, tel que le définissait par exemple 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* ». ³⁶⁰ Dès lors, rien de ce que nous venons de dire ne saurait mieux répondre à l'inquiétude formulée, en 1886, par Alfred Fouillée :

« 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 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. » ³⁶¹

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 disaient les républicains du siècle précédent. Peut-être se peut-il même que l'on se faisait, à l'époque encore, de l'instituteur l'idée d'un héritier des hussards. C'est, en tout cas, en le supposant, qu'il nous est permis de dire que ce modèle 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 cette seule observation, nous pourrions simplement nous fier à l'avis de Jean-Marie Donégani qui, en citant le projet d'une commission ministérielle datant de 1947, rappelle qu'à l'époque :

« Le champ de l'enseignement offre alors l'image d'une société unanimiste que symbolise l'école unique. [...] « L'école mettant en évidence les éléments communs de nos devoirs d'hommes et de citoyens, contribuera efficacement à renforcer le sentiment de la communauté française. »³⁶² »³⁶³

³⁵⁹ H. Mark Roelofs, *The tension of citizenship. Private man and public duty*, op. cit., 1957.

³⁶⁰ Georges Bouteiller, *Nouveau cahier d'instruction civique*, op. cit., p. 48.

³⁶¹ Alfred Fouillée, « L'esprit de fraternité et son rôle dans l'éducation primaire », *Revue pédagogique*, nouvelle série, 9 (8), 15 août 1886, p. 165.

³⁶² « 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.

³⁶³ 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.

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 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.

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. »³⁶⁴

Edwy Plenel, *La république inachevée*.

Introduction.

L'idée globalement défendue en 1985 par Edwy Plenel pourrait en peu de mots résumer la démonstration proposée dans la deuxième séquence de cette étude. Il est dit en effet que les transformations intervenues dans l'école des années 1960-1970 caractérisent 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 jugeait donc lui aussi utile de faire de l'École le révélateur d'un basculement de l'esprit du temps. Mieux, son analyse, comme la nôtre, est construite sur l'idée d'un abandon. La France des années 1970-1980 aurait choisi de tourner le dos à une "forme scolaire républicaine", elle-même liée à l'évolution de ce qu'il nomme la "demande sociale".

³⁶⁴ Edwy Plenel, *La république inachevée : L'État et l'école en France*, Payot, Paris, 1985, p. 15-33.

Or, cette interprétation des faits peut trouver un parfait écho dans l'observation du funeste sort réservé à l'instruction civique dans ces mêmes années. Pour le démontrer, il suffit de s'intéresser au contexte dans lequel la discipline fut – ou non – enseignée.

Pour ce faire, notre attention se portera ici premièrement sur le rôle des événements de Mai 68 et la fin, presque concomitante, des *Trente Glorieuses*. Il s'agira 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, à la fois, d'une libération et d'un achèvement. Mais en quels termes et pour quelles conséquences ? Plusieurs aspects de cette réalité gouverneront notre analyse. Tout d'abord, nous reviendrons sur le rôle joué par une crise économique durable et, de fait, particulièrement angoissante. Nous verrons notamment comment l'apparition ou le renforcement de certaines inégalités sociales devaient nécessairement impacter des parents d'élèves devenus de plus en plus pragmatiques. De-là, apparaîtra le visage 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. Henri Mendras, jugeant, en 1988, qu'il fallait relier cette "*seconde Révolution française*"³⁶⁵ aux libertés nouvellement acquises par un individu désormais désireux "*d'inventer lui-même un modèle de vie et une morale*",³⁶⁶ parlait d'un déclin des symboles de la République.³⁶⁷ Aussi, verrons-nous comment les contemplateurs d'une grande fête humaniste durent se confronter à la critique d'une illusion trop individualiste pour ne pas être aliénante. D'autre part, si nous savons désormais que la période antérieure n'avait pas totalement rejeté l'idée d'un citoyen autonome, il nous faudra signifier la manière dont cette question vint complexifier la tâche du ministère. Nous constaterons d'ailleurs que c'est sur le terrain d'un affrontement idéologique inédit que l'instruction civique fut finalement sacrifiée. Un sacrifice visant à satisfaire des craintes pourtant tout à fait contraires. Ce faisant, nous conclurons sur la réflexion menée dans les années 1970 par des personnalités dont on verra qu'elles étaient, à l'inverse, soucieuses de ne pas voir cet enseignement disparaître sur l'autel de la modernité. Cette partie, qui n'oubliera pas d'évoquer l'incidente création des Sciences Économiques et

³⁶⁵ Henri Mendras, *La seconde Révolution française. 1965-1984.*, Gallimard, Paris, 1988.

³⁶⁶ *Ibid.*, p. 310.

³⁶⁷ 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.

Sociales sur le déclassement de l'instruction civique devra ainsi, au fond, rendre compte de la puissance coercitive finalement acquise par un ensemble de logiques parfaitement nouvelles.

I. Le tournant de Mai 68.

Dans un article de la revue *Sens Public*, le politologue Christophe Prémat note que l'intérêt de la crise de 68 pour l'analyse historiographique et politique réside dans sa capacité à révéler, à la fois, "*les transformations et les contradictions de la société française d'après-guerre*". Il dit ainsi :

« *C'est en 1968 que se situe la rupture épocale entre l'époque moderne et la postmodernité* »³⁶⁸
: 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. »³⁶⁹

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 capillarité, sur celui de son instruction civique. En effet, s'il est aujourd'hui encore relativement aisé de s'accorder sur la réalité du changement de paradigme intervenu dans les années soixante, c'est en bonne partie 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 s'il s'avère en effet pertinent de prendre l'instruction civique à témoin, c'est justement parce que son traitement parvint à l'époque à fédérer contre elle des logiques contradictoires. Aussi, puisqu'il semble acquis que deux camps se sont affrontés sur le terrain miné des interprétations, il nous faut entamer cette partie de l'étude en faisant le point sur ce que l'annonce d'un nihilisme généralisé dit de ceux pour qui Mai 68 fut d'abord une formidable occasion de tout réinventer.

³⁶⁸ Christophe Prémat cite le livre d'Antonio Negri, *Kairòs, Alma, Venus, multitude : neuf leçons en forme d'exercices*, Calmann-Lévy, Paris, 2000, p. 158.

³⁶⁹ 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.

1. Mai 68 et le choc des interprétations.

Il est aujourd'hui encore difficile d'acter ce que furent, au fond, les événements de Mai 68. Plus d'un demi-siècle plus tard, les débats sur la nature et l'ampleur des répercussions qui furent celles de cette période sur les cinq dernières décennies contiennent toujours une forte charge polémique. Pour certains, en effet, ces quelques semaines méritent d'être prioritairement analysées par le prisme positif de ce que les philosophes Claude Lefort, Edgar Morin et Cornelius Castoriadis, appellent une "brèche".³⁷⁰ Toutefois, s'il est fréquent d'entendre parler de la génération des années 60 en ces termes, un certain nombre d'observateurs jugent que ce mouvement ne fut que l'expression dévastatrice des méfaits de l'individualisme moderne. Un jour de mai 2007, Nicolas Sarkozy offrira 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".³⁷¹ Vingt ans avant lui, les philosophes Luc Ferry et Alain Renaut,

³⁷⁰ Edgar Morin, Claude Lefort, Cornelius Castoriadis, *Mai 68 : la brèche*, éd. Complexe, Paris, 1998.

³⁷¹ Le terme "héritier" peut être ici entendu au travers de son sens premier, mais sans doute servait-il 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* publié en 1964. Un demi-siècle après la mort d'Émile Durkheim, une "nouvelle" sociologie de l'éducation est alors 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 se propose d'associer la conception "moderne" de la socialisation à l'idée selon laquelle l'intégration sociale se réalise par des mécanismes interpersonnels. D'inspiration essentiellement marxiste, cette sociologie de l'éducation fait grandement parler d'elle avec la parution des études de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Leur approche (parfois décrite comme une sociologie de "contestataires") prolonge la description durkheimienne de l'emprise du social sur l'individu, en ne définissant plus la toute-puissance du système en termes d'intégration sociale, mais en termes de domination systémique. L'idée est de montrer comment l'emprise des finalités objectives de l'école (concentrée sur la pérennisation de la domination bourgeoise) s'impose 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 est 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 français mérite alors d'être compris comme l'outil d'une vaste fourberie fomentée par une classe dominante soucieuse de maintenir le *statu quo* via la maîtrise des sources élémentaires de toute socialisation par l'école. Basil Bernstein, un sociologue britannique contribuera à promouvoir cette vision des choses en élaborant une thèse selon laquelle la "ruse" consiste 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 pense que le décalage linguistique dont souffrent (consciemment ou non) la majorité des

ignorant que l'un d'entre eux allait finir ministre de l'éducation, n'avaient du reste eux-mêmes, pas manqué de dénoncer l'avènement d'une forme d'individualisme hédoniste.³⁷²

Les avis, qu'ils soient récents ou non, ont donc toujours su rendre compte du clivage intellectuel qui irrigua la pensée des années 1960. La politique éducative de ces années troubles, par l'ensemble des occasions qu'elle offre d'observer un affrontement idéologique se cristalliser, ne saurait donc que trop intéresser la charge symbolique chariée par le sort réservé à l'instruction civique dans cette période.

couches défavorisées est 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'est 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 publient en 1971 *L'école capitaliste*, dans lequel ils défendent l'idée d'une école qui ne forme 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" contribue donc très largement à la remise en 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 », coïncé 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.

³⁷² Luc Ferry, Alain Renaut, *La pensée 68*, Éd. Gallimard, Paris, 1988.

1.1 Mais 68 et "la grande fête de l'humanisme.

Entre le 17 et le 21 mai 1968, le journal *Le Monde* accueille dans ses colonnes la vision des événements proposée par Edgar Morin, lequel décrit l'agitation parisienne comme le fruit d'une "révolution sans visage"³⁷³. En fait de commentaires, les lecteurs peuvent surtout y contempler le tableau d'une "Sorbonne Potemkine", où se jouent les actes d'une quasi-Révolution prolétarienne³⁷⁴. En donnant un rôle premier aux déçus de la sociologie, le philosophe-reporter y décrit le combat des manifestants 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 sont principalement fondées 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. Excitant les luttes planétaires contre l'impérialisme, le capitalisme, le fascisme, voire, le stalinisme, les caciques d'un monde trop ancien ont fini par fatiguer tant d'ouvriers et de lycéens que beaucoup parmi ceux-là appellent ce que Claude Lefort nommera un "désordre nouveau". Pour ce dernier, les nuits de barricades ont à ce point secoué une société, "pourtant bien portante",³⁷⁵ qu'elles ont fait affleurer un conflit résolument fondateur. Vingt ans plus tard, ces mêmes philosophes, revenant sur cette "déflagration sociale généralisée", insistent pour donner à mai 68 une consistance que ne lui reconnaîtront jamais ceux pour qui elle ne fut "qu'un chahut indigne d'entrer dans le grand abattoir de l'histoire".³⁷⁶ Pour Edgar Morin, le côté, certes, "ludique" de ces événements n'enlève pourtant rien à leur dimension politique. Au contraire, l'aspect juvénile d'une contestation pourtant féroce et l'absence globale de violence, permet que soit saisie entre deux salves de gaz lacrymogène : « une explosion de joie, un déferlement de la communication, une fraternisation généralisée. » Les tourments de mai sont féconds. Ils sont parvenus à dérégler la

³⁷³ Edgar Morin, « Une révolution sans visage », *Le Monde*, 5-6 juin 1968.

³⁷⁴ Edgar Morin, *Le Monde*, 17-18 mai 1968 ; voir aussi : Danielle Tartakowsky, *Les manifestations en France (1918-1968)*, Publications de la Sorbonne, Paris, 1997.

³⁷⁵ 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

³⁷⁶ *Ibid.*, p. 149

loi universitaire, sociale et politique en ouvrant la porte à “une grande fête”³⁷⁷. Dès lors, et s’il serait absurde de nier la somme des ambiguïtés qui ont accompagné la période post-Mai 68,³⁷⁸ il convient aujourd’hui de ne pas mésestimer l’ampleur de l’émancipation collective née de ces quelques semaines de troubles. C’est ainsi que les trois philosophes que nous citons parlent à dessein d’une “brèche” au sens positif du terme. C’est aussi en ce sens qu’Edgar Morin définit ladite rupture comme une “californisation” de la société française ; société qui voyait, selon lui, émerger un nouvel “esprit du temps”³⁷⁹ semblable à ce qui animait alors la société américaine. Là-bas, dit-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 geyser 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 ».³⁸⁰

Aussi, même s’il reste permis de discuter de la vigueur et de la teneur des conséquences qui ont pu être celles des événements de Mai 68³⁸¹, il semble évident que la rupture, reconnue de

³⁷⁷ *Ibid.*, p. 148

³⁷⁸ 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’évènement 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 accident, comme la marée noire du Torrey-Canyon... L’ordre social, politique idéologique, a cru avoir expulsé cet ingrédient indéréglable.* » *Ibid.*, p. 152.

³⁷⁹ Edgar Morin, *L’esprit du temps*, Éd. Grasset, Paris, 1962.

³⁸⁰ *Idem*, p. 156

³⁸¹ Dans le texte qu’il rédige en 1986, et qu’il a justement titré “*Mai 68 : complexité et ambiguïté*”, Edgar Morin prend le soin d’apporter les précisions qui, selon lui, doivent 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

tous, fit naître chez une partie de l'opinion française une profonde envie de s'affranchir des normes issues de "la France de papa".³⁸² Mais cette phase d'émancipation mérite, pour certains commentateurs, de ne pas être trop simplement résumée à la seule satisfaction d'aspirations plus ou moins neuves.

1.2. La critique de l'illusion soixante-huitarde et de ses penchants individualistes.

Dans un ouvrage publié en 1985, le futur ministre de l'Éducation nationale et son ami philosophe, Alain Renaut, relativisent les interprétations synthétisées dans le paragraphe précédent. Et le moins que l'on puisse dire, est qu'ils n'abordent pas le débat sur la pointe des pieds. La critique qu'ils formulent n'est pourtant pas fondée sur un rejet catégorique de tout ce qui a été dit ou écrit vingt ans plus tôt. Au contraire, certains points de consensus y sont clairement posés comme le préalable d'une vision renouvelée des événements. S'appuyant sur une '*philosophie française des années 68*'³⁸³, Ferry et Renaut prennent d'ailleurs soin de reconnaître deux choses. Tout d'abord, ils soulignent la réalité indiscutable du mouvement de l'histoire initié par 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

³⁸² Un des marqueurs les plus probants de cette phase d'émancipation générationnelle peut, du reste, s'observer dans l'influence qu'ont eue les événements de 1968 sur les pays voisins. Dans un livre 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'est 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 ? 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.*

³⁸³ Luc Ferry et Alain Renaut, *La pensée 68*, op. cit., p. 11

avoir appartenu à un même phénomène culturel et en avoir constitué, en modes divers, comme des symptômes. »³⁸⁴

Pour eux, il demeure également nécessaire de reconnaître la réalité de l'ouverture politique qui a 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 choisissent de citer ces 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. »³⁸⁵.

Toutefois, la reconnaissance, certes, utile d'un certain consensus sur l'ouverture politique née de 68 ne saurait à leur yeux constituer l'enseignement premier de cette histoire. Pour eux, l'essentiel est 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" ? ».³⁸⁶

De la sorte, ils émettent l'hypothèse selon laquelle l'humanisme rapporté au mouvement de Mai 68 aurait 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 a 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. »³⁸⁷

³⁸⁴ *Ibid.*, p. 12-13

³⁸⁵ 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.

³⁸⁶ *Ibid.*, p. 15.

³⁸⁷ Luc Ferry, Alain Renaut, *La pensée 68*, *op. cit.*, p. 18.

Leur idée est donc au fond assez simple : les acteurs de 68 auraient obtenu l'inverse de ce qu'ils souhaitaient réaliser. Autrement dit, si personne ne saurait douter de la bienveillance de leur projet, il apparaît à Ferry et Renaut que ces humanistes auto-consacrés, chantres de l'émancipation et premiers défenseurs de la dignité humaine, auraient en réalité refusé de voir comment la situation avait à l'inverse enfanté un habitus très éloigné de leur vision (trop) idéaliste des faits.³⁸⁸ Régis Debray et Gilles Lipovetsky, par exemple, bien que soutenant des aspirations philosophiques différentes (marxiste dans un cas, toquevillienne dans l'autre), se rejoignent pour percevoir dans la crise de Mai une étape dans le développement d'un individualisme bourgeois, lui-même né du système capitaliste. Selon le premier, tout s'est effectivement joué « dans le dos des acteurs »³⁸⁹. Pour l'auteur de *L'indésirable*,³⁹⁰ les exigences d'une industrialisation accrue ont en somme imposé à la société française une sorte de révolution culturelle qui, en dépassant les usages traditionnels (ruraux), auraient finalement servi l'accomplissement du capitalisme. Était ainsi tuée : « 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. »³⁹¹ En d'autres termes, les revendications identitaires et l'affirmation d'un droit à la différence auraient finalement et inconsciemment été mises au service des exigences de fonctionnalité du système d'exploitation. De-là, Mai 68 n'aurait assuré la promotion d'une individualité que pour abattre les dernières digues bâties sur ces quelques « valeurs collectives embarrassantes » que sont la *nation* (en tant qu'obstacle à l'internationalisation du capital) et la *classe ouvrière* (potentiellement révolutionnaire). Pour Debray, Mai 68 aurait 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. »³⁹²

L'interprétation de Lipovetsky consiste donc, elle aussi, en l'observation d'un retournement du projet soixante-huitard. Tout comme celle proposée par Debray, son analyse, développée dans

³⁸⁸ Voir notamment le paragraphe consacré à *La dissolution de l'idée de vérité*, pp. 33-35

³⁸⁹ Régis Debray, *Modeste contribution aux cérémonies officielle du dixième anniversaire*, Marespo, 1978, p. 57.

³⁹⁰ Régis Debray, *L'indésirable*, Le Seuil, Paris, 1975.

³⁹¹ *Ibid.*, p. 13.

³⁹² Luc Ferry, Alain Renaut, *La pensée 68*, op. cit., p. 77.

L'Ère du vide,³⁹³ préfère réinscrire Mai 68 dans un processus global et continu qui, au bout du compte, aurait fini par dépasser des acteurs coupables d'avoir produit l'exact contraire de ce à quoi ils avaient tant aspiré :

« [...] 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. »³⁹⁴

Les mouvements culturels typiques de la modernité incarnée par Mai 68 mériteraient donc d'être compris comme s'inscrivant dans une dynamique proche de celle décrite jadis par Tocqueville. À son crédit, on sait que Tocqueville définissait l'individualisme démocratique comme un vice du cœur prenant sa source dans les défauts de l'esprit. Lui-même parlant 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. »³⁹⁵

“Une petite société à son usage”. Ce vocabulaire résonne par l'écho qu'il fait aux idées de ces néo-pédagogues qui, voulant détacher l'école du carcan si jacobin de leurs 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, fut, selon Lipovetsky, étroitement lié au processus démocratique d'égalisation des conditions, ou, comme le rappellent 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. »³⁹⁶

Ainsi, voit-on que les visions idéalisantes ou dissidentes de cette “brèche” entretiennent une relation évidente avec les débats qui ont entouré notre sujet d'étude. Partant, pouvait-on mieux révéler les contradictions d'un processus intrinsèquement déterminé par des approches holistiques ou individualisantes du monde ? Rappelons que c'est en nous intéressant aux différentes manières dont ont été abordés le rôle et, conséquemment, la nature de l'instruction civique d'avant 1968 que nous nous sommes si régulièrement pris à signaler dans notre premier chapitre 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

³⁹³ Gilles Lipovetsky, *L'Ère du vide, Essai sur l'individualisme contemporain*, Gallimard, Paris, 1983.

³⁹⁴ *Ibid.*, p. 48.

³⁹⁵ Alexis de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique*, t. II, Gallimard, Paris, 1961, p. 104

³⁹⁶ Luc Ferry, Alain Renaut, *La pensée 68, op. cit.*, p. 80.

l'application des programmes de la IV^e République illustrent fidèlement la représentativité dichotomique d'une discipline promue, dans les deux cas, par des intentions louables, il est tout aussi instructif d'observer comment deux camps antagonistes se sont, 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, parvint, on le sait, jusqu'aux années 1960, 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 finirent, au contraire, 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 précède notre choix d'écrire "(contre)révolution scolaire" avec ces parenthèses s'explique par l'égalité de considération qu'il convient d'apporter à des influences, certes, opposées, mais qui surent, l'une et l'autre, se rejoindre sur l'idée qu'une instruction civique forte pouvait poser problème.

2.1 La (contre)révolution scolaire.

C'est dans un article publié, en 2008, dans *Les Cahiers Pédagogiques*, qu'Antoine Prost se propose 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. Pour l'historien, tout l'intérêt de cette période réside dans sa capacité à marquer à la fois un aboutissement et un commencement. S'il lui apparaît en effet essentiel d'interroger la valeur symbolique de cette logique, c'est que les conséquences plus ou moins directes de mai 68 sont 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. »³⁹⁷

Maos alors, de quel évènement fondateur et de quels jugements de valeurs parle-t-on ? Quels mouvements surtout et quelles influences surent simultanément entamer et clôturer la révolution de pratiques liées au sort de l'instruction civique ?

A. Les victoires de l'école émancipée.

Les premières influences dont nous parlerons sont celles qui, au grand regret de Ferry et Renaut, ont marqué le plus ostensiblement la conscience collective française. Il s'agit de la révolution des mœurs et celle, comme corollaire, d'un pan conséquent de la pédagogie.

1° Les fruits d'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*, André D. Robert, universitaire de la faculté de Lyon, note que la question scolaire, à partir du milieu des années 1950, engagea des considérations politico-économiques qui dépassent 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 économique³⁹⁸, le comparatiste Lê Thành Khôi³⁹⁹ s'autorisant alors à parler d'une "industrie de l'enseignement" »⁴⁰⁰.

³⁹⁷ Luc Ferry, Alain Renaut, *La pensée 68*, op. cit., p. 167

³⁹⁸ 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.

³⁹⁹ Lê Thành Khôi fut 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.

⁴⁰⁰ 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.

Au carrefour des années 1960-1970, cette théorie, dite du “capital humain”, est perçue comme le chaînon manquant d'un paradigme jusque-là principalement appuyé sur les ressorts du capital physique et matériel (le “capital constant” ne recouvrait, quant à lui, que les moyens traditionnels de production).⁴⁰¹ Or, il semble clair, à la lumière notamment de ce que dit notre premier chapitre, que ce déterminant mérite d'être placé au départ de la révolution scolaire. Sauf que ces décennies, pour n'être que trop fondatrices, ne sauraient se résumer à la seule prise en compte d'une nouvelle théorisation des facteurs de croissance. L'évolution des mœurs familiales ou sexuelles, de même que la redéfinition des rapports d'autorité furent, de leur côté, des rouages particulièrement actifs de ce mouvement de l'histoire. Or, c'est en prenant la mesure de la complexité et de l'interconnexion de ces processus que nous observons l'obligation d'analyser la chose sur une période relativement étendue. C'est, du reste, pour ces mêmes raisons qu'Antoine Prost précise qu'il est impossible de saisir l'influence exercée par Mai 68 sur l'histoire de l'école sans la replacer dans la période gaullienne :

« 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 »⁴⁰².

Par ce biais, Prost souhaite replacer la révolution scolaire dans un processus entamé, bien avant 1968, par les réformes Berthoin (1959) et Fouchet-Capelle (1963). Ce faisant, il prend acte du rôle joué par ces décisions dans la transformation globale de l'enseignement. Muées par la prise en compte du fameux “capital humain”, il rappelle, par exemple, que ces réformes ont lourdement pesé sur le nombre et la nature des élèves scolarisés à partir des années 1960.⁴⁰³ Ce

⁴⁰¹ L'idée fondatrice de cette théorie consiste 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 suffisent pas à expliquer l'accroissement du produit national, des économistes ont ainsi élaboré la notion de “facteur résiduel” qui, en tant que quatrième facteur, doit 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.

⁴⁰² *Ibid.*

⁴⁰³ 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 a dit Jacques Narbonne, pour qui : « *Une organisation scolaire conçue pour l'élite bourgeoise d'un pays malthusien, en stagnation économique et*

paramètre, porté par un déterminant économique incontestablement premier, intervint dans une société plus ludique et moins liberticide ; une société dans laquelle une notion nouvelle émergeait peu à peu : l'adolescence. Or, c'est en cela, et peut-être même surtout en cela, que la révolution scolaire mérite d'être rapportée à des facteurs non-exclusivement économiques.

Parallèlement à ce premier point, il convient également de prendre en compte la décision de "démocratiser" l'accès aux études secondaires. En les rendant obligatoires celle-ci conduisent en effet les maîtres d'école et les professeurs de cette séquence à reconsidérer la nature même de leur métier. Leur adaptation forcée aux impératifs structurels du moment et le conditionnement forcé de leur champ d'action par la révolution des mœurs familiales redéfinissent radicalement la mission de ceux qu'on appellera bientôt des éducateurs. L'époque, menant à bien considérer l'idée que les élèves seront amenés à étudier plus longtemps, prive 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 du temps que l'école primaire se convint, par exemple, du fait qu'il n'est plus nécessaire de transmettre aux plus jeunes ce qu'ils pourront apprendre plus tard, c'est-à-dire au collège. Rétrospectivement, c'est en partie par ce biais que la décision de diluer l'instruction civique dans les disciplines d'éveil du primaire fournit une preuve de ce qui constitue indéniablement la fin d'une ère. On ne saurait dès lors mieux comprendre la bonne foi de ceux qui vécurent - plus ou moins joyeusement - ladite période comme une fin de l'histoire. L'aboutissement fut réel. Il en allait des intentions, des missions, des programmes et bien évidemment des méthodes qui, nous allons le voir maintenant, devaient se réinventer pour finalement impacter le destin d'un enseignement pas comme les autres.

2° La courte revanche des nouveaux pédagogues.

Handicapés jusque dans les années cinquante par des luttes intestines ou des détournements plus ou moins officiels de leurs concepts, les héritiers de Célestin Freinet trouvent dans les années 1960 une belle occasion de voir les vœux de leurs aînés être enfin exaucés. Aux confluences de ce renouveau, l'influence anglo-saxonne et la diffusion des théories économiques assises sur le fameux "capital humain" offrent de défendre l'utile et l'agréable avec un argument plus consensuel. Légitimée par une phase de croissance économique sans précédent, la

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

psychopédagogie acquiert une force nouvelle dans la multiplication des formations managériales où l'on s'attache à substituer : « *au management autoritaire, vertical, un leadership démocratique plus souple et plus efficace.* »⁴⁰⁴ De plus en plus, les grands cadres participent à des « *T-Groups* »⁴⁰⁵ ou à des formations directement inspirées des principes « *non-directifs* » de Carl Rogers.⁴⁰⁶ Au final, le monde de l'entreprise et l'optimisation des modes de production viennent ainsi paradoxalement servir la cause des pédagogues de gauche.

⁴⁰⁴ Antoine Prost, « Mai 68 : Fin ou commencement », dans *Les Cahiers pédagogiques*, CRAP, Hors-série, mars 2008, p. 167.

⁴⁰⁵ 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 consistaient 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.

⁴⁰⁶ 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)

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 développe 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 en ce qu'elle s'appuyait essentiellement sur les notions d'écoute empathique et d'absence de jugement entre les personnes. Or, c'est 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, contribue lui aussi au regain d'intérêt pour les thèses de l'Éducation nouvelle. Cette phrase de Jacques Narbonne, prononcée en avril 1963, indique par exemple qu'il est 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, (de) développer plutôt les langages [...] que les bagages »⁴⁰⁷.

L'État créé ainsi, en 1966, des commissions disciplinaires, dont l'une (la troisième) décide 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 sportive⁴⁰⁸. La tendance est 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'amplifie et se précise. Comme preuve quasi-littérale des liens qui devaient, plus tard, rattacher ce processus à notre objet d'étude, le nouveau ministre va jusqu'à proposer d'établir un programme en vingt-sept points, dont le premier entend 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. »⁴⁰⁹

Peyrefitte n'y va donc pas par quatre chemins. Sa critique d'une "acquisition illusoire d'un bagage encyclopédique" constitue une première pour un ministre de l'Éducation nationale en exercice. Pas un de ses prédécesseurs n'était allé aussi loin dans la revendication directement affichée de rompre avec la pédagogie frontale et didactique. Le quatrième point de son programme, intitulé « *Rénovation pédagogique* », ne saurait d'ailleurs guère mieux exprimer la

⁴⁰⁷ Note du 26 avril 1963, Archives nationales, 574AP/4.

⁴⁰⁸ 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, pareilleme nt significatif de préciser qu'Antoine Prost, lorsqu'il décrit ces activités d'éveil, oublie 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 acquise par 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.

⁴⁰⁹ Alain Perrefyte, *C'était de Gaulle*, Tome III, Fayard, Paris, 2000, p 821.

volonté d'honorer une approche "rogerienne" de la pédagogie, puisqu'il y condamne "la pratique du monologue du maître" en lui préférant "celle du dialogue avec l'élève" :

« Le maître doit devenir un animateur, un interpellateur, un éveillé, 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 (autocorrection, auto-appréciation). »⁴¹⁰

La logique défendue par le co-auteur de *L'homme qui a dit non*⁴¹¹ parle d'elle-même tant elle incarne une époque. À l'occasion du Conseil des ministres du 27 février 1968, le ministre va même jusqu'à présenter une communication dans laquelle l'enseignement, après avoir modifié le "contenant", doit s'occuper du "contenu"⁴¹².

Le caractère ostensiblement "réformateur" de cette communication suscite aussitôt les réserves de Georges Pompidou, alors Premier ministre, lequel s'empresse d'ordonner à René Peyrefitte de renvoyer ses décisions à plus tard.⁴¹³ Reste que le train des nouvelles pédagogies, lancé à pleine allure vingt ans plus tôt, semble enfin prêt à trouver dans l'époque un véritable champ d'expérimentation.

Du côté de la société civile, un colloque tenu à Amiens⁴¹⁴ du 15 au 17 mars 1968 parvient à réunir plus de six cent personnes : recteurs ; inspecteurs, professeurs de tous les degrés ;

⁴¹⁰ *Ibid.*, p. 823-824.

⁴¹¹ Alain Peyrefitte et Provins, mars 2012 :

www.alainpeyrefitte.fr/http://www.alainpeyrefitte.fr/?hommages=posthumes&id=83682656632096babfa4716890048b2b

⁴¹² Antoine Prost, "Mai 68 : fin ou commencement ?", *Les Cahiers pédagogiques*, op. cit., p. 169.

⁴¹³ 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.

⁴¹⁴ 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) a 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 permet, 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

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 est principalement orientée vers la critique des principes pédagogiques traditionnels. On y entend un ancien directeur de la fonction publique, Roger Grégoire, déclarer que l'élève peu motivé a 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* »⁴¹⁵. Mieux, le haut fonctionnaire n'hésite pas 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 une crise de l'éducation. [...] La mission de nos maîtres s'exprime en un paradoxe : 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 ». ⁴¹⁶

Nous pourrions multiplier les exemples de manifestations et de mesures engagées vers ce que les nouveaux pédagogues pensent alors pouvoir assimiler à un grand (re)commencement. Au-delà

l'aboutissement d'un cheminement. Il semble à ce titre évident que l'institutionnalisation universitaire des sciences de l'éducation intervenue, à la rentrée 1967, joue un rôle dans la possibilité de mettre en place une telle manifestation. À l'échelon international, il convient également de faire état des incidences qu'a pu avoir la circulation des idées inspirées de l'Éducation nouvelle. Le GFEN est, à l'époque, plus que jamais actif. Les *Cahiers Pédagogiques* ont d'ailleurs déjà fondé le Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique. La même année, François Walter fonde l'association « Défense de la jeunesse scolaire » qui reproche à l'école primaire d'altérer l'équilibre des enfants. De son côté, l'administration a déjà lancé plusieurs pistes de réformes. En matière d'enseignement du français, on crée par exemple, en 1963, une commission chargée de réfléchir à l'adaptation des horaires et programmes des classes élémentaires aux classes de sixième. Est également créé, un an plus tard, une commission de réforme de l'orthographe. En 1967, on confie, par ailleurs, 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. Lorsque le colloque de 1967 se tient, on ne part donc clairement pas de rien. Il n'est d'ailleurs pas préparé dans la marginalité, au contraire, puisqu'il recherche et obtient 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 est 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, notons que les derniers mots revenant pour l'occasion au Recteur d'Amiens, ne manquent pas de piquant : « *Le seul moyen d'éviter la révolution, c'est d'en faire* ». L'année 68 honorera sa pensée.

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 abracadabrantesque », *Médiapart*, 14 mars 2012.

⁴¹⁵ 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.

⁴¹⁶ *Ibid.*, p. 379.

des seules problématiques scolaires, c'est bien un ensemble de bouleversements structurels qui, de près ou de loin, appellent une refonte du système scolaire. La société nouvelle a gagné sa voix au chapitre. L'élan de 1968 sera vu comme la consécration ou l'expression synthétisée d'un nouveau mode de pensée. Des barrières sont tombées et leur effacement correspondra pour beaucoup à un mouvement "naturel" de l'histoire.⁴¹⁷ Les néopédagogues peuvent enfin croire en l'application large et pérenne de leurs principes. Un espoir vite déçu.

B. Le reflux.

Contrariant les espoirs de ses partisans, les « événements » de mai 68 finissent en réalité par profondément fragiliser le mouvement de réforme pédagogique. Victimes de leur propre succès, ils finissent par apparaître comme la clé d'un scénario écrit d'avance, coupables d'avoir trop échauffer les convictions des nouveaux pédagogues et celles, peut-être plus encore, de leurs adversaires.

Parmi ceux-là, certains vont en effet jusqu'à se retourner contre le réformisme de ceux avec qui ils avaient cru pouvoir défendre les vertus démocratisantes des nouvelles pédagogies. Pour l'illustrer, Antoine Prost relève notamment 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)⁴¹⁸ ouvraient la porte à une révision des modes d'enseignement et d'examen, *La Reproduction* (1970)⁴¹⁹ 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.⁴²⁰ Enfin Ivan Illich⁴²¹ appelle de ses vœux « une société sans école ».⁴²²

⁴¹⁷ Dans un article de 1965, le sociologue Jean-Claude Chamboredon explique la permissivité nouvelle des parents envers leurs enfants par l'incertitude qu'ils éprouvent 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 *Le partage des bénéfices*, Ed. de Minuit, Paris, 1966, p. 155-175.

⁴¹⁸ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, op. cit.

⁴¹⁹ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, op. cit.

⁴²⁰ Alexander S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Maspero, Paris, 1979.

⁴²¹ Ivan Illich, *Une société sans école*, Seuil, Paris, 1971.

⁴²² Antoine Prost, Mai 68 : fin ou commencement ?, *Les Cahiers Pédagogiques*, op. cit., p. 171.

Ceci étant, la confusion ou les dissensions internes du courant réformateur ne pèsent pas tant que cela dans la décote annoncée des pédagogies nouvelles. Car leur déclin, prioritairement amorcé par l'intervention d'un exécutif particulièrement actif, trouve principalement sa source dans la méfiance nourrie par l'État-administrateur vis-à-vis des nouveaux pédagogues. Ce que certains responsables politiques de l'époque finissent par craindre - et nous serons amenés à développer cette idée plus bas - c'est qu'une partie de la gauche puisse parvenir à user 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 se voient même confisquer l'exclusivité du discours. Pour les responsables politiques ou les intellectuels de tous bords, les réformes de l'éducation engagent bien plus que des changements de contenus, de méthodes ou d'attitudes. C'est, du reste, en observant l'ampleur et la probable déraison qui accompagnent les discussions menées sur ces questions, qu'Antoine Prost s'autorisera, 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. »⁴²³

De fait, beaucoup d'enseignants réformistes sont perçus après 1968 comme timides ou suspectés d'être de droite dès lors qu'ils ne se rangent pas ouvertement du côté des révolutionnaires. D'après l'analyse proposée par l'historien sur la politisation du débat idéologique de ces années, les heurts sont même 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 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

⁴²³ *Ibid.*, p. 172.

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. »⁴²⁴

Face à cela, le gouvernement, tenu de prendre en charge les suites de mai 68, ne se fait pas prier pour remettre de l'ordre dans les affaires de la rue de Grenelle. C'est ainsi qu'à la suite de la démission du général de Gaulle⁴²⁵ et de l'élection, le 15 juin 1969, de Georges Pompidou à la Présidence de la République, Edgar Faure est aussitôt remplacé par un fidèle de l'ancien Premier ministre, Olivier Guichard.⁴²⁶ La première action du nouveau ministre est 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.⁴²⁷

⁴²⁴ 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.

⁴²⁵ 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 devient sénateur du Jura à partir de 1959. Il siègera dans sept gouvernements et en présidera deux sous Vincent Auriol et René Coty. Il est nommé ministre de l'Agriculture (1966-1968) et de l'Éducation nationale (juillet 1968-juin 1969) sous la Cinquième République.

⁴²⁶ Olivier Guichard (1920-2004) : Chef de cabinet pendant la « traversée du désert » du Général de 1951 à 1958, il est 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 est d'ailleurs évoqué à plusieurs reprises pour Matignon.

⁴²⁷ **Fernand Braudel** (1902-1985) est 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 est 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 est 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 est également membre de l'équipe de direction de la revue *Les Annales, économies, sociétés, civilisations*. Il est président du jury d'agrégation d'histoire de 1950 à 1955 et président de la 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 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.

La commission Braudel

C'est en réalité Alain Peyrefitte le premier qui a 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 ne fait que la reprendre. La commission elle-même souffre dès le départ d'un problème de légitimité puisqu'on considère qu'elle ne représente pas l'ensemble de la profession historique. Son plus gros souci vient notamment du fait que Braudel et ses amis sont issus d'une école historiographique qui, à l'époque, 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 prend en effet 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), participe, du reste, 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, se distinguent 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 augure donc bien la fin d'un processus marqué, entre autres choses, par l'affaiblissement des réseaux néo-pédagogiques.⁴²⁸ Quelques mois après ce coup d'éclat, l'hostilité à l'égard de l'EPHE et des représentants de l'École des *Annales* va

⁴²⁸ Alors qu'il n'est encore que Premier ministre, Georges Pompidou confie à son conseiller en éducation (et beau-frère) Henri Domergue ce qu'il pense 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 "rénover 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, 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.

jusqu'à se déplacer sur un terrain pour le coup ostensiblement idéologique. Jean-François Saglio, le nouveau conseiller éducation du Président de la République, finit en effet par exprimer au secrétaire adjoint de la Maison des Sciences Humaine sa défiance vis-à-vis de membres qu'il accuse à demi-mot d'œuvrer pour le compte du bloc communiste.⁴²⁹ On imagine donc, sans trop de peine, la valeur proprement symbolique des réflexions qui sont alors 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, finit simplement par embrasser un processus au terme duquel conservateurs et réformateurs rencontrent des occasions de se dire à la fois satisfaits et déçus du traitement qui allait lui être réservé.

2.2. Le déclassement de l'instruction civique.

Dans un article précédemment cité, l'historien Louis Legrand jugeait 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. »⁴³⁰

Sauf qu'en fait de changement, la décennie en question est surtout celle qui voit 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.

Comme évoqué plus haut, le déclin relativement rapide de l'enseignement de l'instruction civique intervient avant celui des nouvelles pédagogies. C'est en effet dès 1965 que la suppression de son étude – en tant que discipline autonome – dans le deuxième cycle du

⁴²⁹ Selon les éléments d'une enquête menée par les renseignements généraux, Jean-François Saglio pensait surtout à Clemens Heller alors chargé du secrétariat et de la coordination de la Division des Aires culturelles de la VI^e section de l'EPHE : « *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 Ballardur*, 1er septembre 1969, Archives Nationales, CARAN, 5AG2/261.

⁴³⁰ Louis Legrand, « Enseigner la morale aujourd'hui », *Revue française de pédagogie*, op. cit., p. 54.

secondaire est décidée.⁴³¹ 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 manque pas non plus de confirmer le déclassement d'un savoir prié d'exister désormais en dehors des "*disciplines fondamentales*" (français, mathématiques, langues vivantes).⁴³² Avant même le coup de grâce porté par la réforme Haby de 1977,⁴³³ la formation spécifiquement civique et morale des élèves cesse ainsi 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*".⁴³⁴ Les fondations plus que centenaires de l'école de Jules Ferry ont vécu. Vieillissante et dévoreuse de temps de travail, l'instruction civique finit par apparaître dépassée. Pour beaucoup, cette représentation emblématique de "*l'école de papa*"⁴³⁵ incarne l'anachronisme d'un système originellement moraliste. Le même à qui l'on avait pourtant demandé de veiller sur la reprise des affaires. Dans un des rares articles

⁴³¹ 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.

⁴³² 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, situait l'instruction morale et civique au premier rang des priorités de l'instruction publique. Dans un livre où il revient sur les étapes successives de cette prise de distance, l'inspecteur général de l'Éducation nationale, Jean David rétablit d'ailleurs 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.*

⁴³³ 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.

⁴³⁴ Arrêté du 21 septembre 1944, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, op. cit., p. 526.

⁴³⁵ 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, on notera 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.

que nous avons pu consulter sur la question, l'historien François Audigier résume la chose 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. »⁴³⁶

Difficile, dès lors, de conduire une leçon d'instruction civique perçue par certains comme intrinsèquement connotée. Ici et là, des enseignants refusent tout simplement d'enseigner une discipline conçue comme la pièce maîtresse d'un "arsenal disciplinaire" au "service d'une éducation morale".⁴³⁷ Partant, il devient impossible d'éviter le déclassement d'un enseignement dont le prestige, ranimé vingt ans plus tôt par le besoin de soigner les plaies de l'occupation, ne saura résister aux tourbillons de la modernité. Les uns, au nom de la modernité, surdimentionnent

⁴³⁶ Audigier François, « L'éducation civique dans l'école française », *Online journal for Social Sciences and their Didactics*, op. cit.

⁴³⁷ 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 précise 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, cite 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), Aurélien Fabre. Pour Houssaye, 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.

sans doute 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'inquiètent de l'emprise exercée par les idéologies marxistes sur le corps enseignant. Au final, tous se méfient du rôle que pourrait jouer l'instruction civique dans l'évolution du climat général. Le plus étonnant dans tout cela, venant peut-être, comme l'a noté Jean Peyrot, du fait que la critique vient prioritairement 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.⁴³⁸ 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. »⁴³⁹

Reste que ce sont bien des visions parfaitement antagonistes du monde qui se persuadent à ce moment du danger que pourrait représenter une simple "leçon de choses".

B. Précisions sur le paradoxe d'une méfiance communément partagée.

Pour finir d'illustrer l'ironie de ce déclassement, il semble utile de revenir sur les propos tenus, ici et là, par des acteurs, certes, différemment concernés, mais qui tous reconnaissent l'existence d'un fait simple : l'influence présumée de la discipline, pour aussi secondaire qu'elle ait pu être à ce moment, a paradoxalement inspiré des paroles, qui, pour certaines d'entre elles, symptomatisent efficacement le *Zeitgeist* du moment.

a. La méfiance des conservateurs.

⁴³⁸ 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, est 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 cesse simplement d'être enseignée en tant que discipline autonome et n'est dès lors 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 dispose, 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.

⁴³⁹ Jean Peyrot, « Libre regard sur une histoire », *Historiens & Géographes*, op. cit., p. 113.

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 occupe, a bien des occasions de constater cette double méfiance. Il s'agit de Louis François.⁴⁴⁰ Ayant hérité à la Libération du poste d'inspecteur général, l'homme présente l'avantage d'avoir eu à se mêler des affaires qui nous intéressent non seulement avant, mais aussi surtout après 1968. Personne mieux que lui ne saurait même prétendre avoir fréquenté d'aussi près les différents détracteurs de l'instruction civique. C'est ainsi qu'au mois de juin 1965, celui qui n'est alors qu'Inspecteur général est amené à rencontrer le ministre de l'Éducation de l'époque, Christian Fouchet, lequel, vient tout juste de décider la suppression de l'instruction civique dans les lycées. L'inspecteur, après avoir demandé audience à son chef pour comprendre les raisons d'une décision qu'il juge désolante, reviendra plus tard sur 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.»⁴⁴¹.

Cette confiance suffit en peu de mots à illustrer l'hostilité suscitée à l'époque par l'instruction civique. Elle confirme une défiance qui s'est installée bien avant 1968. Elle nous offre en sus de sonder la vérité officieuse d'un ministre. Car le langage officiel ne peut évidemment pas traduire la réalité des sentiments nourris par l'exécutif. L'examen d'un échange survenu durant la séance de l'Assemblée Nationale du 6 octobre 1965⁴⁴² en offre un bel exemple. Ce jour-là, le ministre Fouchet est amené à répondre aux inquiétudes de deux députés républicains. Le premier, François Delma,⁴⁴³ lui notifie l'urgence qu'il y a à : « *donner aux jeunes Français, préalablement à leur majorité, un minimum indispensable d'éducation civique et politique.* ». Ému, non seulement de « *l'ignorance des jeunes Français en ce qui concerne l'organisation administrative et politique de notre pays* », il s'inquiète aussi de ce : « *que cet état de choses est très dangereux pour l'avenir*

⁴⁴⁰ 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.

⁴⁴¹ 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.

⁴⁴² <http://archives.assemblee-nationale.fr/2/cr/1965-1966-ordinaire1/003.pdf>.

⁴⁴³ L'avocat et ex-Maire de Montpellier, François Delmas, est alors député de l'Hérault, affilié au Parti Républicain.

de la démocratie. »⁴⁴⁴. Cette question est alors associée à celle d'Alain Le Guen,⁴⁴⁵ lequel, se soucie lui aussi du fait que : « l'instruction civique⁴⁴⁶ des élèves de l'enseignement du premier et du second degré est faite de façon très peu satisfaisante, les programmes officiels étant rarement respectés. »⁴⁴⁷ À tout cela, Christian Fouchet, pour ne pas contredire les deux députés, se contente dans un premier temps de rappeler ce que prévoient les programmes de 1961⁴⁴⁸ et 1962, pour finalement botter en touche en déplaçant le sujet sur le terrain de 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. »⁴⁴⁹

Le député Le Guen, honorant les règles de la courtoisie parlementaire, feint alors de se réjouir de la bonne volonté du ministère. Mais la mère Armorique n'enfantant, comme chacun sait, que des hommes fièrement têtus, il poursuit 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. »

⁴⁴⁴ *Journal Officiel de l'Assemblée Nationale*, année 1965-1966, n°72, compte rendu de la séance du 6 octobre 1965, p. 3345.

⁴⁴⁵ 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.

⁴⁴⁶ 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*, M. Delmas parle "d'éducation civique" quand son collègue, M. Le Guen parle "d'instruction civique".

⁴⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁴⁸ 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.

⁴⁴⁹ *Ibid.*, p. 3346.

Devant cette plainte, dont nous ne citons qu'un bref extrait, la seule issue consiste pour le ministre à fournir une réponse suffisamment vague et acquiesçante, laquelle, ne doit 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... »⁴⁵⁰

"Je vous donne l'assurance que j'y attache personnellement de l'importance". Le verbe traduit ce jour-là l'obligation faite à un ministre de manifester publiquement sa déférence pour un enseignement pourtant redouté. A noter qu'il n'est d'ailleurs pas un chef de la rue de Grenelle qui n'ait un jour osé afficher publiquement une once d'hostilité à l'égard de l'instruction civique. Ceci étant, les confidences faites vingt ans plus tard par Louis François fournissent bel et bien la preuve d'une profonde rupture. Si au sortir de la guerre la volonté des autorités pouvait, comme l'imagine François Audigier, se résumer en une phrase : « *Plus jamais ça !* »⁴⁵¹, la nécessité de corriger et de prévenir les défaillances d'une société blessée par les années d'occupation a cette fois-ci clairement vécu. Ici naît le basculement des paradigmes. La méfiance de l'État vis-à-vis du risque d'instrumentalisation de l'instruction morale civique dépasse pour la première fois une croyance consubstantielle à l'école républicaine.

Mais la dimension symptomatique, et partant, paradigmatique de l'influence conférée à la discipline se révèle aussi, pour ne pas dire surtout, dans la méfiance manifestée par le camp d'en face. Le même qui, au sortir de la guerre, s'était pourtant fait le premier promoteur d'une formation sans laquelle, disait-il, *"il n'y a pas de démocratie"*.⁴⁵²

b. La méfiance des réformateurs.

Relevons un simple fait : dans les années 1960-1970, les craintes manifestées par nombre d'enseignants "dits" de gauche portent, pour beaucoup d'entre-elles, sur les effets

⁴⁵⁰ *Ibid.*, p. 3347.

⁴⁵¹ François Audigier, *Vers une citoyenneté européenne*, op. cit.

⁴⁵² Arrêté du 21 septembre 1944, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, op. cit., p. 526.

potentiellement néfastes d'une version modernisée du cours de morale. Cette catégorisation d'un "type" de professeur concerne alors un ensemble d'acteurs plus ou moins acquis à la pensée marxiste et pour qui le message émancipateur de 68 se confond avec la critique d'une discipline pétrie de "vieux" principes. Dans un entretien mené 1997 par la revue *Historiens & Géographes*, le successeur de Louis François à l'inspection générale, Jacques Grell, expose d'ailleurs le regard qu'il convient de porter sur cette situation. Alors qu'Hélène Chanezon et Pierre Kerlerou lui demandent s'il est possible de parler de crise pour « *l'éducation civique* » en 1970, Grell leur répond 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. »⁴⁵³

Pour François Audigier, spécialiste lui aussi de l'histoire de la discipline, cette première explication, non seulement tient la route, mais mérite d'être associée à la prise en compte d'une évolution plus globale de la société française. À ces mêmes rédacteurs de la revue *Historiens & Géographes* qui lui demandent ce qu'il pense 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* », ⁴⁵⁴ Audigier répond :

« 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. »⁴⁵⁵

Au-delà des extrapolations idéologiques, on comprend donc que la critique des réformateurs de ces années est motivée par un souci tout bonnement pratique. C'est en embrassant une démonstration fondée sur les ressorts conjoncturels de la révolution scolaire qu'il leur semble indispensable de prendre en considération les préoccupations formulées, dès le début des années soixante, par leurs "adversaires". Ceux pour qui, rappelons-le, il faut :

⁴⁵³ « Entretien avec François Audigier », *Historiens & Géographes*, n° 359, *op. cit.*, p. 164

⁴⁵⁴ 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.

⁴⁵⁵ « Entretien avec François Audigier », *Historiens & Géographes*, *op. cit.*, p. 179

« [...] désormais tenir compte de ce que les classes primaires ne sont plus que la première phase de la scolarité obligatoire qui, au-delà du cours moyen deuxième année, c'est-à-dire de la septième, doit se prolonger pendant quatre ou cinq années encore. »⁴⁵⁶

En d'autres termes, il ne leur apparaît donc pas – ou plus – fondamental de veiller à ce que les élèves du primaire soient dotés du lot de connaissances civiques et morales utiles à l'entrée dans la vie d'adulte.

Au final, les différents aspects de l'influence exercée par la (contre)révolution scolaire sur le sort de l'instruction civique, peuvent donc être résumés à partir des faits suivants :

Tout d'abord, l'ère ouverte par les années soixante marque une incontestable rupture. Les élèves, premières cibles d'une extraordinaire révolution des mœurs familiales, sexuelles et consuméristes ont profondément changé et leur nombre explosé. Le métier de professeur doit s'adapter et il faut vite - peut-être trop vite – se convaincre du fait qu'il n'est sans doute plus utile d'apprendre à l'école primaire ce que les nouvelles générations pourront apprendre plus tard. Pour le camp des "révolutionnaires", comme pour celui des contre-révolutionnaires, le temps dégagé par l'effacement de certains apprentissages doit se reporter sur l'acquisition de connaissances nouvellement définies par la modernité. L'accent doit être mis sur l'appréhension précoce de règles mathématiques plus directement monnayables que ne le sont les préceptes de "l'école de papa". Sur le plan pédagogique, la progression des événements ne concoure d'ailleurs pas davantage à défendre cette vision dépassée du monde. Les néopédagogues, censés se tenir au premier rang des promoteurs de la discipline, ont certes glané quelques victoires. Mais leur élan, interrompu par l'arrivée au pouvoir d'un personnel hostile à leur pensée supposée marxisante, se heurte à l'image d'un enseignement trop souvent associé à la morale castratrice des anciens. Au bout du compte, la particularité des réflexions menées sur l'instruction civique de cette séquence réside donc dans sa propension à faire s'embrasser des sensibilités politiques les plus disparates dans une critique mêlant une crainte de son instrumentalisation à la reconnaissance généralisée de son obsolescence. Ce sont donc des visions aussi dissonantes que non avouables qui conduisent la matière à périlcliter sur l'autel de l'individualisme postmoderne.

⁴⁵⁶ 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.

Conclusion :

Il n'est décidément pas un enseignement qui ne puisse, mieux que celui qui nous intéresse, épouser la destinée française. Dans son interview, François Audigier conclue son exposé en notifiant cette relation intemporelle qui semble continuellement relier les besoins de la nation au destin de la discipline :

« [...] 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. »⁴⁵⁷

La chose ne saurait être dite plus clairement. Ceci étant, l'examen des justifications d'une telle désuétude soulève une question annexe : n'y a-t-il rien de paradoxal à constater la défiance manifestée dans ces années par les responsables de gauche comme de droite vis-à-vis d'un enseignement jugé dépassé ? Autrement dit, la méfiance suscitée chez ces acteurs ne constituait-elle pas un honneur inconsciemment rendu ? 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 interroger l'incohérence de la peur suscitée par l'instruction civique ? Il se disait qu'elle était vieillotte ou inadaptée ; qu'il fallait restructurer l'école selon les exigences du temps. Mais ces gens étaient-ils réellement convaincus du fait qu'il fallait reprendre le contrôle des événements en limitant le poids des passions politiques ? Préféraient-ils miser sur la fabrique d'une jeunesse plus efficace et, partant, moins sensible aux vibrations imprévisibles de l'introspection ? Ces questions se posent car il semble tout à fait clair que les élites de l'époque ont toutes pris soin d'appuyer leur réflexion sur la redéfinition nécessaire des priorités du pays ; ce qui, de fait, revient à considérer que l'on souhaitait traiter la formation de l'homme non plus prioritairement pour lui-même, mais pour la bonne santé de l'État. De-là, se peut-il qu'en insultant la discipline on ait signifié – même inconsciemment – son inefficacité ? La guerre était loin et la croissance revenue. Il fallait 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 devenu vital 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 était mu par des préoccupations non exclusivement politiques ou financières, on peut se

⁴⁵⁷ *Historiens & Géographes*, n° 359, *op. cit.*, p. 177.

demander si la réaction dont nous parlons n'a finalement pas conduit la modernité - et non l'inverse - à dessiner le visage d'un homme nouveau, et, partant, d'une citoyenneté nouvelle.

C'est, du reste, pour creuser cette hypothèse que notre réflexion devra désormais se détacher de l'examen du contexte pour se concentrer sur le processus décisionnel d'un exécutif qui continua 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 de la discipline.

II. Les années soixante-dix et les contradictions du discours officiel.

« 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. »⁴⁵⁸

Ces lignes, nous les devons à René Haby, ministre de l'Éducation nationale de 1974 à 1978. Écrites trois années après son départ du ministère, elles recourent dans un ordre, certes, différent du nôtre, la quasi-totalité des enjeux qui animent la progression de cette partie de l'étude. Sur le plan contextuel, ce témoignage est donc particulièrement éloquent. L'évocation par le ministre des réalités financières renvoie à une situation de crise de confiance, elle-même liée à la globalisation de plus en plus effective du risque économique.⁴⁵⁹ Il est aussi question des difficultés rencontrées par le ministère dans sa volonté de saisir l'intérêt d'une jeunesse très « réactive ». Partant, nous nous efforcerons de détailler ici la nature et le rôle qu'ont 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 regroupait visiblement 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, subordonnaient effectivement certaines de leurs propositions à des finalités non exclusivement financières. Au bout du compte, l'étude de ce temps de l'histoire devra conduire à questionner la réalité très

⁴⁵⁸ René Haby, *Combat pour les jeunes Français*, Éd. Julliard, Paris, p. 87-92.

⁴⁵⁹ Sean Cleary, Thierry Malleret, *Risques : Perception, Évaluation, Gestion*, Éd. Maxima, Paris, 2006.

pragmatique d'un cheminement funeste pour l'instruction civique. Funeste jusqu'à signifier une nouvelle fois son aptitude 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 1970, il convient de commencer par situer son analyse dans un contexte dépassant le seul cadre franco-français. Mais pourquoi ? Tout simplement parce que l'affirmation plus ou moins récente d'une interdépendance des nations,⁴⁶⁰ se répercute sur la priorité donnée à certaines fonctions de l'école. Le monde d'alors connaît de grands changements et les conséquences d'une globalisation des risques macro-économiques plonge la France dans un inquiétant cycle de récession. Il faut, se dit-on, réévaluer l'adaptation du système scolaire aux challenges dictés par la compétition mondiale. Les jeunes, ayant eux-mêmes considérablement changé, commencent de leur côté à ressentir l'incertitude d'un temps qui, sous bien des aspects, s'intéresse pourtant de plus en plus à la catégorie d'âge qu'ils forment.

1.1 Le rétrécissement d'un monde en crise.

La mondialisation et la crise des années économiques des années 1970 ont en effet eu une incidence certaine sur les décisions prises autour de l'instruction civique. Pourquoi ? En quoi ? C'est ce que nous allons voir ici.

⁴⁶⁰ Dans son livre consacré à l'histoire de la mondialisation, Bertrand Blancheton note que la tentation de relier la mondialisation au début d'une histoire, quelle qu'elle soit, correspond 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.

A. Le village planétaire.

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 de l'importance respective de ses déterminants, il demeure d'ailleurs, encore aujourd'hui, bien difficile de savoir lequel des facteurs politiques, économiques, sociaux, technologiques ou médiatiques seraient les mieux à même d'expliquer un phénomène aussi complexe. Ce que l'on peut dire, en revanche, de manière certaine, c'est que la décennie 1970 constitue une phase d'accélération particulièrement probante de ses différentes expressions.

Ainsi commencerons-nous par préciser que l'expression « village planétaire » est aussi celle qui fait connaître dans les années 1970 les travaux d'un intellectuel canadien, à savoir, Marshall Mc Luhan.⁴⁶¹ Cette notoriété, le sociologue la doit à des recherches menées 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 de la décennie en question, associée à l'essor croissant des échanges économiques et culturels, offre pour la première fois 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 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. Or, s'il est une chose que le traitement de l'instruction civique des années 1970 doit subir pour la première fois de manière substantielle, c'est bien la remise en cause d'une réalité dans laquelle se télescope, selon les mots de Jean Viard, « *le proche et le lointain* » au même titre que « *le passé et le futur* ».⁴⁶²

⁴⁶¹ Né en 1911, ce docteur de l'Université de Cambridge en littérature anglaise, commence à s'intéresser à la question des médias autour des années quarante, période où il débute sa carrière de professeur à l'Université de Toronto. Dans les années soixante, il fonde le *Centre de la culture et de la technologie* et devient, 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 », est publié aux Etats-Unis en 1967. Cf. Marshall Mc Luhan, *The Medium is the Massage: An Inventory of Effects*, Bantam Books, New York, 1967 ; Martine Pelletier, Marshall Mc Luhan, *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 Mc Luhan à Harol Innis ou du village global à l'empire mondial », *Tic & Société*, Vol. 1, n° 1, 2007, p. 107-129.

⁴⁶² Jean Viard, *La société d'archipel ou les territoires du village global*, Editions de l'Aube, Paris, 1994, p. 8.

Une des grandes conséquences de ce changement de paradigme se retrouve ainsi dans le besoin affiché par les nouvelles générations d'élèves de s'orienter dans un présent plus immédiat. 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 acheva de donner raison, comme beaucoup de ses pays voisins, à l'ethnologue français Arnold van Gennep qui, en 1933 déjà, prophétisait une "*Mondialisation de l'Humanité*".⁴⁶³

B. La crise.

En lien direct avec ce qui vient d'être dit, il convient d'intégrer à la contextualisation de cette séquence un regard sur le poids exercé par la première grande crise économique d'après-guerre. Traditionnellement, s'il convient de relier le commencement des "*trente piteuses*"⁴⁶⁴ au choc pétrolier de 1973, nombreux sont les spécialistes à estimer que l'année 1971, marquée par le pic de production de pétrole des États-Unis et par l'abandon du système monétaire de Bretton Woods, constitue le point de départ de ce long cycle de récession. Alors, en France comment tout cela se traduit ?

S'opère, tout d'abord, un lourd accroissement de l'inflation. Ensuite, le ralentissement de la production industrielle mondiale se répercute sur les chiffres du chômage qui, malgré une croissance au départ étonnamment stable, ne tarde pas à exploser de manière assez significative.⁴⁶⁵ Entre 1973 et 1981, le nombre de chômeurs passe ainsi de 400 000 à 1,5 million.

⁴⁶³ Arnold van Gennep, « revue de la quinzaine », *Mercur de France*, Vol. 245, 1933, p. 181.

⁴⁶⁴ Nicolas Baverez, *Les trente piteuses*, Flammarion, Paris, 1997.

⁴⁶⁵ 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.

Mais les chiffres de la création d'emplois sont encore pires : de 0,7 % entre 1963 et 1973, ils passent à 0,2 % entre 1973 et 1980. Pour certains analystes, la France de l'époque, est même plus durement touchée que les autres pays et nombreuses sont ses entreprises à risquer l'asphyxie.⁴⁶⁶ C'est donc dans ce contexte que les responsables politiques de la décennie décident d'adapter la formation scolaire aux exigences posées par la situation. Georges Pompidou, le premier, estime nécessaire 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",⁴⁶⁷

Dans la même veine, la réforme du collège unique opérée sous le mandat du Président Giscard d'Estaing offre à certains idéologues d'extrême gauche d'associer la mesure à un assujettissement de l'école "aux mécanismes de la division sociale du travail imposés par la bourgeoisie".⁴⁶⁸ Quant à Raymond Barre, on sait qu'il se montre très sensible aux théories économique-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

| | 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.

⁴⁶⁶ René Souriac, Patrick Cabanel, *Histoire de France 1750-1995, Tome 2 : Société, Culture*, Presse Universitaire du Mirail, Toulouse, 1996, p. 109-141.

⁴⁶⁷ Georges Pompidou, *Le Nœud gorgien*, Plon, Paris, 1974.

⁴⁶⁸ Voir le rapport de l'année 2005 de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique de l'Éducation (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.

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* »⁴⁶⁹.

En résumé : 1° la crise participe grandement à la redéfinition des priorités de l'État-éducateur ; 2° la crise contribue à la prise de conscience précoce des règles d'un monde globalisé ; 3° la crise, parce qu'elle est anxiogène, influence considérablement le rapport de la jeunesse à l'information. C'est donc en partie aussi par ce prisme qu'il faut cerner l'analyse des influences nouvellement exercées par le contexte sur la réflexion des responsables de la formation civique (et, malgré tout, morale) de la jeunesse.

1.2. L'avènement d'une nouvelle jeunesse.

Le 5 juillet 1974, le gouvernement tout fraîchement formé par le nouveau Président de la République fait voter la loi n° 74-63 du code civil⁴⁷⁰ fixant la majorité à dix-huit ans. En plaçant cette réforme au tout début de son agenda,⁴⁷¹ l'exécutif ne se contente pas de manifester une volonté de se montrer à l'écoute de la jeunesse. Prise au départ pour ringardiser le "vieux"

⁴⁶⁹ 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.

⁴⁷⁰ Annexes Consultable sur :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000700039>.

⁴⁷¹ La loi du 5 juillet 1974 constitue 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.

candidat Mitterrand et la classe politique en général, la décision de Valéry Giscard d'Estaing se fait en réalité l'interprète d'une époque en affirmant que les responsabilités civiques et morales de chaque citoyen français peuvent (et doivent) être admises dès la sortie du lycée.⁴⁷² Avec elle, on estime que ces nouveaux électeurs ont suffisamment assimilé l'esprit « du » ou plutôt « des » codes (civil, pénal, droit du travail...). En somme, l'irruption des jeunes au cœur du débat politique doit être entendue comme un gage de raison. Le Président, lui-même, s'applique à le rappeler dans son discours d'investiture :

« 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 gaité et l'avenir... ».⁴⁷³

Le Président s'est sans doute promis de ne pas oublier que le conflit des générations fut un des principaux moteurs de la contestation survenue en 68.⁴⁷⁴ À travers ces actes et ces déclarations, l'exécutif souhaite tendre la main à une nouvelle catégorie de citoyens en lui manifestant une confiance dont il espère qu'elle sera « électoralement » réciproque.⁴⁷⁵ C'est ainsi qu'un article, le vingt-huitième d'une série qui en compte vingt-neuf, est glissé dans la loi du 5 juillet. Il commande que soit rédigé 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 ».⁴⁷⁶

Cette précision, compte tenu du contexte dans lequel elle est apportée interpelle. L'inédite nécessité de reconnaître la responsabilité citoyenne d'une nouvelle catégorie d'âge situe les

⁴⁷² 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 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>.

⁴⁷³ Jean-Jacques Becker, *Nouvelle Histoire de la France contemporaine : Crises et alternances (1974-2000)*, t. 19, Seuil, Paris, 2002, p. 34.

⁴⁷⁴ 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.

⁴⁷⁵ Ce calcul politique se retournera contre Valéry Giscard d'Estaing, (en partie) battu en 1981 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.

⁴⁷⁶ Titre IV (dispositions transitoires et diverses) de la loi n° 74-63 du code civil, Chapitre II (dispositions transitoires en matière pénale), article 28.

efforts induits par sa formation comme un point de départ. Mieux, on semble attendre de la « nouvelle jeunesse » qu'elle puisse faire primer son rapport à l'action collective sur la diversité de ses membres. Intéressant. Comme s'il fallait trouver-là le principal enseignement des évènements de 68. Denis Pelletier analysera plus tard la chose en ces termes :

« 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 »⁴⁷⁷

En faisant naître une nouvelle force électorale, la sphère politique offre aux angoisses et aux penchants de cette « *minorité civique* » de bénéficier d'une crédibilité inédite. Mais de quelles angoisses et de quels penchants parlons-nous ? Et en quoi cela aurait-il conditionner l'avenir de l'instruction civique ?

A. Une jeunesse angoissée.

Si les décennies 1960-1970 offrent à la jeunesse française d'être reconnue, à la fois, comme une nouvelle classe d'âge et comme un défi d'avenir, elles ne peuvent que trop modestement la protéger contre l'anxiété générée par la crise économique.⁴⁷⁸ L'optimisme des Trente Glorieuses a vécu.⁴⁷⁹ Et comme toujours, l'école est rapidement identifiée comme une source prioritaire du problème. On estime, par exemple, que les diplômés n'ont pas l'efficacité sociale qu'on leur avait prêtée. Dès le milieu des années 1970, la jeunesse française, jusque-là

⁴⁷⁷ Denis Pelletier, « Les jeunes et la politique l'héritage de 1968 », *Ceras - revue Projet* n°305, Juillet 2008.

⁴⁷⁸ Preuve s'il en est du niveau d'angoisse qui accable la jeunesse française de l'époque, les chiffres de la délinquance juvénile explosent jusqu'à doubler entre 1960 et 1970. Voir : Claude Dufrasne, *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.

⁴⁷⁹ 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.

pétrie de certitudes quant à ses possibilités d'ascension sociale, comprend que les prétendus sésames, pourtant massivement obtenus, ne s'ajustent plus à la structure et à la demande du marché du travail.⁴⁸⁰ Très vite, nombre de diplômés constatent que rien ne pourra en réalité les assurer de trouver un emploi. En conséquence de quoi, la crainte du chômage pousse les familles à "consommer l'école" non plus comme un service public mais comme un "marché" censé répondre à ses intérêts privés.⁴⁸¹ La réussite scolaire qui n'était hier qu'une saine préoccupation devient une obsession pesante.⁴⁸² L'angoisse scolaire naît et finit par atteindre les élèves dont certains ont beaucoup de mal à vivre avec la hantise de l'insuccès.⁴⁸³ Dans le même temps, les médias ne manquent évidemment pas de se demander si l'Éducation nationale n'est en fait pas devenue une immense fabrique de chômeurs.⁴⁸⁴ Pour ne rien gâcher, ces quelques années de déconfiture économique et sociale voient réapparaître le réflexe xénophobe.⁴⁸⁵ C'est donc en prenant acte des conditions posées par l'évidence d'une fin de cycle qu'émerge la fameuse nouvelle jeunesse française. L'histoire vient de la doter d'une maturité fermement revendiquée

⁴⁸⁰ 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 ».

⁴⁸¹ 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.

⁴⁸² 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 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.

⁴⁸³ 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.

⁴⁸⁴ En novembre 1976, *Le Monde de l'Éducation* titre un de ses articles : "Étudiants futurs chômeurs ?". Frédéric Gaussien, son directeur de la rédaction 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.

⁴⁸⁵ 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.

dans ruelles du Quartier Latin. Mais, plongée dans l'inconfort d'un avenir incertain, cette même jeunesse exige qu'on réfléchisse aux meilleurs moyens de réformer une institution considérée comme structurellement inefficace.

Sauf qu'au-delà des seuls liens rattachant la redéfinition du modèle éducatif à une conjoncture strictement socio-économique, il est un autre aspect de cette nouvelle génération qui pèse dans les réflexions alors menées sur l'instruction civique : l'évolution des mœurs familiales.

B. Une jeunesse plus libre et plus distraite.

Dans son *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France*,⁴⁸⁶ Antoine Prost consacre un temps conséquent aux répercussions de la redéfinition des codes intrafamiliaux sur la réinvention du modèle scolaire français. Pour cela, il juge indispensable de ne pas se contenter d'envisager l'enseignement comme le lieu d'une instruction. L'école n'était et ne sera jamais, dit-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.⁴⁸⁷ [...] 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. »⁴⁸⁸

⁴⁸⁶ Antoine Prost, « La socialisation : nouvelles normes et nouveaux acteurs », *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France*, op. cit., p. 39.

⁴⁸⁷ Pour apporter un crédit supplémentaire au regard que porte Antoine Prost sur le rôle joué par l'enseignement dans le bouleversement des normes de socialisation, on peut se reporter à l'article rédigé en 1996 par François Dubet et Danilo Martuccelli dans la *Revue française de sociologie*. Ils y définissent 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, ajoutent-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.

⁴⁸⁸ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France*, op. cit., p. 34-35.

Il convient donc de bien comprendre que les bouleversements intervenus au sein de la cellule familiale constituent, 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, dit Prost, n'ayant plus eu besoin d'aller « *au champs les vaches* » ne trouvent plus dans la famille « *l'endroit d'une première mise au travail.* »⁴⁸⁹ Dans le même temps, la prolongation de la scolarité, associée (car dépendante) du progrès technique accélère la dévalorisation de l'expérience parentale au profit des savoirs scolaires. C'est ainsi que la notion même de jeu finit, elle aussi, par évoluer :

« Hier toléré en d'étroites limites, le jeu devient éducatif et légitime : inopportune, indiscreète ou déplacée, la curiosité se voit encouragée. »⁴⁹⁰

La redéfinition des codes intrafamiliaux se répercute, dès lors, lourdement sur la pratique du métier d'enseignant. Le maître ou le professeur, incarnant autrefois une certaine idée de l'autorité accède progressivement au rang d'éducateur libéral, éclairé et affectueux. Mieux, une conviction de plus en plus partagée amène les acteurs de l'éducation à comprendre qu'il faut 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. »⁴⁹¹

L'analyse des strates d'une telle évolution amène donc aussi à prendre en compte le rôle des nouvelles formes d'amitiés. Parmi elles, les mouvements de jeunesse méritent ainsi d'être reconnus comme des artisans majeurs de ces changements. Les parents, convaincus par les stratégies éducatives mises en place par ces organisations laïques, catholiques, ou protestantes, leur confient de plus en plus volontiers leurs progénitures qui, de leur côté, y perçoivent la

⁴⁸⁹ *Ibid.*

⁴⁹⁰ Avant les années 1970, les théoriciens de l'adolescence décrivaient en effet la relation entre parents et adolescents en termes de relation conflictuelle. (Cf. Peter Blos, Paule Truffert, trad. François Gantheret, *Les adolescents : essai de psychanalyse*, Stock, Paris, 1967). À partir des années 1970, de nombreuses études empiriques s'attachent 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.

⁴⁹¹ *Ibid.*

possibilité de fraterniser en dehors du foyer. Ce détail, pour Antoine Prost, mérite d'ailleurs d'être associé 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. »⁴⁹²

Sur un tout autre plan, l'apparition d'une nouvelle catégorie de consommateurs conduit corrélativement le secteur commercial à crédibiliser l'importance stratégique de cette classe d'âge. C'est, par exemple, à ce moment précis que la presse, le cinéma, la scène musicale ou le monde de l'habillement se persuadent 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. »⁴⁹³

Dans la suite logique de ces mutations, l'ultime verrou d'une microsociété plus ouverte que jamais finit lui aussi 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. »⁴⁹⁴

⁴⁹² *Ibid.*, p. 40.

⁴⁹³ 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.

⁴⁹⁴ 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.

C'est donc pour toutes ces raisons que les années 1960-1970 finissent par accoucher d'une jeunesse qui, par bien des aspects, ressemble à celle que nous connaissons aujourd'hui.⁴⁹⁵ Concernée sans en être nécessairement toujours consciente des conséquences de la mondialisation, cette génération est la première à devoir saisir les risques que laisse planer sur elle une crise économique majeure. Autre point cardinal, cette jeunesse angoissée, sexuée et détachée, est aussi la première à constituer l'enjeu d'une guerre commerciale où la décision n'appartient plus seulement aux adultes. Les ados et pré-ados ayant par ailleurs revendiqué - quand on ne les y a pas incités - de ne plus considérer leurs aînés comme des étrangers, s'habituent rapidement aux possibilités offertes de s'exprimer. Acteurs auto-proclamés d'une société de consommation en pleine explosion, la somme des enjeux qu'ils engagent sur le plan sociétal devient l'objet d'une attention prioritaire et permanente. Observant cette appartenance proclamée par la revendication d'un : « *Nous les jeunes...* », ⁴⁹⁶ les mondes politiques et scientifiques ne tardent pas à prendre en charge la réflexion posée par ce nouveau type d'« *expérience sociale* ». ⁴⁹⁷ Surement s'agit-il de faire en sorte que la nouvelle société soit 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 fait elle-même l'objet d'un débat amené à fortement influencer le sort de l'instruction civique.

2. La réflexion des experts commis par l'État.

Après avoir commenté quelques-uns des grands changements intervenus dans la société française des années 1960-1970, il convient de s'intéresser de plus près aux réflexions conséquemment menées sur l'adaptation du modèle éducatif à ces nouvelles données sociétales. Pour être précis, il importe d'éclairer la manière dont la redéfinition des missions prioritaires de

⁴⁹⁵ Olivier Galland, *Sociologie de la jeunesse*, Armand Collin, Paris, 2004.

⁴⁹⁶ 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.

⁴⁹⁷ 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.

l'école amène l'exécutif à faire s'embrasser le destin de ces deux pôles éducatifs, *a priori*, distincts, que sont 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 se reportent à l'époque sur des terrains d'analyses et de projections extrêmement variées. L'économie, bien sûr, reste un thème prioritaire et oriente de nombreuses discussions vers la prise en charge des effets inattendus de la démocratisation des études. Mais il faut aussi 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 est, certes, bien acquise et il semble normal de penser à entreprendre une réforme de certains programmes. Mais en quels termes et à quel point cela est-il envisagé ? Ces questions doivent forcément renseigner notre sujet tant elles renseignent la dimension paradigmatique d'une séquence marquée par '*l'industrialisation de l'esprit*'.⁴⁹⁸ Or, nous allons voir que c'est précisément par le biais d'interrogations soulevées par des intervenants d'un nouveau genre que l'occasion se présente de rediscuter la place et le rôle qu'aura à jouer une instruction civique réinventée.

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 autres choses, d'une jeunesse elle-même représentative d'une réalité paradigmatique inédite. Aussi convient-il de revenir plus en détail sur la manière dont ces nouveaux enjeux motivent alors le personnel politique à réformer le système, et, avec lui, l'instruction civique. Pour cela, il importe de se remémorer les priorités fixées par les premiers gouvernements de la V^e République. La refonte du système, intrinsèquement liée à la volonté de démocratiser l'accès aux études secondaires, a, rappelons-le, obligé les dirigeants, et ce, dès la Libération, à repenser les programmes en profondeur.⁴⁹⁹ De là, une route déjà bien tracée par la

⁴⁹⁸ Edgar Morin, *L'esprit du temps*, op. cit., p. 9.

⁴⁹⁹ Le lien entre le nombre d'élève et la qualité de l'enseignement est très clairement expliqué dans le regard que porte Antoine Prost sur l'évolution des écoles, collèges et lycées entre 1968 et 1984 : « *Une remise à jour semble 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.*

“pensée” scolaire d’après-guerre a 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, a 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 apparaît comme l’outil, soit d’une propagande gauchiste, soit d’une morale anachronique. Or, nous allons voir que c’est en “profitant” de ce désamour que les Sciences Économiques et Sociales finissent par investir un terrain préalablement défriché par une l’école historiographique des *Annales*.

A. L’incidence de la création des sciences économiques et sociales sur le destin de l’instruction civique.

Puisque les liens qu’entretiennent les SES avec le sort réservé à l’instruction civique doivent être compris comme les conséquences indirectes d’un processus complexe, il nous revient de rendre compte, même brièvement, du chemin par lequel ces idées nouvelles ont investi – comme une sorte de compensation – le terrain rénové d’une nouvelle instruction civique. À cette fin, nous nous intéresserons aux raisons et aux personnes qui conduisirent les Sciences Économiques et Sociales à intégrer le champ éducatif français et concluons sur l’influence indirectement exercée par les débats menés sur les SES sur 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 viennent à s’imposer dans les programmes scolaires, il nous faut en effet revenir sur les objectifs et les conséquences de « l’explosion scolaire »⁵⁰⁰ intervenue dans les années 1950. Au départ de tout, se pose en effet l’idée que l’après-guerre, entièrement dominée par l’effort de reconstruction, amène l’État-éducateur à hautement reconsidérer le rôle joué par la formation d’une génération plus que jamais destinée à

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.

⁵⁰⁰ 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..

prendre en charge les challenges nouvellement fixés par la compétition économique mondiale.⁵⁰¹ De-là, on comprend que c'est précisément pour résoudre cette équation que l'exécutif sollicite le concours d'intellectuels d'un nouveau genre.⁵⁰² Parmi ceux-là, quelques visionnaires, piqués par le dynamisme d'une nouvelle forme de pensée scientifique, se distinguent 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*, veut que l'écriture de l'histoire ne peut pas – ou plus – se limiter aux seuls aspects politiques, militaires ou diplomatiques. Or, c'est précisément par ce cheminement que les SES apparaissent pour certains penseurs du système éducatif comme un moyen de réactualiser les modes d'apprentissage scolaire du réel.⁵⁰³ Par ailleurs, il semble tout aussi primordial de rappeler que la volonté d'institutionnaliser un enseignement de sciences économiques et sociales fait naître chez les historiens des *Annales*⁵⁰⁴ 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'EPHE⁵⁰⁵ - manifestent, dès 1950, leur étonnement – ou leurs regrets – face au retard

⁵⁰¹ 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.

⁵⁰² 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.

⁵⁰³ Parallèlement à ce premier point, il faut noter que l'intervention de ces nouveaux experts dans les comités de réflexion coïncide avec les mouvements intervenus au niveau de la direction de l'enseignement du second degré. C'est pourquoi nous précisons que Gustave Monod fut remplacé en 1951 par son adjoint, Charles Brunold, lequel, se montra très favorable à l'étude des faits économiques. Agrégé de sciences physiques 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 créé les Centres pédagogiques régionaux. En 1953, il soumit 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.

⁵⁰⁴ 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.

⁵⁰⁵ 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).

pris par la France sur les *social studies* enseignées par les américains depuis 1910.⁵⁰⁶ Enfin, il importe tout autant de relever que la création, en 1967, des SES comme discipline de l'enseignement général est 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 nourrit une double aspiration. Il s'agit d'une part, de répondre aux soucis révélés par la démocratisation scolaire et de pratiquer, d'autre part, une pédagogie plus active. Ainsi, faut-il bien considérer l'idée que les SES furent dès leur naissance considérées comme le lieu d'une remise en cause particulièrement dynamique de la pédagogie traditionnelle. Le « *projet fondateur des SES* » devait reposer sur « *l'activité de l'élève* », « *le travail sur documents* », « *le refus d'un enseignement inspiré du modèle universitaire* », etc.⁵⁰⁷ Se confondant ainsi parfaitement avec l'esprit général des années soixante, elles incarnaient en un sens 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 ». ⁵⁰⁸

Toute cette histoire, prise indépendamment de toute autre considération, intéresse notre sujet tant elle fait intervenir des thèmes et surtout des personnes qui - on le verra mieux encore plus tard - ont tout à voir avec les missions de cet enseignement si particulier qu'est l'instruction civique. Mais cela s'avère d'autant plus vrai que l'aspect finalement le plus intéressant de l'émergence des SES réside dans le fait que ces matières ne sont finalement pas parvenues à obtenir du ministère qu'il les considère indispensables à la formation d'une culture générale et/ou

⁵⁰⁶ 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 développe particulièrement dans les années 1920. L'histoire et la géographie y sont 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*), est 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 publie 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.

⁵⁰⁷ 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.

⁵⁰⁸ 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.

généralisée. Car, si le "Plan" de ses promoteurs prévoyait, au départ, de généraliser leur enseignement dans toutes les classes du secondaire,⁵⁰⁹ la seule création des fameuses sections B signifie aussi 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 influencera le plus durablement le sort réservé par la décennie 1970 à une instruction civique opportunément remaniée.

C'est donc pour rendre compte du cheminement suivi par cette dernière logique que nous reviendrons sur les débats qui ont 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.

Si dans la décennie précédente, les « inventeurs » des SES sont parvenues à convaincre l'État de créer une filière spécialisée dans le secondaire, la définition de son contenu n'a pas été si simple à arrêter. Dans l'année précédant leur introduction, le Ministère, fidèle à la tradition, croit 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'aboutissent à rien. C'est que deux camps d'irréductibles professeurs, venus les uns et les autres d'univers académiques aussi proches qu'étrangers, se dressent instantanément 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 offrent 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. »⁵¹⁰

⁵⁰⁹ 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.

⁵¹⁰ 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.

Constatant l'imperturbable entêtement des appelés à débattre, Christian Fouchet se résigne donc 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. Nous sommes alors en 1966. Or, si ces deux noms se connaissent et agissent en convaincus des principes méthodologiques "actifs" défendus par l'EPHE, c'est bien à eux que s'opposera, plus tard, l'entreprise de rééquilibrage des programmes voulue par Georges Pompidou.⁵¹¹ Qui plus est, lorsque ce dernier doit quitter prématurément ses fonctions et que la question des programmes d'instruction civique vient à être reposée, c'est à une commission présidée, là encore, par un membre de EPHE, qu'on confie le soin de réfléchir à la tournure que doivent prendre les choses. Au bout du compte, avec l'élection de Valéry Giscard d'Estaing, les SES retrouvent un terrain favorable à l'expansion de leurs promesses. Aussi, importe-t-il de bien comprendre que c'est une écoute particulièrement attentive de l'esprit des "Annales" qui permet aux sciences sociales de prospérer - à partir des années 1960 - dans le secondaire. Or, c'est parce que ses promoteurs sont éconduits dans leur volonté d'imposer cette discipline à toutes les classes du secondaire, que la réflexion menée par ces mêmes hommes embrasse - comme une sorte de compensation - la cause de l'instruction civique. On notera d'ailleurs qu'un homme, 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

⁵¹¹ 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 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.*

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 dut se frotter dans les années 1970 :

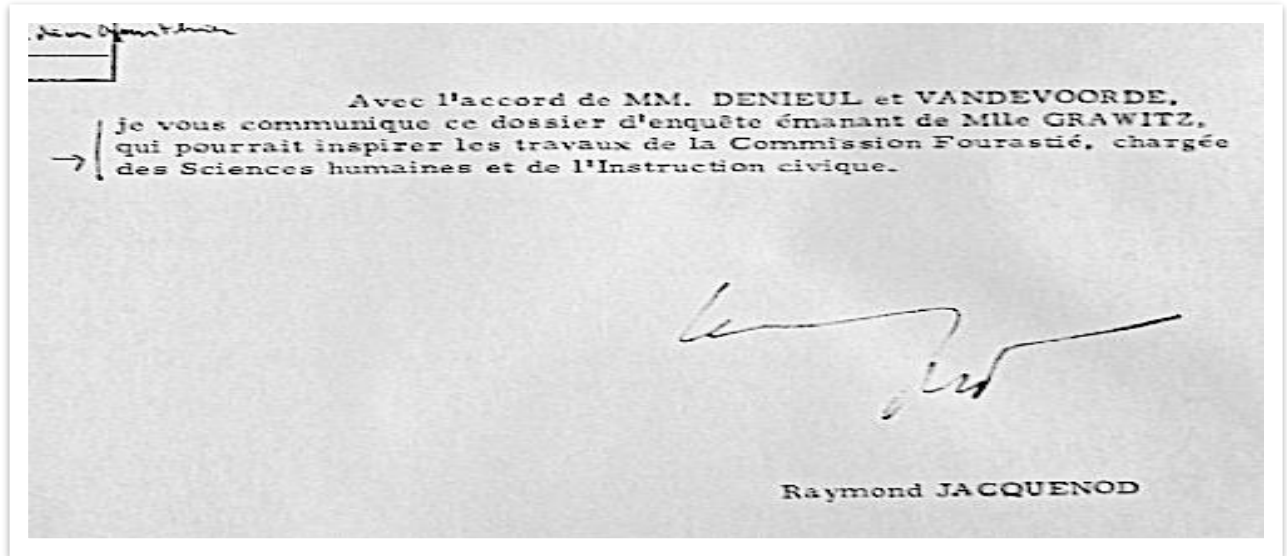
« La naissance des sciences humaines est le phénomène central de notre époque ; les sciences humaines seront demain aussi nécessaires à la direction des industries, des entreprises et de l'économie en général que la chimie organique l'est aujourd'hui à une usine de textiles artificiels. [...] Or, (et 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 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. »⁵¹²

B. La commission Fourastié et l'avenir de l'instruction civique : un groupe de réflexion présidé par un économiste moraliste.

En 1976, René Haby, ministre de l'Éducation nationale, réunit un groupe d'experts chargés de déterminer la meilleure manière de réformer l'instruction civique. En atteste la lettre adressée le 27 février par Raymond Jacquenod⁵¹³, Conseiller Technique, à Marcel Pinet, lui-même Directeur Général de la Programmation et de la Coordination. La lettre dit ceci :

⁵¹² Jean Fourastié, « L'avenir de l'éducation », *L'éducation nationale*, n° 20, 28 mai 1959, p. 1-3.

⁵¹³ 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.



Une enquête conduite par une chercheuse répondant au nom de Mlle Grawitz méritait d'être portée à la connaissance du haut fonctionnaire chargé de présider l'expertise diligente par le ministre. Une enquête dont les conclusions ont d'ailleurs beaucoup à dire sur le rapport entretenu par la jeunesse avec l'enseignement qui nous intéresse. Nous y reviendrons plus bas. Mais encore fallait-il que nous en sachions d'abord un peu plus sur la qualité de l'homme appelé à la consulter : Jean Fourastié.

Économiste reconnu pour avoir notamment inventé l'expression "*Trente glorieuses*", Jean Fourastié figure parmi les acteurs ayant le plus grandement participé à la reconstruction française d'après-guerre. En tant que conseiller, il mène avec brio une carrière de fonctionnaire de haut rang - en dirigeant dès 1944 des travaux pour le Commissariat au Plan⁵¹⁴ - et poursuit parallèlement une activité d'universitaire et d'expert international de premier rang. D'après ses quelques biographes, deux sujets lui tenaient principalement à cœur : l'un a trait à la préparation de la vie active, en vue de laquelle il lui paraît indispensable de prévoir dès le secondaire une connaissance des mécanismes économiques de base ; l'autre, plus général, concerne la formation des esprits et l'art de raisonner juste.⁵¹⁵ Un homme, en somme, capable de percevoir les rouages

⁵¹⁴ Du deuxième au cinquième Plan, Jean Fourastié assura notamment la présidence de la Commission de la main d'œuvre.

⁵¹⁵ S'il obtient, dès le deuxième Plan, une satisfaction de principe sur le premier point, il ne lui est pas permis d'obtenir l'introduction d'un enseignement nouveau dans toutes les sections du secondaire, écrasées, disait-on, sous le poids de programmes "démementiels". C'est pour cela qu'on crée néanmoins des sections nouvelles, dites sections B, en vertu du principe selon lequel, pour remédier à une lacune, on préfère créer un instrument nouveau, superposé aux anciens, qui, eux, ne sont pas modifiés. Le programme des SES s'inspire d'ailleurs, en partie, des points de vue

de son époque et à qui l'on demandait régulièrement d'en deviner l'avenir. Dans ses *Essais de morale prospective*⁵¹⁶ Fourastié se sera par exemple évertué à déconstruire les règles et les expressions de la morale française à partir de données premièrement quantitatives, puis qualitatives. Alors, qu'en disait-il ?

a. Une vision originale de “*L’atmosphère morale traditionnelle*”.

Lorsqu'en 1966, sont publiés ses *Essais de morale prospective*, rien ne lui semble plus absurde que de prétendre comprendre la morale des années 1960 sans la comparer à ce qu'il appelle dans la première partie de son analyse “*L’atmosphère morale traditionnelle*”.⁵¹⁷ Dressant un tableau du monde fait de pourcentages, mais aussi d'anecdotes, de digressions et de quelques prescriptions littéraires,⁵¹⁸ il tente d'y résumer les fondements d'une époque révolue. Ainsi parle-t-il d'une « *conception traditionnelle du monde* » quand nous nous évertuons depuis les premières lignes de ce travail à définir les habitudes de pensée d'une époque. En cela, notre projet épouse donc rétrospectivement le sien dans une même tentative de faire de l'instruction civique le témoin d'une l'évolution du l'esprit du temps. La place que cet ouvrage consacre à la tutelle des parents vis-à-vis des questions matrimoniales de « l'ancien monde » est en cela tout à fait équivoque. Un passage en particulier de la première partie de son ouvrage, parce qu'il recoupe à lui seul les idées de soumission, d'amour impossible et de transmission, permet de relier son regard à la description faite de la situation des jeunes dans la première partie de nos travaux. Il y est dit ceci :

qu'il a défendus dans *Le Grand espoir*, publié, dès 1949, puisqu'on y parle 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>.

⁵¹⁶ Jean Fourastié, *Essais de morale prospective*, Éd. Gonthier, Paris, 1966.

⁵¹⁷ *Ibid.* p. 11-77

⁵¹⁸ 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

« [...] 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. »⁵¹⁹

Ces quelques lignes, de même que cette autre phrase : « *Tout par devoir, rien par plaisir - mais tout devoir avec plaisir* »⁵²⁰, ou encore l'idée de commandements défendus par laquelle la situation prime sur l'action et le surnaturel sur le naturel décrivent un temps de l'histoire française dans des termes si semblables à ceux que nous avons identifiés plus haut qu'il n'est même pas nécessaire de revenir trop en détail sur l'exposé qu'il fait de cette séquence. En revanche, les deuxièmes et troisièmes parties de son œuvre, consacrées à "*L'atmosphère morale contemporaine*" et aux "*Matériaux pour une morale accordée à la société scientifique*" méritent une exploitation plus approfondie.

Le premier point notamment, bien qu'inclus dans un développement déjà largement évoqué sur l'évolution des normes intrafamiliales, entretient un rapport direct avec la recommandation de lecture adressée par le Conseiller du ministre à Marcel Pinet. Il y est question de l'ignorance dont souffriraient les adolescents vis-à-vis de la notion de civisme. Nous sommes alors en 1966 et Fourastié estime (déjà) que l'un des traits dominant de ce qu'il nomme "*la mentalité morale consciente*" de ses contemporains est observable dans : « *le refus d'un engagement dans un système dogmatique, fixé et clos par des principes clairement formulés.* » Pour être plus précis, Fourastié pense que ce refus d'engagement résulte d'une démission des parents, elle-même conditionnée par l'absence d'une doctrine morale simple à grande échelle :

« 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. »⁵²¹

⁵¹⁹ *Ibid.*, p. 18.

⁵²⁰ *Ibid.*, p. 33.

⁵²¹ *Ibid.*, p. 104.

Qu'il intervienne en début ou en fin de chaîne, le désarroi consubstantiel à la leçon prodiguée par le monde des savants pose problème. Quelque chose ne fonctionne pas, ou plutôt ne fonctionne plus. Dépourvue d'une légitimité suffisante à définir ou à transmettre la norme, l'appétence nourri par l'institution scolaire pour l'appréhension scientifique de la règle aurait anéanti toutes prétentions à enseigner quelque sens moral que ce soit. Dès lors, comment oserait-on amener les élèves sur le terrain du civisme ? Épineuse question posée par Jean Fourastié dans des écrits qui, rappelons-le, datent de 1966.

Sauf que cette première démonstration appelle à commenter un autre aspect, lui aussi problématique, de « *la moralité morale consciente* » de ses contemporains : l'ambivalence de la société de confort.

b. L'ambivalence de la société de confort.

Dans son ouvrage, Jean Fourastié ne se contente pas de questionner les effets que pourraient avoir le « *désarroi* » et le « *scepticisme* » sur le climat intellectuel et culturel de son temps. Il ne se satisfait du reste pas davantage d'un appel à reconnaître la démission d'un système éducatif nouvellement privé de normes morales solides. Le tableau qu'il dresse est bien plus large. Il dit :

« 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. »⁵²²

Ici, la remarque entend rendre grâce aux heureuses conséquences du progrès. Un progrès qu'il ne faut en aucun cas regretter. Toutefois, précise-t-il, la situation invite à questionner l'inclinaison de ce dernier 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. »⁵²³

⁵²² *Ibid.*, p. 111.

⁵²³ *Ibid.*

L'amélioration des conditions matérielles aurait ainsi altéré le regard porté par la jeunesse sur la réalité d'un monde devenu trop distant. Ce constat, entretenant un pessimisme possiblement trop binaire, a au moins le mérite d'ouvrir la porte à l'identification d'un plus grand danger encore. Aux risques que faisait naître cette défaillance de l'acuité humaine, il convenait d'associer un rétrécissement de l'aptitude des hommes 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 n'ait jamais émises. Il sera bientôt plus facile de se référer à l'adage "tout ce qui n'est pas permis est défendu" que de suivre l'ancienne règle "tout ce qui n'est pas défendu est permis". »⁵²⁴

Troublant cri d'alarme que celui lancé en 1966 par Fourastié. Fascinant d'une vérité qui ne sera pas entendue. La crainte de voir la facilité mener au dogmatisme aurait pourtant dû alerter la sphère éducative. Or, parmi les nombreuses observations tirées par Madeleine Grawitz, membre de la commission présidée par Fourastié – étude sur laquelle nous reviendrons plus tard –, il est précisément question de la nécessité clairement manifestée par les jeunes de rapporter une réalité scolaire ou académique - perçue comme trop distante - à une réalité vécue. Ainsi comprend-on que le penchant avéré des jeunes pour une morale empirique contenait déjà en germe les signes d'une difficulté à saisir la vérité du monde. La capacité à se décentrer et à comprendre une réalité autrement que comme celle d'un autre ou d'un ailleurs n'inquiétait donc pas que le Commissaire au Plan. Les élèves eux-mêmes, sans peut-être en avoir pleinement conscience, ressentaient déjà la limite d'un temps peu à même les connecter au réel.

Enfin, deux observations offrent de comprendre mieux encore l'avant-gardisme de l'analyse proposée par Jean Fourastié. Il s'agit du rôle joué par la connaissance historique et le devoir d'information que celle-ci suppose.

c. L'histoire et la morale comme garde-fou.

La première idée, construite sur la réconciliation possible de deux univers, évoque le caractère surplombant ou finalisant de la connaissance historique :

⁵²⁴ *Ibid.*

« 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 de donner des résultats correspondants aux buts : durer, progresser, poursuivre l'effort millénaire de la vie. »⁵²⁵

L'idée de faire déboucher une telle démonstration sur la majesté de l'histoire intéresse forcément notre étude. Il est ainsi rappelé que si le siècle d'Henri Becquerel est parvenu à assoir les visées positives d'Auguste Comte, il n'en a pas moins échoué à combler l'affaissement métaphysique opéré par l'avènement d'un empirisme devenu roi. La « loi des trois états »⁵²⁶ ainsi que ses enfantements médicaux, philosophiques, juridiques ou littéraires ont ainsi, certes, permis de corriger certaines approches traditionnelles du vivant, mais l'ère moderne autorise à reconnaître tout autant les limites du chemin parcouru par la pensée. Limites que le Commissaire entendait dépasser par un recours salutaire aux moyens « *que montre l'histoire de donner des résultats correspondants aux buts : durer, progresser, poursuivre l'effort millénaire de la vie* ». Notons que cette remarque trouve – elle aussi – un écho dans les conclusions de Madeleine Grawitz, pour qui – nous le verrons – il apparaissait indispensable de veiller à ce que l'instruction civique soit enseignée par les seuls professionnels de l'histoire. Enfin, un passage du paragraphe intitulé « *La morale comme facteur de décision* », offre un moyen toujours plus éloquent de constater la filiation entretenue par sa pensée et les informations transmises à sa commission. Le passage en question ne s'étale que sur quelques lignes mais semble comme articulé dans une combinaison de joueur d'échec, en trois coups. D'une première remarque sur la nature profonde de l'homme découle en effet un rappel de ses devoirs, au sommet desquels trône, dans un troisième temps, 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 frustrée. Cette lutte, cet effort nécessaire, conscient et

⁵²⁵ *Ibid.*, p. 179.

⁵²⁶ Auguste Comte, *Discours sur l'esprit positif* (1844), Vrin, Paris, 1995.

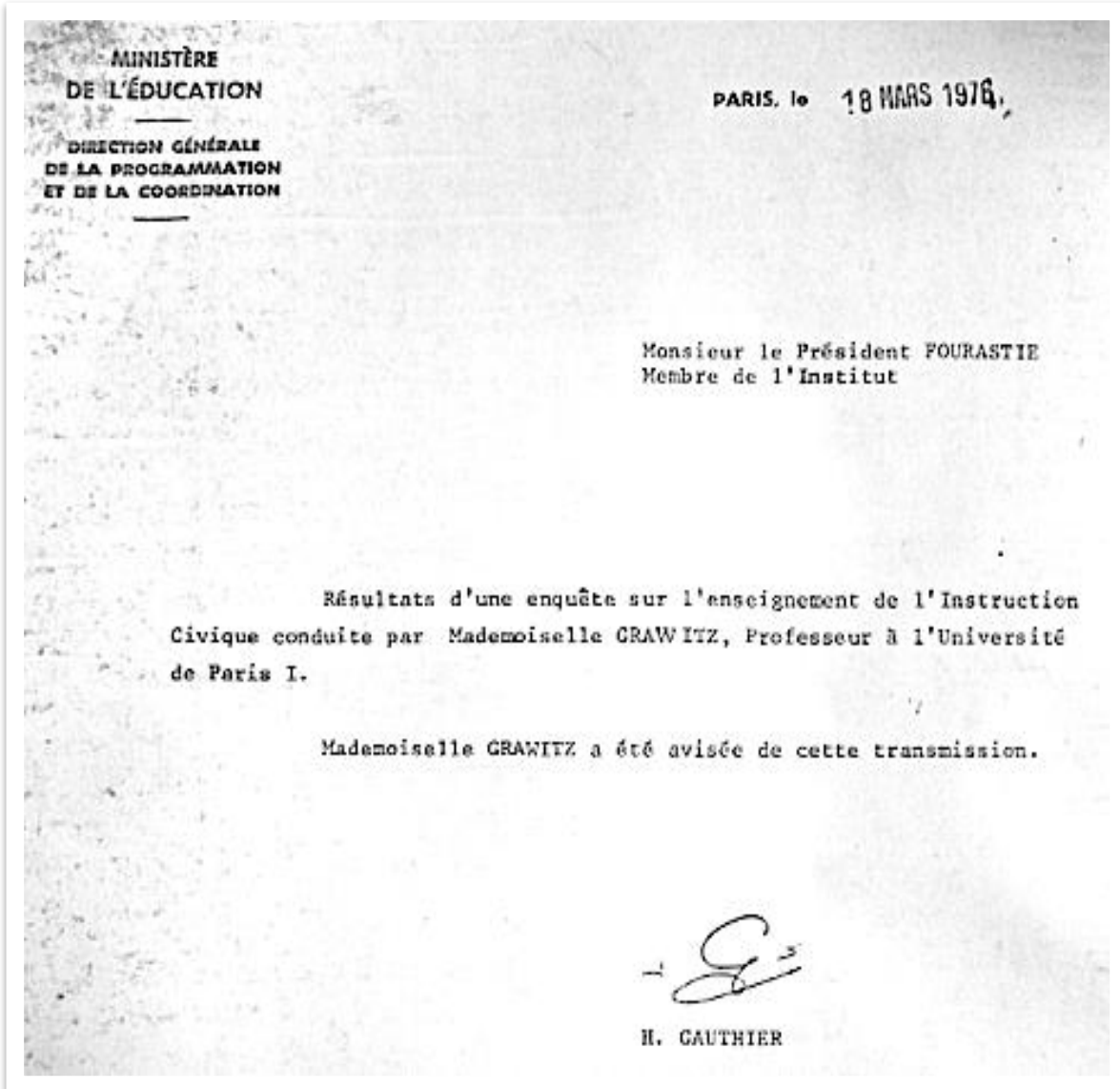
volontaire, évoque la notion de devoir. De sorte que nous pouvons écrire que la décision « rationnelle » implique un devoir moral : le devoir d'information. »⁵²⁷

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 de toute entreprise pédagogique. Partant, l'école devait figurer comme le premier champ d'application d'une visée simple : l'appréhension du réel. Un avis et une vision partagée par Madeleine Grawitz.

2.2. L'étude de Madeleine Grawitz ou l'éducation civique de 1976 vue par les lycéens et leurs professeurs.

Comme indiqué plus haut, une lettre destinée à Jean Fourastié envoyée le 18 mars 1976 par Henri Gauthier en qualité d'adjoint du patron de la Direction Générale de Programmation et de la Coordination disait ceci :

⁵²⁷ *Ibid.*, p. 206.



528

Il était donc demandé au président de la commission chargée des sciences humaines et de l'instruction civique de s'intéresser aux travaux menés par une chercheuse, cofondatrice en 1969 du premier département français de sciences politiques à la Sorbonne. Une enquête conduite par un personnage atypique mais à qui l'histoire allait bel et bien donner raison.

A. L'enquêtrice.

Brillante et indisciplinée, Madeleine Grawitz entame sa carrière universitaire en tant que professeur agrégée de droit public à la faculté de Lyon. Elle reste aujourd'hui encore connue pour

⁵²⁸ Archives nationales : 19800285/7.

y 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'engage dans cette aventure au côté de Maurice Duverger,⁵²⁹ lequel tente depuis quelque temps de donner à la science politique – encore bien marginale dans les facultés de droit – une structure détachée du regard inquisiteur des “purs” juristes.⁵³⁰ Grawitz est 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, cela, en sollicitant notamment le concours d'amis sociologues tels que Dominique Merllié ou Jean Mastias.⁵³¹ Pour Jean-Claude Colliard ancien président de l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Madeleine Grawitz participa à 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. »⁵³²

Ouverte, libre, mais studieuse, Madeleine Grawitz nourrissait donc le même attrait que Jean Fourastié pour l'interdisciplinarité. Preuve, s'il en faut, de ses talents d'analyste, la marseillaise est approchée en 1976 par les éditions Dalloz qui veulent alors rééditer le succès qu'a connu avec un ouvrage désormais classique : ‘*Méthodes des sciences sociales*’⁵³³. C'est aussi dans la période qui voit les membres de la Commission Fourastié se réunir qu'est publié, le ‘*Traité de science politique*’, rédigé, cette fois-ci, avec Jean Leca,⁵³⁴ président l'Association Française de

⁵²⁹ 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, suffit à convenir de la souplesse intellectuelle dont ont 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.

⁵³⁰ 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>.

⁵³¹ 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, maintenant retraité, a quant à lui longuement enseigné les sciences politiques à la Sorbonne.

⁵³² 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>.

⁵³³ Madeleine Grawitz, *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz, Paris, 11^e édition, 2000.

⁵³⁴ 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

Science Politique de 1994 à 1997. Ainsi était Madeleine Grawitz. Une femme qui, deux ans avant la constitution de cette commission, s'intéressait à la formation civique des lycéens. En tant que maître de conférences à l'université Paris 1, elle entretiendra toute sa vie une sorte de double relation avec la science. Consciente de l'obligation qui lui était faite de transmettre un savoir, elle s'attachait 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 servir les intérêts de chacun. Et ce qui va suivre en fournit 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, signalons la manière dont la chercheuse y évoque les motivations de son enquête. Dans un ouvrage publié bien après qu'ait été envoyé un résumé de son travail à la commission, Madeleine Grawitz précise en effet 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 correspondre à la fois aux formes de solidarité nécessaires à une communauté vivante et aux aspirations des nouvelles générations. »⁵³⁵

Il y a dans ces quelques lignes deux choses importantes à relever. La première, signale que le civisme est un thème pouvant servir de « *mesure* » à l'observation de « *phénomènes* » ou « *d'indications utiles* ». Mais utiles à quoi ? À l'appréciation d'un climat intellectuel, à l'analyse des conceptions du monde les plus largement partagées. Utile, en somme, à l'appréciation du *Zeitgeist*. Ensuite, la sociologue dit vouloir s'intéresser au civisme – un terme « *en voie de transformation* » – car il semble « *correspondre à la fois aux formes de solidarité nécessaires à une communauté vivante et aux aspirations des nouvelles générations* ». Comment, dès lors, ne

l'AFSP, [en ligne], consulté le 13 mai 2013, URL : <http://www.afsp.msh-paris.fr/home/hommagegrawitz2008/hommagegrawitz.html>.

⁵³⁵ Madeleine Grawitz, *Élèves et enseignants face à l'instruction civique*, Bordas Pédagogie, Paris, 1980, p. 11-12

pas relever le pont qui relie ce choix à ce que nous avons dit des capacités de l'instruction civique à incarner un glissement paradigmatique. La manière dont elle évoque les deux hypothèses qui ont guidé son projet le confirme :

« Les réflexions des étudiants nous suggéraient deux hypothèses :
1° l'instruction civique est dans les lycées le plus souvent supprimée au bénéfice de l'histoire, sous prétexte que les programmes de celle-ci sont très lourds ;
2° l'instruction civique, lorsque les professeurs se croient tenus de respecter les horaires et les programmes officiels, ennuie enseignants et enseignés. »⁵³⁶

L'idée d'un changement d'époque constitue clairement l'échine de son projet. Le nœud du problème était identifié. Ses hypothèses, en revanche, allaient-elles être si simplement confirmées ?

b. L'élément perturbateur.

Le point de bascule de cette enquête réside dans la correction rapide des deux hypothèses précitées :

« La préenquête nous a très rapidement amenés à réviser ces points de vue. Les résultats de l'enquête indiquent en effet que d'après les élèves interrogés, seulement 21% de leurs professeurs paraissent manifester moins d'intérêt pour cette matière que pour l'histoire, 34% autant d'intérêt, 6% plus d'intérêt. L'on connaît l'attachement des professeurs à leur domaine d'enseignement de base (la matière de l'agrégation) si l'on y ajoute le fait que l'instruction civique n'est pas sanctionnée par un examen, ces chiffres paraissent extrêmement encourageants. Quant aux élèves, 5% seulement d'entre eux souhaitent la suppression de l'instruction civique. La question se pose alors de savoir comment cette instruction civique autrefois négligée retrouve audience, de quelle instruction civique il s'agit, et c'est ici que notre enquête présente quantité de renseignements précieux. »⁵³⁷

Très vite, la chercheuse comprend qu'il va falloir réorienter l'axe de ses investigations. À l'issue de la préenquête menée par ses équipes, il est acquis qu'il ne s'agira pas d'éclairer les causes d'un défaut de motivation mais d'expliquer la non efficacité d'une pratique visiblement estimée. Rares, en effet, sont les élèves à avoir manifesté un réel manque d'intérêt pour l'instruction civique. Il apparaît donc plus utile de questionner les moyens de (re)donner à la discipline un véritable pouvoir d'action. C'est du reste cette vérité première qui est rappelée dans la quatrième de couverture de l'ouvrage qu'elle tire de son étude :

« 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

⁵³⁶ *Ibid.*

⁵³⁷ *Ibid.*

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. »⁵³⁸

c. La méthodologie.

Concernant 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 fut menée. La suite, et plus précisément la nature exacte des questions posées par Grawitz, sera évoquée au fur et à mesure de l'exploitation de sa recherche.

L'échantillon :

- Les professeurs : Mlle Grawitz interrogea 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.
- Les élèves : 975 élèves furent interrogés, dont 63 % à Paris, et 37 % en Province. Tous appartenaient aux classes des professeurs participant à l'enquête. Les questionnaires étaient remplis en classe, et ce, de manière anonyme. Concernant l'origine sociale des élèves, l'échantillon 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 précise dans son rapport que les grands lycées sont surreprésentés du fait que l'enquête implique les villes de Paris et Lyon : 63 % d'entre eux accueillent plus de 2000 élèves, 32 % de 1000 à 2000, et seulement 5 % accueillent moins de 1000 élèves. En outre, des motifs rapportés au coût de l'enquête justifient selon l'auteur du rapport ce déséquilibre. Une autre lacune de l'enquête est par ailleurs notifiée. Il s'agit de la plus notable sur le plan scientifique, cela, même s'il est aisé d'en comprendre les raisons :

⁵³⁸ *Ibid.*

« Les grands lycées sont surreprésentés du fait que l'enquête comporte Paris et Lyon :

Taille des lycées :

| | |
|----------------------------|-----|
| Moins de 1000 élèves | 5% |
| De 1000 à 2000 élèves..... | 32% |
| Plus de 2000 élèves | 63% |

Taille des villes :

| | |
|----------------------------------|-----|
| 10 000 à 500 000 habitants | 24% |
| Plus de 500 000 habitants..... | 76% |

L'échantillon étendu à la France entière pour les professeurs corrigera cette sous-représentation des petites villes et des petits lycées. Nous ne pensons pas pouvoir modifier l'échantillon des élèves du fait du coût que représente le déplacement des enquêteurs, mais surtout de la difficulté que soulève leur introduction dans les établissements scolaires.

Sur le plan scientifique c'est sans doute la plus grosse lacune de notre enquête : les professeurs dont nous recueillons l'opinion sont ceux qui acceptent de répondre, les élèves sont ceux des professeurs qui ont bien voulu nous laisser pénétrer dans leurs classes. Cette réserve est certainement plus importante en ce qui concerne les réponses des professeurs que celles des élèves. »⁵³⁹

Cette remarque a le mérite d'être soulignée. Mais le principe du volontariat appliqué aux réponses des professeurs et des élèves ne suffit pas à remettre en cause l'intérêt de son enquête. Aux vues notamment de ce que le rapport note dans la suite directe de cette précision, on ne peut, à l'inverse, que constater l'incalculable valeur de ces informations récoltées, rappelons-le, il y a presque quarante ans.

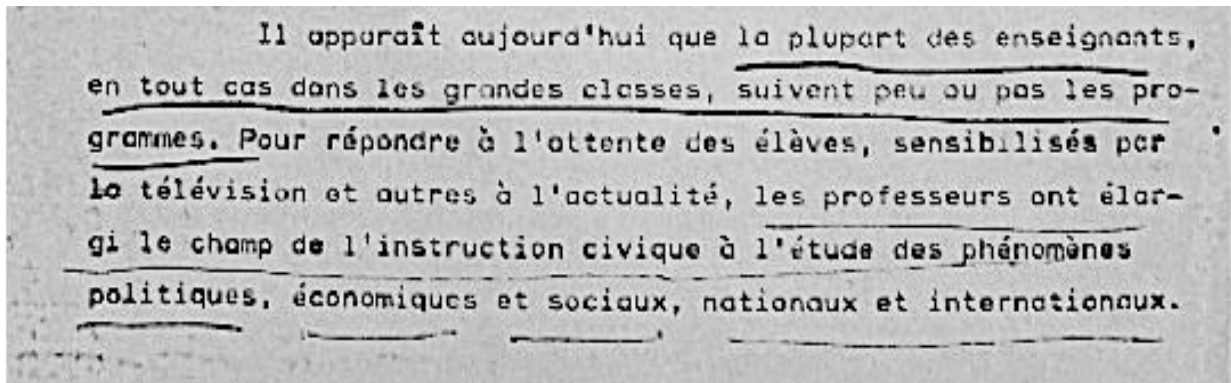
d. Les conclusions de l'enquête.

Une des grandes forces de l'étude menée par Madeleine Grawitz réside dans la rapidité avec laquelle la chercheuse en vient aux faits. Après avoir évoqué les limites opposables au traitement de ses recherches, elle n'hésite pas à intituler la première partie de son rapport : « *Modification du contenu de l'instruction civique* ». Il ne s'agit, certes, pas pour elle - du moins pas encore - de définir précisément ce qui doit être changé. Mais une chose apparaît comme étant suffisamment sûre pour être dite : les lignes doivent bouger. À ses yeux ce constat s'impose pour deux raisons :

- 1° Il importe de prendre en compte les contradictions de l'intérêt paradoxalement suscité par une notion, *a priori*, mésestimée.

⁵³⁹ *Ibid.*

Dans les premiers mots du paragraphe consacré au traitement des données recueillies, Madeleine Grawitz commence par évoquer ce qui lui semble être le principal problème posé à l'enseignement de l'instruction civique. Les programmes, dit-elle, ne sont 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, ont créé des attentes chez des élèves qui, soucieux d'entretenir un contact direct avec la réalité, contraignent les professeurs à s'éloigner du contenu défini par les programmes. L'observation du monde dans ce qu'il a de plus concret et immédiat semble avoir pris le pas sur l'étude des institutions et des valeurs. Comme l'avait pressenti Jean Fourastié, l'actualité française et les divers chapitres de son économie se sont si naturellement imposés dans la cuisine ou le salon du français moyen que rien n'est désormais plus important que de satisfaire le besoin de comprendre ce qui se joue sur le plan économique-social :



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 note que certains passages du document sont soulignés de la propre main de Jean Fourastié. On imagine comment il dut apprécier la confirmation de ce qu'il avait lui-même "prophétisé". Pour ce qui concerne le fond du propos, un autre point de détail interpelle. La chercheuse ne s'appesantit pas sur le contenu exact des cours dispensés. Tout juste tient-elle à remarquer qu'ils sont adaptés à l'attente des élèves. Partant de cette simple observation, elle-même soutenue par l'estime dont jouie l'instruction civique, la chercheuse propose donc de problématiser sa démarche dans les termes 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 commence cinq lignes plus bas par répondre ceci : « *Le terme "instruction civique" ne correspond plus à la réalité* ». Son idée ne consiste toutefois pas à souligner le caractère étymologiquement dépassé de la notion. Elle semble plutôt vouloir insister

sur le fait que la matière, telle qu'elle est enseignée, échappe à la perception que devraient en avoir 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 ont répondu par la négative, là où leurs professeurs ont déclaré consacrer effectivement un certain nombre d'heures à la matière. Madeleine Grawitz précise d'ailleurs aussitôt 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 indique clairement que la majorité des sujets traités recouvrent 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%), occupent une place non négligeable.

Dès lors, comment interpréter le fait que pour ces jeunes l'examen de la réalité ne trouve pas de corolaire satisfaisant dans la nature des thèmes abordés pendant le cours d'instruction civique ? La question se pose et demeure d'autant plus étonnante que le rapport insiste 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 de contact difficile avec le monde réel, le rapport rendu à Jean Fourastié soulève, comme nous le verrons plus bas, l'intérêt d'un questionnement qui porterait sur la définition et l'intérêt suscités par la politique. Mais notons tout de suite ce que le livre édité en 1980 dit des problèmes posés par un élément très précis de la question :

« 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. »⁵⁴⁰

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 remarquera l'intérêt, certes paradoxal, mais très généralement manifesté par la jeunesse française de 1974 pour la chose publique. L'administration de la cité captivait les lycéens d'alors.⁵⁴¹ Si

⁵⁴⁰ Madeleine Grawitz, *Élèves et enseignants face à l'instruction civique*, op. cit., p. 58-60.

⁵⁴¹ 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 semble que la simple mention de ce problème invite tout de même à relever la contradiction qui se pose entre la crainte exprimée, au début, par une sociologue 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, elle-même, justifiait son idée de recherche par un regret originel : l'instruction civique n'intéressait pas les jeunes. Or, 1974 fut, comme nous le rappellerons plus haut, l'année durant laquelle l'État français décida d'offrir un pouvoir électoral aux futurs bacheliers. La confrontation induite par ces deux faits pourrait surprendre car elle renvoie 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", rappela en 1978 que les divisions entre les âges lui semblaient être tout bonnement "arbitraires". Parmi les arguments développés pour le prouver - au centre desquels se trouvaient bien sûr une vision hiérarchique de l'ordre social - le sociologue notait qu'un des facteurs du brouillage des oppositions entre les différentes classes d'âge pouvait s'expliquer par le fait : « *que les différentes classes sociales ont 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, ont 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 ont été placés "pendant un temps relativement

l'on compte les élèves capables de rattacher le mot « civisme » à sa racine latine, on remarque qu'ils étaient presque 75% à donner une version, certes, partielle, mais convenable de ce qu'est l'instruction civique. La notion était donc relativement bien maîtrisée. Elle était même estimée. Mais les individus à qui elle était censée s'adresser jugeaient 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 ?

Pour la chercheuse, le souci s'explique en bonne partie par l'attitude du corps professoral qui, de son propre aveu, avouent ne pas (ou peu) suivre le programme.⁵⁴² Mais rétrospectivement cette explication peine à se suffire à elle-même. Sans doute faudrait-il même donner plus de poids au rôle joué par la liberté offerte aux élèves de choisir l'orientation des discussions engagées durant le cours. L'étude dit que ce choix de méthode consistait à donner aux élèves la possibilité de débattre d'un sujet entretenant un rapport plus ou moins lointain avec le programme. Or on peut imaginer que ces pratiques conduisaient les élèves à mésestimer une notion, faute de réussir à l'associer aux questions soulevées durant les discussions.

Ce paradoxe, Madeleine Grawitz, l'envisage en notant que les thèmes majoritairement privilégiés par les élèves portent sur une actualité politique qu'ils estiment, *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

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'est longtemps représenté l'aptitude de sa jeunesse à s'intéresser au monde de manière schizophrénique. Cela, pourrait permettre de mieux comprendre le traitement et la vision que l'on se faisaient les élèves interrogés par Madeleine Grawitz d'une instruction civique dont ni les professeurs, ni les élèves, ne savaient 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 Métailié, 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.

⁵⁴² Dans son livre, Madeleine Grawitz précise (ce qui n'est 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.

répondent pas et 26% disent que c'est trop compliqué pour eux, 55% se considèrent pas assez informés, 24% suffisamment. »⁵⁴³

Il est donc permis de croire que l'instruction civique souffrait 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 d'une institution paradoxalement consciente de la curiosité de ses "apprenants". En gros, le problème trouve sa source dans la trop faible prise en compte d'une attente non satisfaite. Les élèves étaient prêts à recevoir une instruction civique. Ils manifestaient un intérêt pour sa mission. Mais faute d'en connaître les termes exacts, ces derniers la vilipendaient. C'est donc une impression de gâchis qui ressort de l'étude. C'est d'ailleurs précisément ce sentiment que Madeleine Grawitz place aux confins de son analyse.

2° Il faut prendre la mesure de l'intérêt croissant des élèves pour l'actualité.

Commençons l'examen du second volet des conclusions tirées par la chercheuse par l'évocation d'un point central de l'enquête. Lorsqu'elle décrit la vision que se font les lycéens de "la politique", Madeleine Grawitz observe qu'une large partie entretient une confusion entre "la politique" et "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. À 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"... »⁵⁴⁴

⁵⁴³ *Ibid*, p. 18-38.

⁵⁴⁴ *Ibid*, p. 38-42.

Ces propos rapportés ont de quoi interpellier. Comment expliquer l'incapacité de l'institution à défendre une vision vertueuse de ce qu'est la politique ?⁵⁴⁵ Pour tenter d'expliquer les difficultés d'un système à transmettre un savoir, ô combien déterminant, la chercheuse souligne un point qui en toute logique rejoint l'avis formulé en 1966 par Jean Fourastié. Rappelons qu'aux yeux de ce dernier l'attraction de la jeunesse pour l'empirisme devait amener l'homme moderne à bien considérer deux aspects essentiels de la modernité :

« 1° il fallait que l'homme ait conscience de la nature kaléidoscopique des informations qui devaient désormais déterminer "L'atmosphère morale contemporaine".

2° il convenait 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." »⁵⁴⁶

En d'autres termes, si la science, l'immédiateté et l'attractivité exercée par un savoir concret permet l'élévation des capacités de l'homme à connaître son environnement, elles ne nourrissent pas nécessairement les penchants de ce dernier pour les valeurs les plus nobles. Or, c'est précisément ce que dit l'enquête de Madeleine Grawitz :

« 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. »⁵⁴⁷

La chose ne saurait être dite plus clairement. La désignation du critère d'actualité comme la caractéristique première de ce que doit être, pour les jeunes, l'instruction civique, recoupe

⁵⁴⁵ Dans les premières lignes qu'elle consacre à l'exploitation de ces propos, Madeleine Grawitz précise : « *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

⁵⁴⁶ Cf. Jean Fourastié, *Essais de morale prospective*, *op. cit.*, p. 81-118.

⁵⁴⁷ Madeleine Grawitz, *Élèves et enseignants face à l'instruction civique*, *op. cit.*, p. 84-85 ; 110.

quasiment au mot près l'articulation progrès/risque proposée par Jean Fourastié en 1966. Moins de dix ans plus tard, la chercheuse constate que l'attrait pour l'information immédiate a enfanté un désamour prégnant pour l'histoire et le passé en général. C'est principalement pour cette raison que les lycéens manifestent le souhait d'être confrontés à des informations sensément plus concrètes. Leur vœu est simple. Ils demandent à ce qu'on les aide à préparer un avenir rendu très incertain par la crise pétrolière. Le passé, la tradition et ses valeurs ? Des notions au mieux hors-sujet qui, pour beaucoup, sentent le renfermé. La nostalgie n'a pas seulement perdu de son sens, elle a acquis une mauvaise réputation. Seules les données sociétales, économiques et techniques immédiatement exploitables sont perçues comme utiles à la fabrication d'une vie pleine. Jean Fourastié avait vu juste. Les exigences de la nouvelle jeunesse traduisent, certes, une volonté inédite et finalement assez louable d'intégrer davantage le tissu social ; mais ces revendications ont aussi considérablement compliqué l'intervention pourtant indispensable des pendants moraux et historiques d'une éducation idéale. Paradoxale situation. Un constat qui invite à se remémorer les mots d'Edgar Morin qui, dès 1963, éclairait les liens entretenus par une «*accélération de l'histoire*» avec 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 ».⁵⁴⁸

L'étude menée par Madeleine Grawitz ne dit rien d'autre. Lorsqu'il s'agit pour elle d'évoquer le rapport entretenu par les élèves avec le sens de la nation, c'est en fonction d'une logique similaire à celle décrite par Edgar Morin que la chercheuse pointe le glissement du cadre spatio-temporel du local vers quelque chose de plus général et empirique :

⁵⁴⁸ Edgar Morin, *L'esprit du temps*, op. cit., p. 202-213.

« 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. »⁵⁴⁹

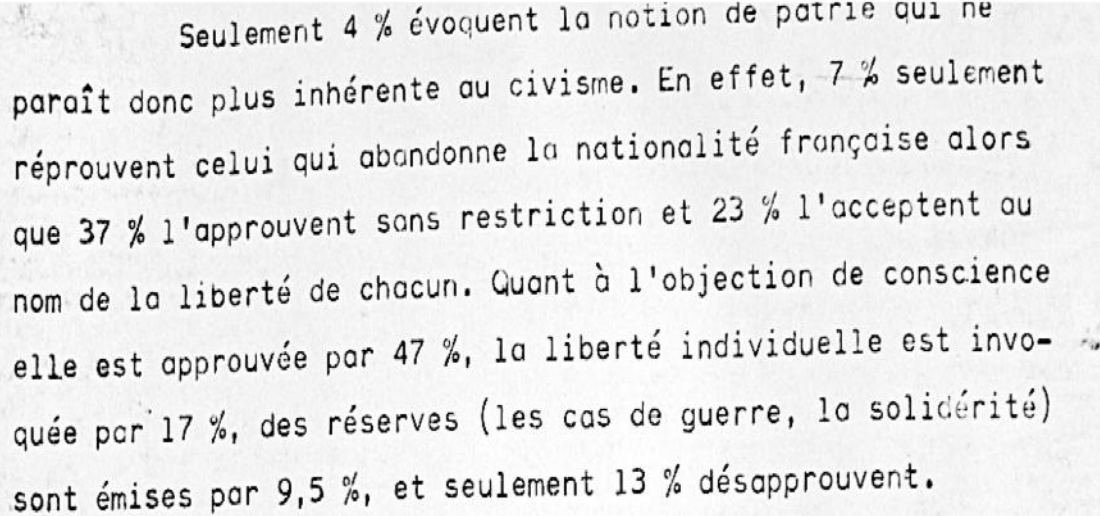
Sa remarque, reconnaissant une reconfiguration évidente de la psychologie des lycéens français ne porte pas de jugement. Elle observe simplement que la représentation - consciente ou non – que les élèves se font du “village planétaire” exige du cours d'instruction civique qu'il réponde à un besoin cardinal : celui de rendre le monde plus immédiatement accessible.

Mais la satisfaction d'un tel vœu devait-il pour autant s'opérer au détriment des approches abstraites du réel ? Pouvait-on seulement détourner le regard du risque posé par “*L'atmosphère morale contemporaine*” si justement décrite par Jean Fourastié ? Convenait-il en somme qu'on prive l'institution scolaire d'attributions régaliennes au premier rang desquelles figurait la diffusion de ce que Durkheim nomme “*les éléments de la moralité*” ?⁵⁵⁰ À cela, Madeleine Grawitz répond par la négative en soumettant un ensemble de propositions précisément articulées autour de la prise en compte du paradoxe exposé plus haut.

e. Les propositions de la chercheuse.

Comme nous venons de le laisser entendre, Madeleine Grawitz pense que le salut de la discipline doit passer par une meilleure considération des aspirations de la jeunesse, mais aussi par l'affirmation du rôle de l'École dans la construction du commun. Le rapport qu'elle écrit à

⁵⁴⁹ 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 :

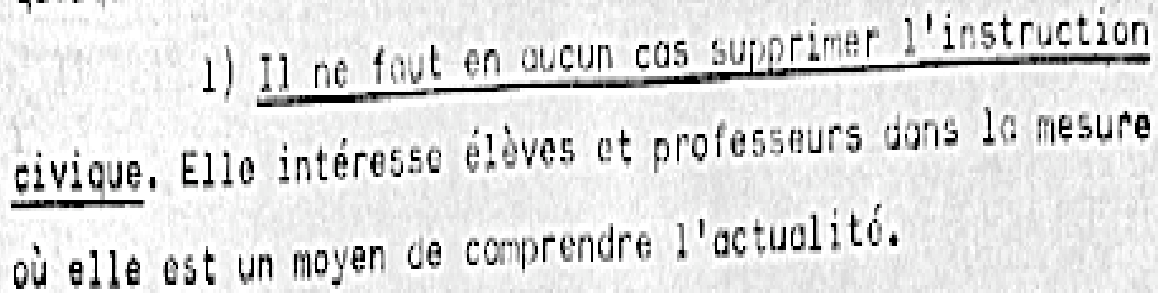


Seulement 4 % évoquent la notion de patrie qui ne paraît donc plus inhérente au civisme. En effet, 7 % seulement réproouvent celui qui abandonne la nationalité française alors que 37 % l'approuvent sans restriction et 23 % l'acceptent au nom de la liberté de chacun. Quant à l'objection de conscience 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.

⁵⁵⁰ Émile Durkheim, *L'enseignement moral*, op. cit.

l'attention de Jean Fourastié contient dès lors trois propositions qui, toutes, rejoignent la vision de l'ex Commissaire au Plan.

1°. « *Il ne faut en aucun cas supprimer l'éducation civique.* »



1) Il ne faut en aucun cas supprimer l'instruction civique. Elle intéresse élèves et professeurs dans la mesure où elle est un moyen de comprendre l'actualité.

Rétrospectivement, la formule soulignée par Jean Fourastié détonne par l'ironie de la situation. Lorsqu'il lit cela, l'instruction civique n'est officiellement plus une discipline autonome dans les lycées. Sa noyade dans les quatre heures consacrées à l'histoire-géographie l'a déjà condamnée à n'être qu'un aparté dépendant des bonnes volontés du professeur. Compte tenu, qui plus est, du sort que connaîtra cette dernière quelques années plus tard dans les collèges, la requête, telle que formulée par Grawitz, est empreinte d'une saveur toute particulière. Madeleine Grawitz justifie pourtant son point de vue de la manière suivante :

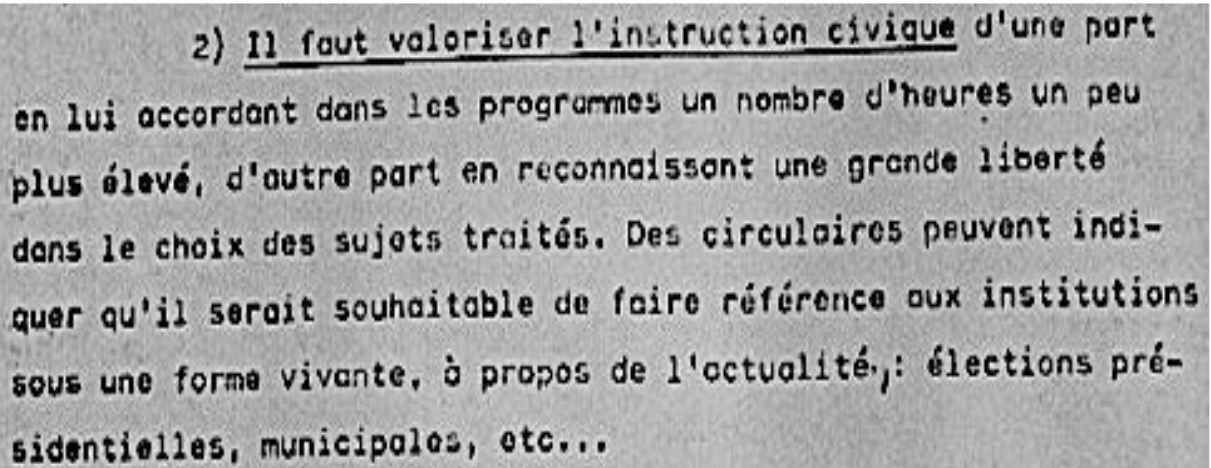
« L'école, grâce à cet enseignement devient le lieu privilégié où l'on peut s'exprimer, discuter, mais aussi trouver des éléments sérieux pour former ses opinions (souligné dans le texte) sur le monde dans lequel on vit. [...] L'instruction civique, lieu de débats, pourrait ainsi devenir l'endroit privilégié 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 ? »⁵⁵¹

De l'art de ponctuer une phrase avec clairvoyance. Marquant d'un point interrogatif l'utopisme supposé de sa vision, Madeleine Grawitz souligne les contradictions dans le lit desquelles l'instruction civique ne devra pas se perdre. D'une certaine manière, c'est *via* cette marque de ponctuation que l'on devine la subtilité de son point de vue. L'immédiateté des projections mentales et le souci d'émancipation manifesté par la jeunesse impliqueront, pense-t-elle, de ne pas exacerber les oppositions de vue ou de style. En considérant la possibilité qu'on puisse donner

⁵⁵¹ Madeleine Grawitz, *Élèves et enseignants face à l'instruction civique*, op. cit., p. 152.

à cet enseignement les moyens de ses ambitions, ce dernier devra au contraire constituer un moyen de faire s'embrasser tradition et modernité. De-là, serait-il même nécessaire de valoriser de la discipline.

2° « *Il faut valoriser l'instruction civique* »



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...

Madeleine Grawitz préconise d'accorder à l'instruction civique un nombre d'heures "un peu plus élevé" qu'il ne l'est à l'époque. Mais la valorisation de l'enseignement devra aussi passer, dit-elle, par la reconnaissance de la liberté offerte aux élèves de choisir les sujets traités. Par ce biais, la chercheuse tente donc de résoudre une des équations évoquées plus haut. Ainsi, souhaite-t-elle à ce que l'on donne du crédit aux aspirations de la jeunesse et que l'on reconnaisse la valeur d'un enseignement fondé sur l'étude de thématiques proches de ce que doivent explorer les sciences économiques et sociales. Mais en militant pour l'augmentation des horaires, elle entend aussi préciser qu'une approche trop exclusivement socio-économique du problème ne suffira pas. En somme, son analyse rejoint une nouvelle fois la réflexion de Jean Fourastié sur l'histoire et la morale, ces impérieux garde-fous. Un moyen pour elle aussi de revenir sur la qualité de ceux qui devraient conserver l'exclusivité de cet enseignement.

3° « Il paraît préférable de continuer à confier cet enseignement aux professeurs d'histoire. »

3) Il paraît préférable de continuer à confier cet enseignement aux professeurs d'histoire capables, en dehors des heures d'instruction civique proprement dites, d'intégrer des éléments de celle-ci dans leur cours d'histoire.

Si tous repoussent l'idée de se voir déposséder de cet enseignement, nombreux sont ceux qui souhaitent une formation complémentaire surtout en droit constitutionnel et dans les domaines économique et international.

L'Université de Paris I songe à organiser dans le cadre de la formation permanente des sessions répondant à ces besoins.

Dans ce soutien accordé aux historiens nouvellement “conurrencés” par l'émergence des sciences économiques et sociales, la chercheuse poursuit un but simple. Elle signale qu'une éducation trop centrée sur les objectifs fixés par la modernité pourrait réduire l'école à n'être qu'un prestataire de service.⁵⁵² Les lecteurs du rapport, dont on imagine qu'ils savent lire entre les lignes, connaissent bien les termes du débat qui opposent les défenseurs des humanités aux didacticiens.⁵⁵³ Ce n'est donc pas un hasard si la chercheuse indique dans sa conclusion qu'une école “limitée à une fonction d'enseignement” ne pourra 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. »⁵⁵⁴

S'il est un enseignement utile à former des citoyens qui ne seraient pas seulement des consommateurs ou des forces de production, c'est l'instruction civique. Le message est clair.

⁵⁵² Béatrice Compagnon et Anne Thévenin, « Les consommateurs d'école », *L'école et la société française*, op. cit., p. 167-172.

⁵⁵³ Dans sa thèse sur l'élaboration des programmes d'histoire de 1944 à 2010, Patricia Legris décrit très bien la lutte qui oppose, 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.

⁵⁵⁴ Madeleine Grawitz, *Élèves et enseignants face à l'instruction civique*, op. cit., p. 153.

Mais au bout du compte, que retenir de cette expertise conduite sur un enseignement aussi symptomatique des besoins de la société nouvelle des années 1960-1970 ? Premier point : l'instruction civique, comme toute chose, est soumise aux lois de l'Histoire. Car c'est bien le cours des événements qui amène ici une réflexion commandée par la haute administration à croiser ce message si symptomatique des décennies en question : *“il ne faut en aucun cas supprimer l'instruction civique”*. Les acteurs de l'époque ont, certes, un rôle à jouer et la bataille des commissions chargées de définir l'avenir conjoint des SES et de l'instruction civique en constitue 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 ne sont jamais restées loin du débat qui nous intéresse. Mais 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 déterminèrent, au départ, les questionnements liés à la nouvelle atmosphère morale. Sauf que l'Histoire, si elle fait l'homme, n'en demeure pas moins écrite par lui. Or, on se souviendra que les craintes autant que les espoirs formulés par le rapport de Madeleine Grawitz (en tant que support de la Commission Fourastié) sont intervenus dans une année d'élections présidentielles où le changement, l'innovation et les inspirations venus de l'étranger étaient portés par un candidat déterminé à situer la réforme du système scolaire sur le terrain économique.⁵⁵⁵ C'est donc, en dernier lieu, cette concordance de faits qui conduira Valéry Giscard d'Estaing, non seulement à agir, mais à agir vite.⁵⁵⁶ Cela, les responsables de la réflexion à laquelle nous nous intéressons l'avaient évidemment pris en

⁵⁵⁵ Brigitte Gaïti, « 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.

⁵⁵⁶ Pour le nouveau Président, il s'agit de ne pas trop rapidement souffrir des limites posées par une majorité parlementaire complexe. En 1974, le clivage gauche-droite est, en effet, très marqué et le Président sait que son action immédiate dépend, soit de "l'état de grâce", soit du soutien parlementaire apporté au gouvernement Chirac. Se sachant fragile à l'Assemblée, Giscard doit donc agir vite et apparaître comme un Président actif. C'est pourquoi les objectifs de sa réforme éducative sont 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.* 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.

compte. Et c'est très certainement en fonction de cela aussi que la sociologue, comme ses collègues, orienta sa réflexion. Elle savait que le contexte commandait de mobiliser les forces du ministère sur des points qui, *a priori*, n'étaient pas destinés à faire la part belle aux disciplines considérées, jadis, comme les plus nobles. C'est donc, peut-être, prioritairement pour cela qu'elle estimait pareillement nécessaire de prévenir un mal qu'elle avait, comme d'autres, vu venir.

Ce qui est sûr, c'est que l'action menée quelques mois plus tard par le chef de la rue de Grenelle confirma rapidement ses craintes.

3. L'action du Ministère Haby.

Autant le dire tout de suite, les décisions prises à l'issue des réflexions conduites par le ministère de René Haby viendront en tout point contredire les vœux de Madeleine Grawitz. En effet, par l'arrêté du 17 mars 1977,⁵⁵⁷ et la circulaire du 29 avril de la même année,⁵⁵⁸ il est convenu que l'instruction civique – officiellement renommée “éducation civique” – ne sera plus enseignée en tant que discipline autonome dans le dernier bastion à la reconnaître comme telle, à savoir, le collège. Ce déclassement, porté par une personnalité ambivalente, est pourtant précédé d'une énième consultation qui, elle aussi, vante le renforcement de la discipline. Mais rien n'empêche le ministre d'annoncer une décision lourde de conséquences et de symboles.

3.1 René Haby ou le conservatisme d'un technicien réformateur.

Lorsqu'il est nommé ministre de l'Éducation nationale, cet ancien Recteur de l'académie de Clermont-Ferrand n'est alors pas ce que l'on pourrait appeler un professionnel de la politique. Il n'a d'ailleurs, à ce moment, jamais été, ni parlementaire, ni même membre actif d'un parti politique. René Haby est un homme de terrain. Issu d'un milieu ouvrier lorrain, cet orphelin de père s'applique, années après années, à faire valoir une expérience professionnelle progressivement acquise à tous les niveaux de l'enseignement. En atteste cet éloge rédigé à l'occasion de sa réforme du collège unique :

⁵⁵⁷ 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.

⁵⁵⁸ 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.

« 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. »⁵⁵⁹

Ayant entamé une carrière d'instituteur à l'âge de dix-neuf ans, il devient 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 est nommé quatre ans plus tard proviseur des lycées d'Avignon (1958), de Nancy (1960) et de Montgeron (1962).⁵⁶⁰ Parallèlement à ce parcours professionnel, René Haby comble son CV d'un fort capital universitaire : reçu premier à l'agrégation de géographie en 1954, il obtient 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 finit par officier à la faculté des lettres de Paris IV (1970).

Sa carrière administrative débute, quant à elle, en 1962 après qu'il ait été chargé de mission auprès de l'IGIP, puis directeur de l'enseignement primaire en 1964. Appelé à devenir l'adjoint de Jean Capelle, il côtoie alors Jean Auba, lui-même connu pour être un modernisateur convaincu.⁵⁶¹ Deux ans plus tard, René Haby devient le directeur du cabinet du ministre de la Jeunesse et des Sports, François Missoffe, de 1966 à 1968. Son positionnement vis-à-vis de la pédagogie constitue alors le signe le plus flagrant de son ambivalence. Pour résumer la chose, disons qu'il est ce que l'on pourrait appeler un réformateur modéré. Tantôt réputé pour son flegme, il est aussi connu pour être un homme ouvert au changement. Il est par exemple favorable à certaines idées de rénovation portées par les néopédagogues et aime rappeler qu'il a 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

⁵⁵⁹ Pierre Arrighi « La réforme du système scolaire », *La Revue des deux mondes*, avril 1975.

⁵⁶⁰ René Haby, Fiche personnelle de l'IGIP.

⁵⁶¹ 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>.

consacrée à l'analyse par les élèves de documents individuels ou collectifs [...] ; la synthèse des observations faites intervenait en fin de séance. »⁵⁶²

L'application des principes défendus par l'Éducation nouvelle ne lui fait donc pas peur et on peut même trouver, ici et là, des preuves d'une attention portée à la critique des syndicats.⁵⁶³ Lui-même, revendique d'ailleurs des influences qui, du fait de la position occupera, pourraient 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.»⁵⁶⁴

C'est ainsi que René Haby pourrait apparaître, une fois parvenu aux affaires, comme un technicien disposé à soutenir la rénovation pédagogique. À l'époque, certains se disent même qu'il est sensible aux problèmes de structure et de contenu⁵⁶⁵ tant on connaît son parcours parfois associé aux courants réformateurs.⁵⁶⁶ Mais c'est peut-être trop vite oublier l'homme politique de centre-droit qu'il est. De fait, nombreux sont ceux à ne pas avoir mesuré ce que les événements de Mai 68 lui ont inspiré, à savoir, le besoin d'un "retour à l'ordre". C'est en tout cas ce qu'en retient Philippe Fellerah dans un ouvrage paru en 2008 :

⁵⁶² René Haby, *Combat pour les jeunes Français*, op. cit., p. 57.

⁵⁶³ 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.

⁵⁶⁴ 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.

⁵⁶⁵ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement*, op. cit., p. 403.

⁵⁶⁶ Dans son « Discours d'accueil au ministre », Pierre Armand, le directeur de la PEEP de l'époque se rappela 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.

« À 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. »⁵⁶⁷

Dans les faits, nous verrons que sa gestion du dossier « instruction civique » reflète, bel et bien, un désamour très tôt nourri à l'endroit de ceux qu'il appelle « *les sociologues* ». ⁵⁶⁸ Mais 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 - offre de constater l'écart qui séparera sa décision finale de ceux qu'il avait pourtant lui-même chargé de réfléchir au problème.

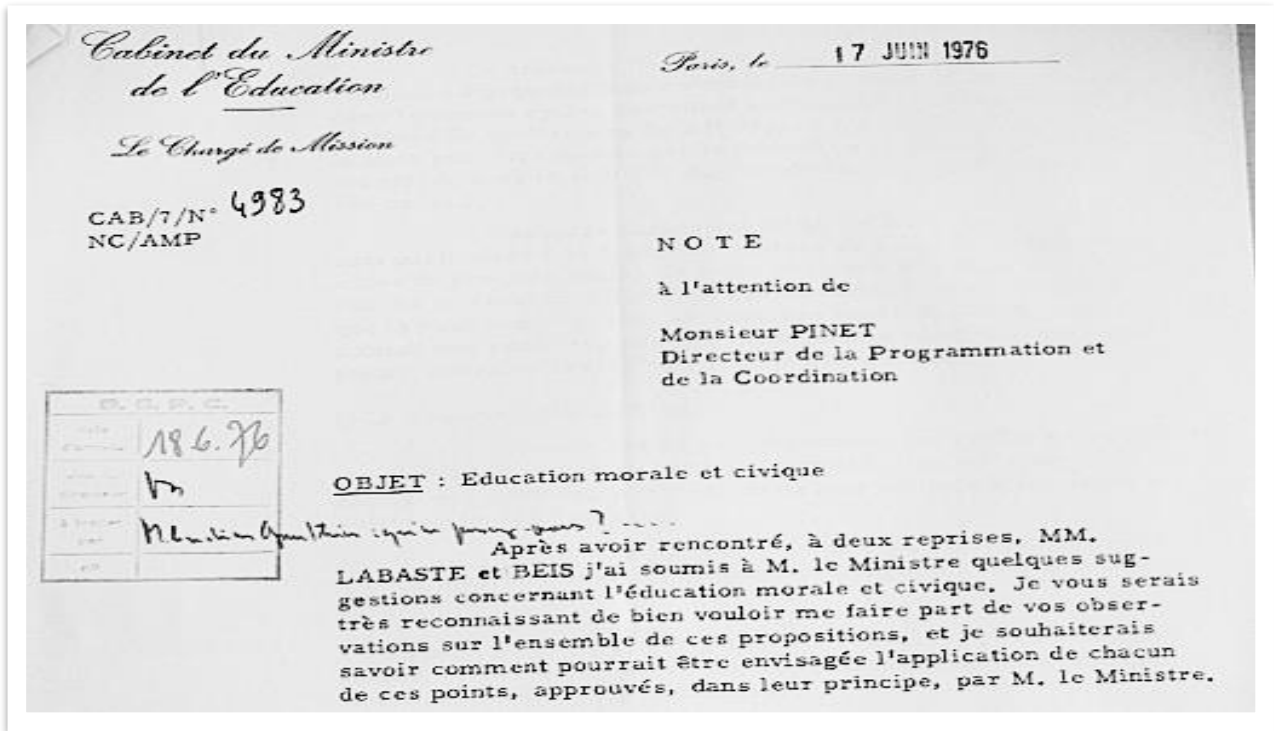
3.2 Les propositions du cabinet du ministre : réhabiliter un enseignement déprécié dans un contexte appelé à se protéger des vices de la modernité.

Nos recherches aux archives nationales nous ont 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 est à l'époque conseiller du ministre (avant d'être nommé à la direction de l'INRDP) - s'adresse une nouvelle fois au directeur de la programmation et de la coordination : ⁵⁶⁹

⁵⁶⁷ Philippe Fellerah, *Plaidoyer pour une conception républicaine de l'enseignement*, Publibook, Paris, 2008, p. 38.

⁵⁶⁸ 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.

⁵⁶⁹ 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).



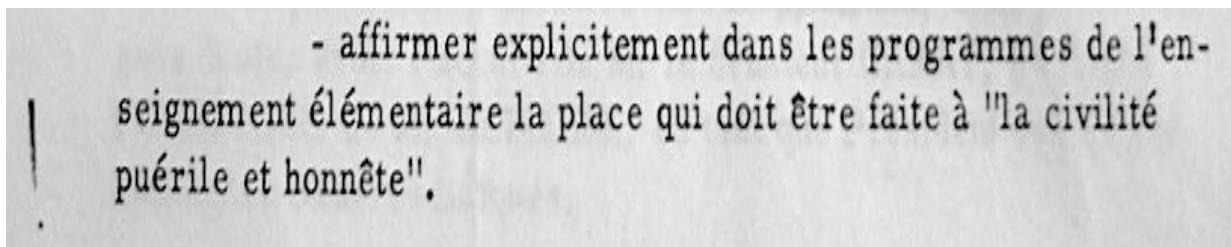
Comme l'atteste ce courrier, le responsable en chef de la rédaction des programmes est – quelques mois avant la réforme de 1977 – de nouveau invité à considérer l'avis exprimé par les experts⁵⁷⁰ sur le devenir de l'instruction civique.⁵⁷¹ Or, la lettre contient quatre propositions qui, exception faite de la première, recourent assez fidèlement les analyses de Jean Fourastié ou de Madeleine Grawitz. Toutefois, si l'on tient compte des termes employés par le conseiller Jacquenod, il faut admettre qu'il est impossible d'évaluer avec exactitude l'influence qu'a pu avoir l'avis de ces derniers sur les propositions de Jacquenod. En toute logique, le contenu et la juxtaposition des lettres de mars et de juin 1976 nous porte pourtant à déceler cette filiation. Mais puisque l'auteur de la deuxième correspondance s'abstient d'en faire explicitement mention, nous ne saurions la décrire qu'au conditionnel. Se faisant, voici comment les prescriptions du conseiller sont présentées :

⁵⁷⁰ Une des deux personnes que Raymond Jacquenod dit avoir rencontrée est 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 devient 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 manuels de géographie, André Labaste est nommé, en 1963, Inspecteur général. Ayant accepté en 1975 d'assumer les fonctions de doyen, il participe effectivement 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 Housnel, « André Labaste : « le maître » pour ses anciens élèves », *Historiens et géographes*, n° 348, 1995, p. 11.

⁵⁷¹ Sans trop y revenir, nous noterons ici l'énigme manifestation de la "rigueur" avec laquelle le champ lexical suggéré par la discipline est 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. Un exemple supplémentaire des complications sous-tendues par un traitement proprement étymologique du sujet.

1° l'éducation civique dans le premier degré.

La première recommandation de Raymond Jacquenod s'intéresse aux plus jeunes et ne recoupe, pour le coup, pas tant que cela la philosophie du Commissaire au Plan ou de la sociologue. Cependant, si l'on repense aux inquiétudes que ces deux-là nourrissaient 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 ne pourrait être guère mieux énoncée. Notons que Marcel Pinet annote cette remarque d'un point d'exclamation. Mais la formulation de l'idée défendue est néanmoins sommaire et n'évoque au final qu'une intention de principe. La suite, elle, s'intéresse à des éléments plus précis du sujet.

2° l'éducation civique dans le second degré :

Dans ce deuxième point, le conseiller souhaite en effet investir le cœur du sujet. Quatre idées sont défendues. Pour trois d'entre elles, il se positionne clairement sur une ligne proche de ce que promeut le rapport de Madeleine Grawitz.⁵⁷²

- La nécessité de repenser les programmes •

Le premier élément mis en avant concerne en effet les moyens d'assurer la transmission d'un certain nombre de valeurs fortes. Compte tenu de la manière dont est évoqué ce détail, on ne peut d'ailleurs que trop ressentir les regrets qu'il semble nourrir vis-à-vis du sort réservé à l'instruction civique :

⁵⁷² Dans la lettre du conseiller, le passage sur le second degré contient 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 a pas lieu d'y revenir.

- 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 saurait être plus franc. Il dénonce l'insuffisance du rôle attribué aux instructions du ministère et plaide conséquemment pour une meilleure publicisation des notions "élémentaires" à la formation des futurs citoyens. En somme, il convient, pense-t-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 conseiller technique n'entre pas dans le détail des idées qu'il entend faire admettre aux élèves, mais la forme de son discours invite à percevoir le désir qui est le sien de ne pas les voir simplement promue pour la forme. Les exemples choisis parlent 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).* » Ainsi est-il dit que l'école n'assume peut-être plus suffisamment le rôle qu'a certainement honoré l'instituteur qu'il était jadis. Pour bien comprendre les sentiments qui motivent sa proposition, citons ce que disent à l'époque 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 ?

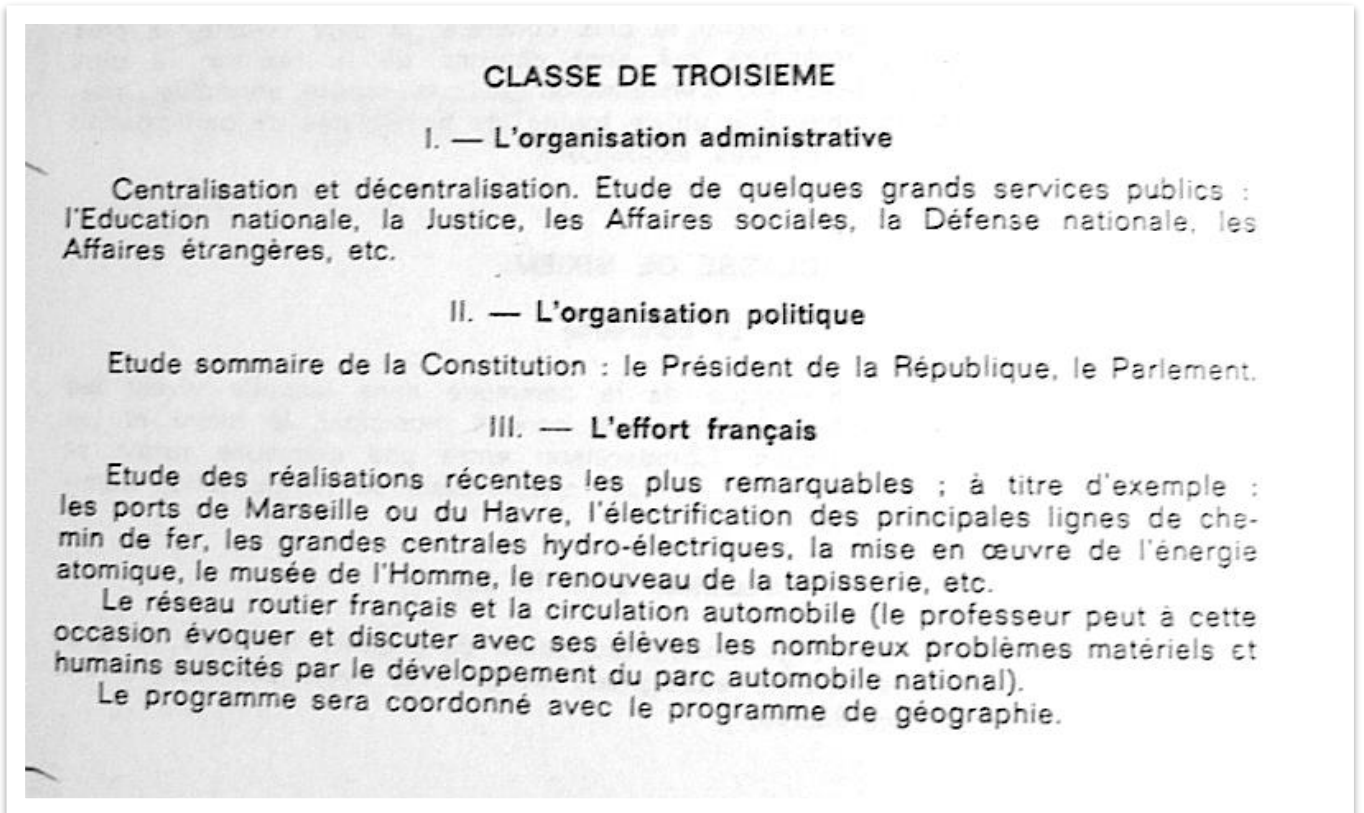
CLASSE DE QUATRIEME

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.



Le fossé en termes de ton et de contenus vis-à-vis de ce que portaient les programmes publiés jusque dans les années 1950 saute aux yeux. Sans trop revenir sur ce que dit 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 se rend ainsi compte que l'usage de l'impératif,⁵⁷³ comme les questions sur "*l'union des français*" ou "*les exemples de sacrifices magnifiques*"⁵⁷⁴ appartiennent en 1976 à un temps bel et bien révolu. C'est, sans nul doute, pour cela que Raymond Jacquenod espère réhabiliter le poids donné à l'obligation de voter, de s'instruire, de payer l'impôt ou de défendre la nation.⁵⁷⁵

- La nécessité d'appliquer « réellement » les programmes •

Cette deuxième proposition du conseiller Jacquenod mérite, elle aussi, d'être observée avec attention, puisqu'elle s'intéresse au sort réservé à l'instruction civique dans les lycées. Rappelons que la matière, depuis la réforme de 1965, ne fonctionne plus comme une discipline

⁵⁷³ Gaston Villard, *Morale en action, cours moyen et fin d'études, cours complémentaires*, op. cit. p. 3

⁵⁷⁴ Georges Bouteiller, *Initiation à l'éducation civique*, op. cit.

⁵⁷⁵ *Idem*.

autonome.⁵⁷⁶ Confié généralement aux professeurs d'histoire, après avis du chef d'établissement, son enseignement, comme pour le primaire à partir de 1969, dépend du bon vouloir des enseignants. Nous savons, en outre, grâce à Madeleine Grawitz, que forte d'une popularité chez les élèves inversement proportionnelle à la méfiance qu'elle suscite chez les responsables politiques, l'instruction civique demeure pour les enseignants une activité, certes, occasionnelle, mais réelle tant elle permet à l'institution de mieux considérer les attentes d'une jeunesse pétrie de contradictions. Or, il se trouve que dans sa lettre, Raymond Jacquenod exprime, lui aussi, le souhait de voir cet enseignement être hautement reconsidéré :

- 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 juge souhaitable d'augmenter l'horaire consacré à la discipline, Raymond Jacquenod demande simplement 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 que les textes sont faits pour être appliqués, le conseiller spécial en profite pour signifier sa pleine conscience des craintes suscitées par la matière. Mais, se contentant de ne citer que '*le risque de conflits politiques*', il tient tout de même à rappeler la possibilité donnée au chef d'établissement de contrôler les thèmes abordés durant les séances. Notre expert, qui n'est à l'époque pas encore Inspecteur général, s'inscrit donc bien dans une démarche militante. Son message n'a, certes, rien de spectaculaire, mais les quelques lignes qui le composent suffisent à exposer une position claire. Il rend un avis et ce dernier, bien que mesuré par les limites de ce que l'on peut exiger sur un tel sujet, prend explicitement le contre-pied d'une tendance qui, visiblement, ne lui convient pas.

Objectivant l'idée qu'il se fait de l'École, il lui semble finalement opportun de conclure par une référence à peine voilée au sort qu'a failli connaître la philosophie.

- La nécessité de reconnaître l'instruction civique comme un aboutissement personnel •

⁵⁷⁶ Cf. *B.O.E.N.*, 1965, II, p. 1725, 1727.

Dans les dernières lignes de son analyses, Raymond Jacquenod ne se contente pas d'exprimer son appétence pour les vertus de l'instruction civique. Pesant chaque mot d'un propos, *a priori*, anodin, le conseiller veut en effet rappeler que l'instruction civique demeure l'outil majeur d'un cheminement intellectuel obligé. Ainsi faut-il, selon lui :

« [...] 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 est simple. S'appuyant sur les attributions exclusives de l'instruction civique et de la philosophie, il lui compare l'effort qu'appelle leur enseignement dans la dernière année des premiers et seconds cycles. Mais derrière l'hommage rendu à ces destins croisés, se cache un message plus profond. Bien que tenu par la déférence d'une charge officielle, la lettre de Jacquenod se réfère aux débats qui ont précédé la réforme Haby de 1975.⁵⁷⁷ Pour être plus précis, le conseiller entend se souvenir à voix haute du fait que cette dernière, au départ, prévoyait 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, serait devenue facultative.⁵⁷⁸ Or, compte tenu de la nature des débats qui ont accompagné ce projet, le clin d'œil de Jacquenod entend questionner la propension – plus ou moins assumée – des gouvernants à relativiser l'importance d'un certain savoir au profit d'enseignements plus directement monnayables.

⁵⁷⁷ Voir à ce sujet, « La réforme Haby », *Le Monde de l'Éducation*, n°4, mars 1975.

⁵⁷⁸ Pour se faire une idée de l'étendue des discussions que ce projet a nourries, un article paru en septembre 1975 dans *La revue de l'enseignement philosophique en France*, étale sur neuf pages des citations 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.

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. 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 É"tats 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 É"tats 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 souhaite-t-il ainsi ranimer la critique d'une vision trop utilitariste de l'école. Une inquiétude partagée à l'époque par de nombreux intellectuels. Le philosophe Jacques Muglioni est de ceux-là :

« 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. [...] 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. »⁵⁷⁹

Pour Muglioni, la philosophie, entendue comme le moyen de solliciter "*directement l'intérêt des élèves*" en libérant "*leur pouvoir de réflexion*" ou en faisant appel à des ressources "*qu'on aurait crues dérisoires*", doit être perçue comme un recours, un garde-fou capable d'équilibrer les vices du temps. Une ode à l'indispensable science d'une sagesse sans quoi il est impossible de transformer une pensée en vérité. La philosophie, pense-t-il, est le moyen le plus visible de justifier l'existence-même de l'éducation. Son enseignement ne serait ainsi pas une question mais une obligation factuelle. Difficile de ne pas entendre résonner les voix de Jean Fourastié ou de Madeleine Grawitz dans une même désignation des maux que génèrent l'empirisme ambiant. L'époque est ainsi faite et l'École ne peut échapper à sa mue. Chacun le reconnaît. Et c'est précisément pour cela que des hommes comme Jacques Muglioni ou Raymond Jacquenod font s'embrasser des combats, *a priori*, distincts dans une même crainte vis-à-vis de l'État-capitaliste-réformateur.⁵⁸⁰ Mieux, cette façon d'évoquer une sorte d'agenda caché du gouvernement détient

⁵⁷⁹ 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.

⁵⁸⁰ 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*

un sens que notre étude ne peut ignorer. En atteste la parole de tous ces professeurs de philosophie pour qui la réforme Haby ne fut rien d'autre qu'une illusion d'optique :⁵⁸¹

« 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. »⁵⁸²

Pour Jacquenod, l'urgence de la situation, en questionnant la place du sujet, autant qu'elle révèle le cynisme de certains discours politiques soulève donc une réflexion plus globale sur le rôle de l'École. Il révèle que l'exécutif, soucieux d'adapter l'École aux défis – désormais – prioritairement économiques, a provoqué une réévaluation des modalités d'acquisition du savoir. Ce faisant, certains acteurs du monde éducatif auraient permis l'avènement d'un nouveau

*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.*

⁵⁸¹ 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 la *Revue de l'enseignement philosophique en France*, dans laquelle de nombreux articles furent consacrés 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.

⁵⁸² 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.

paradigme fondé sur un individualisme, certes, libérateur, mais qui pourrait, s'il n'était pas maîtrisé, survaloriser les bienfaits d'une spécialisation de la condition humaine. Jacquenod ne rejette donc pas complètement la transition en cours. Mais il rappelle que si le phénomène contient quelques fins positives, il ne faudra toutefois pas mettre au rebut les vertus de quelques enseignements perçus comme trop abstraits. Au contraire, la philosophie, comme l'instruction civique, mériteront d'être plus que jamais abordées comme un moyen de contenir les risques posés par la société nouvelle. Or, comble des combles, c'est pour faire honneur à l'avis formulé par ceux qu'il avait consultés que René Haby se dira finalement obligé de supprimer l'instruction civique.

3.3 La réforme Haby comme fin de l'histoire : « l'hommage » du politicien à une discipline « dépassée ».

Dans l'une des nombreuses boîtes que nous avons pu consulter aux Archives nationales se trouve une note datant du 24 mars 1977⁵⁸³ dans laquelle Jean Penard, chargé de mission au cabinet du ministre, s'adresse à 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 pensait peut-être qu'elle allait faire du bruit, commence 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 collèges. »

La première chose que l'on remarque ici c'est l'utilisation – cette fois-ci non aléatoire – des termes “*éducation civique et morale*”. Les instructions auxquelles ce courrier fait allusion sont, 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 détail, non content de marquer la fin d'une époque, symbolise bel et bien le basculement paradigmatique auquel nous nous intéressons. Le fait d'ailleurs que la publication du *B.O.E.N* ne reprenne pas exactement les termes du conseiller – le titre de la circulaire ne contient pas le mot “*morale*” – ne change pas grand-chose au problème, puisque les instructions suffisent, on va le voir, à caractériser le basculement en question. Par ailleurs, il nous faut préciser que le dossier

⁵⁸³ 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)

de soixante pages sur lequel nous nous appuyons est organisé en deux parties.⁵⁸⁴ La première, riche des détails par lesquels René Haby justifie sa décision, précède une suite de documents où se trouve détaillé l'avenir de la discipline. Enfin, il importe de signifier une nouvelle fois que l'étude d'une telle correspondance offre d'observer l'extraordinaire importance du choix des mots, tant il est vrai que le ministre y expose 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 permet 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. Ainsi nous verrons que tout dans le discours très "politisé" du ministre renvoie à ce que nous avons pu dire des différentes facettes de la société française de l'époque. C'est du reste par ce biais que nous concluons l'autopsie d'une période définissable par deux approches : une première faisant honneur aux bienfaits supposés d'un modernisme émancipateur, puis, une seconde contenue, en partie, dans l'omission 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 associa la vertu des modèles anciens à une volonté de dépassement.

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'expose 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, est dans un premier temps développée selon deux axes. Le premier, introduit par l'idée qu'une si « honorable » discipline mérite de s'ouvrir à l'ensemble des enseignements, met en avant les risques posés par une matière trop instrumentalisable. Le deuxième, fondé sur la reconnaissance prétendument générale des ressorts d'une société mûre, permet de "vendre" la

⁵⁸⁴ 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), sont joints au dossier transmis par Jean Pénard. Ces articles commentent la réforme selon plusieurs points de vue. Nous ne manquerons pas de les utiliser un peu plus bas.

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.

Haby 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 est en effet assez notable. La presse, inhabituellement convoquée pour entendre parler d' "*éducation civique et morale*", est invitée à prendre connaissance d'une décision importante. Par cette première remarque, on devine donc que la situation implique un certain assentiment de l'opinion publique. C'est pourquoi la délicatesse du projet implique qu'il puisse être « vendu » sans donner l'impression qu'il s'agira pour le ministère de faire table rase du passé. Or, c'est très certainement pour cette raison que René Haby choisit d'axer les premiers mots de son discours sur l'ambivalence qui définit à l'époque, selon lui, 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 texte⁵⁸⁵ ce n'est pas exactement une discipline d'enseignement. »

À la faveur d'une première définition, le ministre préfère viser large. Comme pour mieux se protéger d'un auditorat qu'il sait divisé, il tâche de donner raison aux visions les plus distendues du monde éducatif. Le caractère classique de la discipline, tout d'abord, est sagement rappelé. Mais il est aussitôt précisé une chose : on ne parlera pas "*exactement d'une discipline d'enseignement*". Ce faisant, le discours permet à chacun de se trouver conforter dans ses idées. Mais le fond, lui, reste sans équivoque. Il s'agit d'annoncer la disparition de l'instruction civique en tant que discipline au profit d'une éducation civique aussi diffuse qu'inconsistante. Noyée depuis 1969 dans les activités d'éveil pour les plus petits, elle constitue pour les plus grands, ce

⁵⁸⁵ Les nouvelles instructions ont été transmises aux journalistes avant la tenue de la conférence de presse.

que la réforme de 1965 en a officiellement fait, à savoir, une sorte d'aparté confiée au bon vouloir des professeurs. Pour René Haby, l'heure est donc venue d'appliquer les mêmes principes au collège. Officiellement, il ne proclame pas la mise au banc d'un enseignement dont personne n'ignore la valeur symbolique. Cela, pas un ministre de l'Éducation nationale ne s'y serait risqué. Ses mots, calibrés pour bousculer les conventions sans complètement renier les notions concernées par son projet, entendent même présenter les choses avec bienveillance :

« En effet, l'option qui a été choisie, c'est qu'on n'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. »

L'idée selon laquelle le civisme et la morale ne seraient plus enseignés "*en tant que tels*" est ainsi pensée pour garder la porte de l'école ouverte à l'obligation de créer un réseau de préoccupations morales communes.⁵⁸⁶ *A priori*, il ne s'agit donc pas de renier le vœu de Jules Ferry. Tout juste s'autorise-t-on à repenser la manière dont on aspire à le satisfaire. Compte tenu du message, la manœuvre appelle même un certain courage politique. Or, du courage, le ministre en a. Préférant toutefois ne pas s'avancer seul, il s'appuie sur l'avis de "*spécialistes*". Lesquels experts, dit-il, ont jugé que l'instruction civique serait "*dépassée*". Étonnant. Les seuls experts que nos recherches ont identifiés disaient plutôt l'inverse. Mieux, face au terme "*dépassé*", on relève la dimension presque cocasse d'un jugement porté sur cet enseignement dont on craint qu'il serve de support aux visées prétendument militantes des professeurs. Pourquoi, d'ailleurs, le ministre affirme-t-il que "*cet enseignement un peu formel*" n'a pas suffisamment d'impact sur la conscience des jeunes français ? Sur ce point, l'occasion nous est une fois encore 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, acte la fin d'une histoire. Si la philosophie, reine des sciences, est épargnée,⁵⁸⁷ le socle sur lequel les hussards ont bâti d'École à la française vole en éclats. Une remarque que n'aurait toutefois pas validée le ministre. Car, s'il

⁵⁸⁶ Cette définition sommaire du rôle attribué à l'instruction civique est tirée de la définition qu'en a donnée Jean Baubérot 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 défend le retour d'une éducation à l'éthique sur un modèle qu'il rattache 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.

⁵⁸⁷ 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 heurtera à la résistance farouche des professeurs qui, contre vents et marées, parviendront jusqu'à aujourd'hui à maintenir le statu quo. Voir : Guillaume Vergne, « Histoire de l'enseignement de la philosophie », *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]

prévoit de modifier les modalités d'enseignement de la discipline, la mission de cette dernière ne sera, à l'en croire, pas impactée. Pour lui, la nouvelle éducation civique impliquera même 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 la base accommodante de principes néopédagogiques que la formation civique et morale des élèves pourra perdurer. La discipline traditionnellement chargée de cette responsabilité disparaît certes en tant qu'enseignement spécifique, mais rien ne doit laisser croire qu'il s'agit là de renier l'esprit de la loi du 28 mars 1882.⁵⁸⁸ Au contraire, l'heure est à l'hommage. Une preuve, ou plutôt, un argument qui abrite un message à double tiroirs tant l'instruction civique mérite aussi, voire, surtout, d'être réformée du fait de son potentiel d'influence. Si sa prise en charge de manière autonome est jugée *"inefficace"*, les promesses de sa dilution dans l'ensemble des enseignements ordonne, dit-on, 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. »

Ce passage incarne en peu de mots la subtilité du discours tenu ce jour-là. René Haby a conscience qu'il lui est impossible de contester trop frontalement la logique des défenseurs de la discipline. L'examen de son propos permet d'ailleurs de mesurer la prudence dont il fait preuve

⁵⁸⁸ Nous devons pourtant rappeler les termes de la lettre envoyée par Jules Ferry aux instituteurs puisqu'il y est scrupuleusement indiqué que l'enseignement moral et civique doit 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.

lorsqu'il signifie, malgré tout, la méfiance qu'il nourrit vis-à-vis de celle-ci. Une prudence qui ne cache pourtant rien du regard qu'il semble porter sur ces professeurs "dits" de gauche. En témoigne ce passage du 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 progressiste⁵⁸⁹ : « La thèse officielle est que l'école ne doit 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. »⁵⁹⁰

Ces propos, René Haby les tiendra à froid, plusieurs années après la mise en application de sa réforme. Il était membre d'un gouvernement de centre-droit. Raymond Barre, son premier supérieur et Valérie Giscard d'Estaing, son président, avaient possiblement, comme lui, de bonnes raisons de se méfier des idéologues de gauche. Le pouvoir connaissait ses ennemis. Le ministre de l'Éducation, pour ne parler que de lui, avait d'ailleurs eu bien des occasions de croiser le fer avec eux.⁵⁹¹ Les faits sont là. A ses yeux, le défaut d'une instruction civique forte était

⁵⁸⁹ René Haby fait ici allusion au livre (qu'il cite quelques lignes en amont) écrit en 1973 par Georges Snyders, dont on devine qu'il incarne à peu près tout ce que le ministre s'est 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'a d'ailleurs conduit dans les années 1970 à sévèrement critiquer la pédagogie "non-directive". On imagine ainsi, lisant le 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 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.

⁵⁹⁰ René Haby, *Combat pour les jeunes français*, *op. cit.*, p. 204-209.

⁵⁹¹ 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 vécut les événements de 68. À 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*

qu'on puisse la traiter comme le support d'un endoctrinement. C'est en cela surtout que les éléments ici rapportés exigent d'être observés dans les interstices d'un discours bien ficelé. Reste que ces faits n'en demeurent pas moins réels. Or, c'est en premier lieu, sous leur poids qu'il sera décidé de liquider l'instruction civique.

Mais, il est une seconde cause de ce rejet que l'analyse du discours permet d'envisager. Un deuxième point d'autant plus révélateur de ce temps de l'histoire qu'on lui trouvera quelques 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 fondée sur le risque d'instrumentalisation de l'instruction civique par la gauche, le ministre précise sa volonté de rénover la formation civique et morale de manière plutôt originale :

« 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 est ainsi devenu obsolète.⁵⁹² Or, s'il convient de saisir l'évidente dimension politicienne des paroles prononcées ce jour-là, il demeure intéressant de relever les relents quasi-révolutionnaires du message adressé. En effet, si cette façon de remettre en cause les acceptions originelles de la discipline n'a rien d'une attaque trop ostensiblement portée contre la morale traditionnelle, l'irrévérence du ton choisi rappelle étonnamment le langage des contestataires de gauche. Mieux,

*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 s'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.*

⁵⁹² René Haby étant né en 1919, on peut pourtant 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.

il est évident que l'expression donnant pour "dépassée" la "morale de grand-papa"⁵⁹³ n'a de sens que pour s'assurer du soutien d'une opinion de plus en plus sensible aux thématiques émancipatrices. On se rappellera alors que cette critique de l'obsolescence supposée de l'instruction civique affleurait déjà dans les premiers mots de son allocution. Sauf que rien jusque-là n'était venu justifier à ce point ce regard faussement libérateur. Cette partie de son argumentation confirmant l'opportunisme et l'aptitude rhétorique d'un discours chargé d'annoncer la mort d'une discipline emblématique,⁵⁹⁴ annonçait que l'instruction civique ne devait pas disparaître. On allait, disait-on, 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

⁵⁹³ L'utilisation d'une terminologie choisie pour sa capacité à ringardiser la notion de "morale" tient à 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 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", disait 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 annonçaient 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 : « 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 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 Sihr, 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 ». »

⁵⁹⁴ 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 dénonça 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 avançait 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. »

peut-être été plus utile que de pointer du doigt les principes oxydés de “*grand-papa*”. Pour se justifier, le ministre pouvait donc avancer un argument : 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 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 l'interdiction de torturer une poule ou de tuer son voisin de palier auraient ainsi pu être multipliés à l'envi. Mais rien de tout cela ne suffit, selon nous, à masquer l'insuffisance d'une démonstration trop exclusivement concentrée sur le prétendu respect de la règle. Le ministre précise, certes, qu'il ne lui est pas impossible d'envisager – “*au besoin*” - une réflexion sur la réalité de l'unanimité dont jouit ce “*réseau de règles*”.⁵⁹⁵ Mais il ne lui semble clairement pas prioritaire d'interpeler l'opinion, et à plus forte raison, les collégiens, sur le sens ou l'origine de ce réseau. Au mieux, imagine-t-il les “*hésitations*” que pourrait impliquer la qualification exacte des règles admises.⁵⁹⁶ D'ailleurs, la réflexion induite

⁵⁹⁵ Le sens et la symbolique des termes mis en avant par cette partie de l'argumentation pourrait d'ailleurs rappeler la parole de Jean Baubérot qui définit 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.

⁵⁹⁶ Au cours de l'interview précitée au *Monde de l'Éducation*, René Haby précisera quels étaient les principes moraux qui devaient souffrir de ne plus être contestés. Notons 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*

par l'approfondissement possible d'un tel raisonnement ne saurait être menée qu'indépendamment d'options "*philosophiques*", "*idéologiques*" ou "*politiques*". Sur cet aspect précis de la question, le ministre se dit même incompétent. Dès lors, puisqu'il affirme vouloir en finir avec "*la morale de grand-papa*", son discours se contente 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 fait référence en s'attaquant à une notion "*dépassée*". Or, s'il on peut imaginer qu'il ne juge pas utile ou opportun de satisfaire la doléance du conseiller Jacquenod,⁵⁹⁷ on comprendra que l'optimisme de l'un, tranchant avec les soucis de l'autre, lui permet surtout de mépriser de vieilles méthodes afin de 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 contient donc deux informations essentielles. La première, comme condition générale du développement proposé, postule que la société française des années 1970 jouit d'un niveau suffisant de civilité. La seconde, découlant de ce premier point, dit que le temps est venu d'exempter l'école d'une mission rendue inutile par l'existence et l'admission d'un "*réseau de règles*". Ce jour ce mars 1976, René Haby ne prend donc pas la peine d'indiquer quelles ont été les conclusions dégagées de la réflexion menée par le fameux "*groupe de travail*" constitué, peut-on lire, "*d'avis très divers*". Tout juste concède-t-il avoir "*beaucoup réfléchi*" sur la question. On n'en saura d'ailleurs pas davantage sur les sujets éventuellement traités par ces sages. Mais le ministre avait-il intérêt à trop en dire ?

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.

⁵⁹⁷ 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* ».

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, ont 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 !* », mérite selon nous d'être cité pour deux raisons. La première, contenue dans la phrase d'accroche qui l'introduit, apporte tout d'abord la confirmation du caractère potentiellement opportuniste de l'annonce faite deux jours plus tôt. En effet, les quelques lignes qui surplombent les trois colonnes de ce texte, nous apprennent que la conférence de presse du 16 mars est intervenue entre les deux tours d'une élection municipale. La seconde raison de notre intérêt pour cet article réside dans le fait que l'analyse proposée par Yves de Gentil-Baichis recoupe de manière tout à fait directe la question - non élucidée - du pendant moral de la discipline.

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* »
niveau des grands criminels, le encadre, mais il est très

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 est donc offert de constater à nouveau que la prétendue acceptation générale de la règle avancée par le ministre ne constitue, à l'époque, ni un fait accompli, ni une fin en soi. En parlant de "dépassement" et en officialisant la fin d'une ère, René Haby néglige probablement 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 semble vouloir appuyer son propos n'empêche visiblement pas certaines franges de l'opinion de rappeler la conscience qu'il faut avoir de l'ampleur et de la nouveauté des enjeux enfantés par cette modernité. Dès lors, si les bouleversements sociétaux des années 60-70 ont reconditionné la problématique entourant la formation civique **et morale**, il apparaît rétrospectivement évident que la redéfinition des termes du sujet ne devait en aucun cas engager sa suppression. Dans l'exemple offert par l'article de *La Croix*, on peut ainsi facilement deviner la dimension qu'était appelée à prendre le débat (renouvelé) sur la laïcité. Ici, le journaliste entendait 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 aura, 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 - en témoigne 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 n'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 ».

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 un farouche défenseur de la laïcité.

La réforme du ministre ne s'appuie toutefois pas seulement sur des questions de fond. Lors de sa conférence de presse, il ne se contente d'ailleurs pas d'évoquer la potentielle dangerosité d'une discipline dépassée par les exigences d'une société supposément mûre. Sa réforme, en effet, contient également un versant méthodologique qui, à bien des égards, incarne l'opportunisme d'un discours volontairement pétri de paradoxes.

B. La promotion d'une approche moderne ou le recours opportuniste aux idées de l'Éducation nouvelle.

Près d'un an avant la tenue de son allocution, René Haby avait répondu aux questions d'un journaliste du *Monde de l'Éducation*, lequel, souhaitait 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*".⁵⁹⁸ L'interviewer, souhaitant 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 :

⁵⁹⁸ *Le Monde de l'Éducation*, n° 17, mai 1976.

« 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. »⁵⁹⁹

Tranchant étonnamment avec les propos qu'il allait tenir plus tard sur "l'intrusion" des sociologues dans le champ éducatif, le ministre de l'Éducation nationale avait donc tenu un discours que n'auraient certainement pas renié les psychopédagogues les plus affirmés. L'orientation éditoriale induite par la nature des questions posées n'avait peut-être pas incité l'homme politique à dévoiler l'entière réalité 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 de ses mérites. Son langage, d'ailleurs, s'était ce jour-là rapproché d'une logique quasi Snyderienne⁶⁰⁰

:

« 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. »⁶⁰¹

Deux ans plus tard, René Haby jugera utile de concentrer la deuxième partie de son exposé sur le pendant justement méthodologique de sa réforme. Rappelant que le respect de la règle (comme sa définition) demeure la seule question méritant d'être posée, le ministre semble en réalité avoir trouvé dans les questions de méthode un moyen supplémentaire de faire « passer la pilule ». Ainsi, puisque la société est moralement mûre, le seul fait de l'instruction civique ne serait en

⁵⁹⁹ *Ibid.*

⁶⁰⁰ Dans son livre phare Georges Snyder dit effectivement 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 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.

⁶⁰¹ *Le Monde de l'Éducation*, n° 17, mai 1976.

effet plus de participer à une réflexion sur la vertu, mais simplement d'œuvrer à la diffusion de valeurs communément acquises. Mais comment ?

« [...] 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'est donc pas tant de questionner le sens ou la mission de l'instruction civique que d'en repenser la forme (et la dénomination). Cela, alors même que des études conduites – à sa demande ! – ont démontré le contraire.

a. Les avantages politiques d'une discipline omnisciente.

D'un point de vue historiographique, les efforts déployés par René Haby pour minimiser l'impact de sa décision confère à la situation une dimension clairement ironique. Le procédé donnerait même le tournis tant la volonté est réelle de justifier un acte éminemment conservateur par la mise en valeur d'une approche progressiste. À l'évidence, la référence faite aux principes néopédagogiques promues dans le chapitre VI du plan Langevin-Wallon⁶⁰² ne nourrit en effet que ce seul objectif : parer le projet d'une légitimité d'autant plus opportune qu'elle suppose l'acceptation, voire, la convocation d'une école de pensée qu'on sait populaire. Sur un plan purement politique, le calcul est avisé. René Haby se fait le premier promoteur d'une approche moderne en s'appuyant sur l'omniprésence supposée, non plus d'une discipline, mais d'un couple de notions : l'éducation civique.⁶⁰³ Cette logique, prise indépendamment du contexte, n'aurait

⁶⁰² Après avoir insisté sur le caractère laïque - et donc premier - de l'instruction civique et morale, le sixième chapitre du plan Langevin-Wallon, précise en effet 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.

⁶⁰³ Dans son livre sur *L'éducation morale dans L'Éducation nouvelle*, Annick Raymond note 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*

rien eu d'extravagante s'il ne s'était pas agi pour lui de justifier le reniement officieux d'un enseignement, jadis, sacralisé par un courant décidément malléable.⁶⁰⁴ En fin de compte, tout cela illustre une fois de plus un fait simple. Les contradictions repérables au sein du camp néopédagogique pouvaient servir – on l'a suffisamment vu – les desseins les plus opposés. Cela, René Haby l'avait certainement compris. La ficelle est un peu grosse mais elle se révélera utile à vider de sons sens un enseignement fondé, 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 mise en œuvre par René Haby consiste en effet à justifier le dépassement de la fameuse "*morale de grand-papa*" par la nécessité d'améliorer le

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) confirme la particularité de l'orientation choisie par un ministre défendant sa réforme. Dans la suite directe de l'extrait de la conférence de presse cité plus haut, René Haby précise d'ailleurs son idée en ces termes : « *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 -.* » À 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" marque selon nous une filiation qui n'a en réalité rien d'obligatoire. A. Raymond, relève d'ailleurs que ce type de postulat n'a jamais prémuni la pensée néopédagogique 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 continue 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 constitue donc une preuve définitivement manifeste de l'inspiration néopédagogique de son discours. 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 Soëtard, « La praxis pestalozzienne entre *poiesis* et *theoria* », *Education et Recherche*, 1995, n° spécial 1 *Denkmal Pestalozzi*, p. 178-190.

⁶⁰⁴ 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 défendu une instruction civique forte, tout en se rangeant, dans les années 60 du côté de ceux qui critiquaient 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.

niveau d'implication des collégiens dans le champ social. Or, il est évident que cette idée inspirée, elle-aussi, de principes néopédagogiques présente là encore un intérêt politique indéniable. C'est donc sans surprise que sa mise en valeur, amorcée par l'évocation d'un regret, s'appuie 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. »

Cette fois-ci encore, la passerelle qui rattache les mots du ministre au sixième chapitre du plan Langevin-Wallon ne souffre d'aucune ambiguïté.⁶⁰⁵ La méthodologie participative, implicitement préférée à l'appréhension purement didactique du social, constitue un moyen paradoxal mais pratique de situer la formation civique et morale hors des murs de l'école. René Haby ne se contente d'ailleurs pas d'asseoir sa démonstration sur la résonance d'une approche psychopédagogique du social. En homme de son temps, il use également de la force argumentative offerte, à l'époque, par le référent anglo-saxon⁶⁰⁶ :

« 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. »

⁶⁰⁵ Le texte du physicien et du psychopédagogue dit 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.

⁶⁰⁶ 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-Duvernet, 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 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

*7. 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'intéresse 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 sont effectivement décrits comme des pays où l'enseignement de l'instruction civique et morale s'inscrit dans une démarche méthodologique axée sur des principes non-directifs et participatifs. En ce qui concerne les États-Unis, par exemple, le rapport indique que l'école y est 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 est dit 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 indique 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 est 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 rattache 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 entretient effectivement une contradiction patente avec l'idée selon laquelle il est 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'a le ministre de se référer à des modèles étrangers sciemment choisis ne prend visiblement pas en compte l'intégralité des informations contenues dans le document de l'INRP. Il y est par exemple souligné que l'enseignement moral dispensé dans les pays anglo-saxon est, non seulement séparé de l'enseignement civique, mais qu'il est 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 constitue tout de même un élément qu'il ne fallait pas étudier.

Enfin, pour ce qui concerne plus exclusivement l'enseignement civique, il semble, par ailleurs, tout

éluder.

Enfin, pour ce qui concerne plus exclusivement l'enseignement civique, il semble, par ailleurs, tout aussi instructif de relever ce que le rapport dit 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 dit 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 intègre 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.

La référence faite par le ministre au progressisme des pays nordiques et anglo-saxons fait donc bien preuve d'un sens très politique en ne retenant que l'aspect purement méthodologique des enseignements civiques et moraux proposés par ces nations. Usant des avantages que peut offrir l'influence du "rêve américain" sur l'opinion française, René Haby défend une approche "moderne" et dissimule, de fait, toute la méfiance qu'il nourrit vis-à-vis d'une discipline supposément à risque. Sur ce point précis, sa réforme et la manière, surtout, qu'il a de la présenter sont très représentatif du nouveau *Zeitgeist*. Rien, peut-être, ne saurait d'ailleurs mieux symboliser ce tournant de l'histoire que l'aveu, certes dissimulé, d'un ministre dépeignant l'obsolescence d'une école trop chevillée à sa propre histoire nationale. Vu d'aujourd'hui, le symbolisme paradigmatique de cette attitude est éclatant. Ses conclusions ne le seront pas moins.

3.4 La conclusion du ministre et les questions posées par un champ sémantique renouvelé : éducation ou instruction ?

Les dernières lignes du monologue de René Haby dépassent de loin - et c'est heureux pour nous - le seul cadre politico-scolaire. Extrapolant sa vision de l'enseignement moral et civique, il investit aussi un terrain que notre travail est jusqu'ici parvenu à contenir dans une sorte de fond sonore. Il dit :

« 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 ne saurait ainsi mieux interpellier le regard que nous entendons jeter sur la représentativité paradigmatique du traitement réservé à l'instruction civique. Pourquoi ? Car le ministre, en concluant de la sorte, précise la réponse qu'il souhaite indirectement apporter à la grande question posée par ce nouvel "esprit du temps"⁶⁰⁷ : est-il préférable de privilégier l'éducation à l'instruction ? Cette question, notons-le, ne cessera jamais d'animer les débats sur la mission de l'école. Alors qu'en dire ?

⁶⁰⁷ 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 offre l'opportunité de préciser deux choses. À travers lui, il 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 sert l'objectivité propos puisqu'elle offre 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, peut échapper au jugement dans la mesure où il existe aussi pour et par lui-même. Comme le rappelle Christophe Bouton dans un article qu'il consacre 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.

Pour répondre à la question posée plus haut, Alain Perrin⁶⁰⁸ propose une démonstration directement inspirée de la pensée de Platon, de Saint Thomas d'Aquin, d'Emmanuel Kant, ou encore de Jacques Muglioni pour qui, rappelle-t-il : « *le rapport entre instruction et éducation dépend des variations qui affectent la compréhension de chacun des deux termes.* »⁶⁰⁹ Par ces quelques emprunts, André Perrin souligne - en le regrettant - que l'instruction, définie « *nominalement comme la transmission des connaissances* », peut être entendue par certains comme le moyen « *autoritaire* » de déverser un flot de connaissances dans un esprit soumis. À peine faut-il « *qu'on lui associe quelques images répulsives comme celles de l'entonnoir et du gavage des oies* »⁶¹⁰, pour que l'école soit perçue comme incapable d'accomplir sa plus noble tâche. Or, cette acception simpliste de l'instruction, André Perrin la refuse ; de même qu'il conteste 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.* »⁶¹¹ En bon platonicien, il préfère 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 ! »⁶¹²

Rappelant les racines étymologiques du mot instruction (outiller-équiper-munir-armer), sa réflexion est 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.⁶¹³ Cette réalité prise au mot exclut même, dit-il, le modèle suggéré par la notion réductrice de transmission des connaissances :

⁶⁰⁸ 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.

⁶⁰⁹ Jacques Muglioni, « Instruction et éducation », *Actes du Colloque de Sèvres, Philosophie, école, même combat*, Paris, P.U.F., 1984, p. 22.

⁶¹⁰ André Perrin, « Éducation et instruction », *L'enseignement philosophique*, *op. cit.*, p. 44

⁶¹¹ *Ibid.*

⁶¹² *Ibid.*, p. 48.

⁶¹³ Perrin reprend 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.

« 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 maître n'est pas « numériquement parlant »⁶¹⁴ 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,⁶¹⁵ 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. »⁶¹⁶

Mais pourquoi la précision offerte par cette interprétation de la pensée de Saint Thomas d'Aquin mérite qu'on s'y intéresse ? Parce qu'avec elle, une approche raisonnable des années 1970 interdit de réduire l'idée d'instruction à celle d'une simple donation, ou, pire, à celle d'une relation de domination. On préférera plutôt comparer l'enseignement à une logique médicale en s'inspirant 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 ». »⁶¹⁷

L'instruction constituerait donc un moyen redoutable d'intervenir sur les problèmes posés par l'inconstante suffisance de l'esprit. Sur un plan purement scolaire, l'exclusivité de ces prédispositions thérapeutiques inclurait même une autre charge : celle de prévenir certains maux.⁶¹⁸ Or, s'il est une chose qu'il nous faut retenir de la réforme menée par René Haby, c'est

⁶¹⁴ 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.

⁶¹⁵ La thèse d'Averroès, publiée en 1595 dans ses *Commentaires sur Aristote*, convient à l'approche psychopédagogique des détracteurs de l'instruction. En théorisant l'existence d'une intelligence universelle indépendante du sujet conscient (le "moi"), elle précède pour ainsi dire 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 supporte donc fort logiquement 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.

⁶¹⁶ André Perrin, « Éducation et instruction », *L'enseignement philosophique, op. cit.*, p. 47

⁶¹⁷ Perrin s'inspirait là encore d'un passage de la *Somme théologique*. *Ibid.* p. 46.

⁶¹⁸ 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

bien que l'idée d'acceptation supposément généralisée des règles morales et civiques ne fut guère confirmée par les décennies suivantes. Non seulement les collégiens n'étaient, à l'époque, pas mûrs – puisque les lycéens semblaient ne pas l'être davantage – mais ils constituaient une base de pré-citoyens soucieux de recevoir une information qui, de fait, n'arriverait désormais plus à eux.

Conclusion :

Ce segment de notre réflexion appelle à définir une notion qui, comme bien d'autres, n'a de simple que l'apparence : la modernité.

Si l'on s'appuie sur les travaux d'Anne Fauré, le terme fut utilisé pour la première fois par Baudelaire, au milieu du XIX^{ème} siècle :

« Dans *Le Peintre de la vie moderne*, ce dernier associe la modernité, dans le domaine de l'art, à l'éphémère, au transitoire, au contingent. La modernité est une expérience liée aux changements qui découlent de l'industrialisation, la mécanisation, l'urbanisation et la sécularisation. Elle est de l'ordre du mouvement, de la fragmentation, de la dislocation, de la dissolution du lien social, de l'effondrement des valeurs traditionnelles, du transitoire, de l'incertain. Elle suppose de nouveaux rapports au temps et à l'espace. Elle est à la fois le point d'aboutissement du passé et le début d'une ère nouvelle. »⁶¹⁹

Suivant ce raisonnement, est-il moderne ou « moderniste » de parler, comme René Haby en 1977, de “*la morale de grand-papa*” comme d'un moyen dépassé de veiller à l'acceptation de certaines valeurs ? La question se pose. À dire vrai, il est même permis de rattacher le prétendu “progressisme” dont semblait vouloir se parer le ministre à une forme de refus (même inconscient) d'envisager l'importance et la nouveauté de certains enjeux. Car ce qui est dit et acté en mars 1977 rappelle les craintes exprimées, dès le début des années 1960, par Jean Fourastié, Madeleine Grawitz ou encore – comble de l'ironie – par un des proches conseillers du ministre, Raymond Jacquenod. Ces gens, rappelons-le, espéraient voir les effets du pragmatisme et

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. » 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. Jean Fourastié, *Essais de morale prospective*, op. cit., p. 179-206.

⁶¹⁹ Anne Fauré, « Le modernisme », *La Clé des Langues* [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029), novembre 2007. Consulté le 12/03/2020. URL : <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/litterature/les-dossiers-transversaux/theories-litteraires/le-modernisme>

l'empirisme post-moderne être modérés par des garde-fous tels que l'instruction civique et morale, la philosophie ou l'histoire. Or, on imagine quel dut être leur désarroi lorsqu'ils entendirent par voie de presse René Haby justifier sa position par l'avènement d'une société moralement et intellectuellement mûre. Cette décision devait-elle être comprise comme l'expression d'une crainte foncièrement nourrie vis-à-vis des idéologues de gauche ? Faut-il plutôt croire qu'elle était motivée par un souci d'adapter l'école aux challenges imposés par la compétition économique mondiale ? Peut-on même réellement se figurer que l'agrégé de géographie était persuadé du niveau de maturité morale de ses semblables ? Difficile de répondre à ces questions sans engager une réflexion plus large sur le rôle joué par la décision humaine dans l'appréciation des mouvements spontanés de l'histoire. Reste qu'au regard de ce que le terrain scolaire offre de constater, il demeure permis d'avancer une chose : l'année 1977 fut le lieu d'un achèvement et donc d'un avènement. Au paradigme de l'unité succéda une vision fondée sur le couronnement « scolairement » acté de l'individu.

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 concoure à poser une question centrale : 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 conscience des répercussions d'une redéfinition en cours de 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, résume l'analyse d'une période elle-même faite d'un certain nombre d'aboutissements paradoxaux.

Aussi, se souviendra-t-on des éléments à partir desquels la "brèche" ouverte par les événements de Mai 68 mit en lumière la capacité de l'instruction civique à absorber le sens dichotomique d'un débat toujours inachevé en 1977. Nous avons notamment montré que le néo-naturalisme de ces années, parce qu'il proclamait une nouvelle exigence d'égalité tout en défendant la reconnaissance inédite des différences individuelles, compliqua sérieusement la tâche d'un enseignement fréquemment associé au carcan d'une morale prétendument castratrice. Mais notre étude démontre également que le paradoxe de Mai 68 fut aussi d'exalter les libertés individuelles dans une sorte de systémisme, non pas nécessairement égoïste, mais construit sur une « *recherche de ce qui est bon pour les individus eux-mêmes et l'épanouissement de leurs fins propres* ». ⁶²⁰ Or, nous savons que ce deuxième point complexifia, lui aussi, passablement 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 – permet de situer l'objet de notre réflexion sur un terrain, en partie, historiciste. Mais le jeu d'une histoire filante suffit-il, pour autant, à justifier la décision de mettre au rebus une discipline qui exigeait justement qu'on en tire le meilleur ? À cela, il semble difficile de répondre par l'affirmative. En réalité, la chose mérite d'être envisagée en fonction des disconvenances de ces acteurs qui, pour des raisons parfois tout à fait antagonistes, ont eu à se réjouir d'un tel dénouement. Les uns, on le sait, voulaient prendre une revanche sur la morale de "grand-papa", quand d'autres se félicitaient d'être parvenus à prévenir

⁶²⁰ Jean-Marie Donegani, « Identités contemporaines, traditions, communautés, sociétés. Entretien », *Revue d'éthique et de théologie morale*, 2008/HS, n° 251, p. 51-64.

le machiavélisme supposé des idéologues de gauche. La chose ne manque pas d'originalité. Mais il reste que ce sont bien des facteurs humains qui achevèrent de rendre l'instruction civique inopérante. Et s'ils sont quelques-uns à avoir, au mieux, profité de l'opportunité offerte d'investir le champ prometteur des nouvelles Sciences Économiques et Sociales, la réalité veut que peu d'élèves de l'époque peuvent se targuer d'avoir reçu une véritable instruction civique et/ou morale. Or, avant même de nous projeter dans la suite de cette épopée, il nous semble que la réponse à la question posée dans les premières lignes de cette conclusion mérite surtout d'être construite sur la valeur du message porté par les "vrais" défenseurs de la discipline. En effet, il apparaît que ce qui doit 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 en 1986 un *"individualisme transpolitique"* !⁶²¹ Ces gens savaient que la jeunesse de ces années vivait un temps qui aurait dû les amener à s'intéresser, peut-être comme jamais, au monde qui l'entourait. Ne l'avaient-ils pas d'ailleurs suffisamment prouvé en 1968 ? Pour ne rien gâcher, les moyens techniques de les faire accéder à une information mondialisée s'étaient modernisés et passablement démocratisés. Mieux, on avait modifié le code électoral pour des motifs, certes, politiquement intéressés, mais saurait plus tard satisfaire l'élan finalement très républicain des nouveaux votants. Mais c'était sans compter sur les effets de la crise. Elle aussi concourut à

⁶²¹ 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 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.

initier un questionnement nouveau le sens et le fonctionnement, non seulement de la Cité, mais du monde en général. Tout cela, Madeleine Grawitz, l'a parfaitement démontré. Mais, plutôt que d'encourager, en le bonifiant, l'intérêt nourri par la jeunesse pour le jeu collectif, l'État choisissait 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 faut, au fond, principalement se demander si les médiocres capacités finalement offertes aux professeurs de dispenser un enseignement civique et moral digne de ce nom n'ont pas, au bout du compte, tué dans l'œuf une volonté extraordinaire d'associer une conscience volontairement collective à un souci égotiste mais légitime de n'exister que pour soi. En d'autres termes, le grand enseignement ce deuxième chapitre réside dans sa capacité à démontrer un fait simple : l'occasion de rechercher un compromis entre un âge révolutionnaire tourné vers l'avenir et un âge narcissique tourné vers le présent fut tout simplement gâchée.⁶²² Ce constat, réactualisée par des événements que notre troisième chapitre saura relater, se pose et se posera d'ailleurs si vite après le mandat du ministre Haby qu'il appellera, comme nous le verrons, une réaction gouvernementale forte et, partant, toute aussi représentative des représentations parfois très éphémères du monde. Or, c'est sans doute, en partie, pour témoigner de la non résolution de ce problème qu'André Perrin choisira, dix-sept ans après la réforme de 1977, de prendre position dans un débat justement incarné par 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

⁶²² Dans son livre consacré au rapport qu'entretient l'école avec la question "du" politique, Audric Vitiello revient d'ailleurs 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 écrit 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.

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. »⁶²³

André Perrin souhaite, comme Jacques Derrida avant lui, se souvenir que le système sut parfois rétablir les moyens⁶²⁴ 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) »⁶²⁵

René Haby, n'aura donc 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 qu'induit la vision d'une histoire branchée sur pilote automatique. On pourrait bien évidemment se dire que c'est elle, avant toute autre chose, qui commanda 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, Raymond Jacquenod, Madeleine Grawitz ou Louis François, surent

⁶²³ André Perrin, « Éducation et instruction », *L'enseignement philosophique*, op. cit., p. 54

⁶²⁴ 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.

⁶²⁵ Jacques Derrida, « La philosophie refoulée », *Le Monde de l'Éducation*, n° 4, mars 1975, p. 14.

anticiper les problèmes 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 s'avère, peut-être, d'autant plus vrai dans le domaine éducatif. Or, c'est bien une suite de décisions prises par des responsables politiques qui conduisit une discipline à n'exister que dans la rédaction du *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*. Ces fossoyeurs étaient, certes, issus de courants politiques divers. Mais ce sont les craintes, parfois peu dissemblables, d'hommes de décisions qui firent de la discipline ce qu'elle devint en 1977. Craignaient-ils tant que cela que la jeunesse puisse béatement s'offrir aux viles manipulations d'un monde auquel ils avaient tous appartenu ? N'avaient-ils pas eu le courage d'envisager la politisation d'une masse dont ils avaient pourtant reconnu la maturité nouvelle ? Ces questions valent d'être posées même si elles méritent, on l'a vu, d'être tempérées par l'observation de priorités nouvellement subordonnées à la compétition économique mondiale. Reste, toutefois, que si la diversité des inspirations politiques de ces responsables pourrait, elle aussi, inviter à confier au fil de l'histoire un rôle majeur, il demeure que les mesures prises par ces gens n'ont presque jamais suivi les recommandations commandées et archivées par leurs propres soins. C'est pourquoi il n'est pas recevable d'activer le ressort accommodant d'un postulat historiciste. À nos yeux, il est en fait bien plus intéressant d'interroger, comme Jacques Muglioni, 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. »⁶²⁶

Ceci étant, le facteur humain ne doit pas remiser trop loin l'avènement d'un nouveau paradigme envisagé 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, anime d'ailleurs le dernier acte de l'analyse proposée, en 1980, par Mona Ozouf. Mais pour elle aussi les décisions prises sur l'autel de craintes opportunistes ont, en un sens, démontré un manque flagrant de courage philosophique et donc politique :

« 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

⁶²⁶ Jacques Muglioni, « L'idée d'éducation universelle chez Auguste Comte », *Revue philosophique*, n° 4, 1985, p. 540.

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 cadencées, caserne, asile, prison.⁶²⁷ 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.⁶²⁸ 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 ferristes 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 espoir collectif. Comme l'instruction civique suppose l'un et l'autre, où pourrait-on trouver le cœur de l'enseigner ? »⁶²⁹

⁶²⁷ Si la deuxième accusation renvoie à un discours néo-pédagogique dont nous avons largement détaillé les rouages, la première se veut une référence implicite à la critique engagée, notamment, par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, dans les années soixante. Là encore, il 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.

⁶²⁸ Mona Ozouf appuie notamment son propos sur une étude comparative des manuels de la III^e République et de 1977 menée par Yvénile Fumat qui, dans un article de la *Revue française de pédagogie*, montre 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.

⁶²⁹ Mona Ozouf, « Histoire et instruction civique », *Le Débat*, 1985/2 n° 34, p. 152-153.

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 comprend que la conclusion de ce chapitre ne doit avoir de fin que pour enfoncer une dernière fois le clou d'un point de vue axé, depuis le début, sur le rôle joué par l'évolution du *Zeitgeist*. C'est pourquoi il importe d'insister sur le fait que la nouvelle "éducation" fut bel et bien été la victime d'un mouvement imparfait de l'histoire au sein duquel, comme le note Alain Finkielkraut, 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. »⁶³⁰

De ces mots, nous ne pouvons que retirer le moyen de repenser à la contradiction qui finira 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 a 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 ont 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 que fut l'occupation perdit de son sens. Même l'élan gaulliste d'une V^{ème} république légitimée dans ses premières années par la figure d'un père rassembleur connut un terme. Il en va du plaisir trouvé par l'homme dans la dé-sanctification de certaines idoles. Sur ce point précis, aussi, la critique tocquevillienne de l'individualisme met d'ailleurs 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

⁶³⁰ Alain Finkielkraut, *Philosophie et modernité*, Éditions École Polytechnique, Paris, 2009, p. 34.

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 ». ⁶³¹

Difficile ici de ne pas penser à ces trente glorieuses moins inégalitaires, 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 aux motifs qui amenèrent, en 1972, 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. » ⁶³²

Autrement dit, si l'on pense aux problèmes que les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix ont eu à gérer et si l'on se projette, comme nous allons le faire maintenant, sur les liens entretenus par la réaction politique avec la formation civique et morale des élèves français, on ne peut que trop comprendre les doutes qui animaient le dessinateur de presse, Bernard Chenez, lorsqu'il s'imagina la circonspection d'un enfant planté devant René Haby qui, ayant laissé à terre le livre de morale, lui montrait de sa baguette quel était l'ordre des nouvelles priorités scolaires de l'époque :

⁶³¹ *Ibid.*, p. 34-35.

⁶³² 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.



633

⁶³³ *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. »⁶³⁴

Jean-Pierre Chevènement

Introduction.

L'élaboration dans la durée d'un projet collectif peut-elle survivre à la dictature de l'instant ? Savons-nous qui nous sommes ? Quel est notre ennemi ? Dans quel monde vivons-nous ou plutôt dans quel monde souhaitons-nous vivre ? Certaines de ces questions, déjà posées en filigrane dans le premier chapitre de notre étude et plus encore dans le second, irradiant chaque réflexion menée sur l'enseignement moral et civique à partir de 1984. Car s'il est vrai que des séquences antérieures ont pu révéler l'existence d'approches sensiblement concurrentes de la formation civique et morale française, la volonté étatique de dépasser l'opposition « nous/je » constitue dans la période postmoderne, puis ultramoderne, le meilleur moyen d'appréhender ce nouveau *Zeitgeist*. Partant, il convient de se demander pourquoi et par quels biais les penseurs de l'École ont acquis la certitude qu'il devenait indispensable de veiller à l'acceptation de ce dépassement ? Mais par où commencer ?

Sans doute convient-il d'abord de s'appuyer, cette fois encore, sur l'affrontement des camps constitués dans l'effervescence intellectuelle de mai 68. Les accusations réciproquement portées par les républicains et les libéraux, tous soucieux de rendre l'autre responsable de l'échec du modèle d'intégration à la française, fournissent en effet un terrain d'analyse particulièrement

⁶³⁴ Jean-Pierre Chevènement, *La France est-elle finie ?*, Fayard, Paris, 2011, p. 266-270.

fertile. Mais pour aussi justes que peuvent être, aujourd'hui encore, certaines compréhensions contradictoires du monde et de son école, il convient de relever un fait majeur : le but et les discours portés par ces différents courants, n'ont jamais eu d'autre objectif que de redorer le blason d'une institution républicaine, celle de Jules Ferry ; celle qui, pour tous, avait fait la France.

Partant, et si l'on s'appuie sur le noyau dur de la thèse républicaine, on note que celle-ci renvoie à trois moments fondateurs : l'antiquité grecque, la Révolution française et l'école de Jules Ferry. En ce qui concerne le modèle antique, on pourrait relever que l'École, selon le modèle de Platon et d'Aristote, se dit "*scholè*", le loisir ; mais que le loisir ne doit y être ni désœuvrement, ni divertissement, mais effort de pensée. Ce qui, de fait, amène à considérer que l'École ne peut pas être subordonnée à la société civile. C'est du reste en cela que de l'existence de loisir, débarrassée des contingences et des particularités de tous ordres, peut subsister un résidu précisément nommé : l'universel. Mais ce résidu, cette "*res publica*" défendue par tous en ce qu'elle renvoie à la volonté générale évoquée par Rousseau dans *Du contrat social*, suppose une capacité de la Cité à faire abstraction des intérêts particuliers et à s'élever à la considération de ce que les citoyens ont en commun ; observant que ce qui appartenant à tous, n'appartient à personne. Or, nous verrons que c'est précisément ce qu'entend rappeler la réforme menée en 1985 par Jean-Pierre Chevènement qui, marqué par les répercussions d'un fait migratoire inédit, entend ranimer l'idée que la République et l'école désignent, l'une et l'autre, un mouvement d'abstraction. Sauf que cela n'impliquera en rien la fin du paradigme différentialiste. Nous verrons, en effet, que la réhabilitation d'un modèle d'éducation civique « classique » se nourrissent, certes, de l'ambition nourrie, jadis, par Condorcet, de mettre la raison « populaire » au service du sens collectif. Mais nous ne manquerons pas non plus d'observer comment la réactivation du référent national stimula, à l'inverse, une pensée extrêmement soucieuse d'interroger le jacobinisme supposé de cette action néo-républicaine. Pour illustrer ce fait nous reviendrons d'ailleurs sur la réflexion menée, dès 1986, par des intellectuels tels que Mona Ozouf ou Jacques Le Goff ; témoins utiles quand on sait que les débats menés accouchèrent d'une réforme axée sur la nécessité de donner plus de poids aux données particularistes.

De-là, on comprend que le regard porté sur ces tentatives de synthèse rhétoriques et programmatiques, permet d'appréhender une logique symptomatiquement marquée par le glissement de la réflexion politique sur le terrain étroit mais révélateur des valeurs. C'est, du reste, en ce sens qu'une analyse de la réhabilitation progressive de la morale intervenue dans les années 1990-2000 et celle, plus symptomatique encore, de son rattachement au principe de laïcité

saura, *in fine*, faire des débats contemporains sur l'enseignement moral et civique les témoins toujours plus emblématiques de notre propre ambivalence.

I Les années 80 et la perplexité de l'État-éducateur.

Tout commence le 6 septembre 1979. Ce jour-là, la France découvre un phénomène auquel elle va vite devoir s'habituer. Dans le quartier de la Grappinière en banlieue de Lyon, des jeunes affrontent avec une vigueur inédite les forces de l'ordre. Des véhicules, dont une ambulance et un camoin de pompiers sont endommagés, des policiers blessés.⁶³⁵ Autant de marqueurs de ce qu'on appellera bientôt les émeutes urbaines. Dans la continuité de ce premier fait social, les affrontements se multiplient, notamment entre 1979 et 1980 à la cité Olivier-de-Serres de Villeurbanne (Rhône), cela avant que le maire Charles Hernu décide de raser ce « *vivier à délinquance* ». ⁶³⁶ En février 1980, le phénomène se répète mais cette fois-ci plus au nord, après la mort d'Abdelkader Lareiche, 15 ans, tué par un gardien d'immeuble à Vitry-sur-Seine (Val-de-Marne). Au mois d'octobre de la même année, même scénario après qu'un CRS ait abattu le jeune Lahouari Ben Mohamed, 17 ans, au cours d'un contrôle dans une cité des quartiers nord de Marseille. Condamné à dix mois de prison, dont quatre avec sursis, son acte suscite des réactions massives dans différents « quartiers » de la cité phocéenne. En juillet 1981, l'histoire s'emballe. De violentes émeutes éclatent à nouveau, mais cette fois-ci de manière simultanées, dans différents secteurs du Rhône. D'abord aux Minguettes, puis à Vénissieux, Villeurbanne et Vaulx-en-Velin. Les incidents s'y succèdent jusqu'en septembre. En décembre, le gouvernement se saisit du dossier. Il décide, en autres choses, d'instaurer une Commission Nationale pour le Développement Social des Quartiers (CNDSQ) afin, dit-il, de lutter contre la « *ghettoisation des quartiers défavorisés* ». ⁶³⁷ Une vingtaine de sites sont classés « îlots sensibles ». C'est aussi à ce moment que le gouvernement crée les fameuses zones d'éducation prioritaire (ZEP), utiles, pense-t-on, à enrayer l'échec scolaire.

Les années passent. Les émeutes dans les banlieues se multiplient et font régulièrement la une des journaux. De-là, le besoin de renouer avec une forme d'ordre républicain conduit, dès

⁶³⁵ Voir : [1979 : à Vaulx-en-Velin, les premières « émeutes » urbaines d'ampleur | INA](#)

⁶³⁶ Olivier Pironet, « Banlieues : trente ans d'histoire et de révoltes », *Manière de voir*, octobre-novembre 2006.

⁶³⁷ *Ibid.*

1985, le ministre de l'Éducation nationale à commander la rédaction de programmes construits selon ses propres vœux sur une base néo-classique. Problème, quelques mois plus tard, il doit quitter son poste. Son successeur décide toutefois de se pencher, lui aussi, sur la question. Sauf que son action s'organise, à l'inverse, sur la défense d'un point de vue prioritairement fondé sur l'indispensable prise en compte de la diversité des hommes. À quelques semaines d'intervalles, l'État-éducateur apporte la preuve de sa capacité à promouvoir la primauté du collectif et celle, antinomique, de l'individu. C'est alors qu'intervient l'affaire dite « du voile à l'école ».

Les faits ont lieu le vendredi 6 octobre 1989. L'année scolaire vient de débuter et l'on apprend que le principal d'un collège de Creil a refusé l'accès de son établissement à trois élèves musulmanes portant le Hijab. C'est une première. Ce que l'on ignore à ce moment, c'est que l'évènement va faire date allant jusqu'à devenir un fait structurant pour bien des débats. Car ce jour-là, l'opinion française constate à nouveau la capacité de l'École à révéler les grands maux sociétaux. L'affaire du voile, parce qu'elle engage la surmédiatisation d'un questionnement ranimé quelques années plus tôt par des élections tristement historiques, intervient en effet dans une séquence où sont élaborés nombre de discours sur le rôle joué par l'enseignement civique dans l'institution du vivre-ensemble. Mieux, compte tenu de la situation, l'État entend refondre les programmes en fonction d'un questionnement forgé sur des bases démographiques et sociologiques inédites. Mises au premier plan, la dernière vague d'immigration et l'émergence d'un nouveau type de religiosité incitent tout bonnement les sphères décisionnelles à établir un corollaire, certes, plus ou moins assumé entre les problèmes d'intégration d'une certaine partie de la population française et la manière dont l'école doit aborder la formation du sens collectif.

1. La réémergence du débat sur le “vivre ensemble”.

L'étude de cette décennie invite, dès lors, à souligner avant toute autre chose un fait essentiel : chacune des réformes de l'éducation civique élaborée depuis 1985 a eu pour objet prioritaire de corriger les difficultés supposément rencontrées par l'État français à fabriquer du sens commun. Une réalité liée à l'apparition de nouvelles formes d'anxiété⁶³⁸ dont aurait

⁶³⁸ 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*

accouché une situation démographique et sociologique elle-même inédite. Ce faisant, trois terrains d'analyses s'imposent à l'étude d'une telle réaction : 1° le caractère tout à fait inédit des débats portant sur l'immigration, 2° la redéfinition de la figure de l'étranger et l'impact des nouvelles religiosités, 3° le caractère éminemment symptomatique du poids acquis dans l'opinion par les discours xénophobes.

1.1 L'actualisation du débat sur l'immigration.

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 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). TFI, après avoir dénoncé la surmédiation 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 Tazadaït) ».

• **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].

La France est un vieux pays d'immigration. C'est un fait. Mais s'il convient de situer ce dernier comme la donnée première du contexte auquel nous allons nous intéresser, c'est parce qu'au tournant des années 1970-1980, la place des étrangers dans l'espace national est (re)devenu⁶³⁹ un thème majeur de la vie politique française.

À l'époque, une récession de grande ampleur frappe le pays. La crise économique, comme toutes les crises, conduit certains parmi les plus fragiles à rechercher les causes de leur désarroi dans des schémas moins complexes que ne peuvent l'être les déterminants macro-économiques. La guerre de Kippour, les chocs pétroliers de 1974 et 1979, associés à l'effondrement des places financières engagent une analyse parfois complexe qui facilite la tâche des discours construits sur une simplification cyniquement intéressée des phénomènes sociaux.⁶⁴⁰ Au sommet de l'État, un certain nombre d'actions politiques participe, d'ailleurs, à confirmer la corrélation entre la crise et les flux migratoires. En 1974, par exemple, une des premières mesures du nouveau Président de la République est par exemple de créer un Secrétariat d'État chargé des questions d'immigration,⁶⁴¹ lequel commence par suspendre l'entrée de nouveaux travailleurs étrangers.⁶⁴² Plus tard, en 1977, il est décidé de renvoyer une partie d'entre eux dans leur pays d'origine.⁶⁴³ Il n'en faut pas plus pour qu'une partie de l'opinion se tourne vers l'extrême droite revigorée. Mais plus qu'une histoire d'argent et de partage du travail, ce qui marque la nouveauté du débat c'est l'évolution des nationalités représentées. Au fil des décennies, de nouvelles cultures se sont en effet peu à peu habituées à se croiser dans la rue, au travail et bien sûr, à l'école. Sur les 2 261 088 étrangers recensés en 1968, 1 875 878 sont ainsi issus de territoires européens (principalement des espagnols, des portugais et des italiens), soit 71,6%. Les africains comptent

⁶³⁹ 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.

⁶⁴⁰ Yvan Gastaut, « Français et immigrés à l'épreuve de la crise (1973-1995) », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, op. cit., p. 107-118.

⁶⁴¹ 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. »

⁶⁴² 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.

⁶⁴³ À l'époque, le tout nouveau Secrétaire d'État chargé des travailleurs et des immigrés, Lionel Stoléru 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 Stoléru".

pour environ 24,8%, (essentiellement des maghrébins). En 1975, sur 3 442 415 étrangers, les européens sont 60,7% et les africains 34,6% ; tandis qu'en 1982, sur 3 680 100 étrangers, les européens ne sont plus que 47,6% et les africains 42,8% (parmi ces africains, 38,5% sont maghrébins).⁶⁴⁴ Notons que la population d'origine européenne est là depuis longtemps, son immigration récente étant faible, en particulier pour les Italiens et les Espagnols. Il est même permis d'avancer qu'elle a, certes, eu à souffrir – elle aussi – de réflexes xénophobes mais qu'elle s'est plutôt facilement intégrée.⁶⁴⁵ En revanche, les Antillais, qui sont français, et dont l'immigration en métropole est considérable, ainsi que les très nombreux enfants d'immigrés nés en France devenus automatiquement français (ne figurant évidemment pas dans les statistiques) ont progressivement renforcé le sentiment d'une immigration galopante. Tant statistiquement que psychologiquement la question de l'immigration est en réalité essentiellement devenue celle de l'immigration, *a priori*, “visible”, car physiquement identifiable. Or, si cette vision nouvelle du “sujet” est apparue pendant la seconde moitié des années 1970, elle atteint son point de crispation pendant le septennat de François Mitterrand ; mandat durant lequel la France « redécouvre » d'une certaine manière l'immigration. À ce titre, on se rappellera que c'est en 1984 que Jean-Marie Le Pen défraie la chronique en publiant un ouvrage, « *Les français d'abord* »⁶⁴⁶ dans lequel il développe le triptyque qui servira de base à son action publique : « immigration-insécurité-chômage ». De fait, si les semaines qui suivent l'arrivée de la gauche au pouvoir voient un certain nombre d'étaux se desserrer, cette politique ne dure que jusqu'en 1983.⁶⁴⁷ Enfin, rappelons que François Mitterrand, attaché à son principe de départ, réaffirme 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 se montrent hostiles à la mesure en août 1981, ils sont plus de 74%

⁶⁴⁴ Cf. Catherine De Wanden, « France et flux migratoire internationaux », *Territoires 2040*, n° 6, p. 27-37.

⁶⁴⁵ Voir : Natacha Lillo (dir.), *Italiens, Espagnols et Portugais en France au XX^e siècle, regards croisés*, Éd. Publibook Université, Colloques et Revues, Paris, 2009.

⁶⁴⁶ Jean-Marie Le Pen, *Les français d'abord*, Carrere-Michel Lafon, Paris, 1984.

⁶⁴⁷ 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 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.

à la rejeter en novembre 1984.⁶⁴⁸ Une certaine France, dans ces années, s'est donc résolument réhabituee à craindre "l'autre".

Cela est du reste d'autant plus vrai que nous parlons là d'une France sécularisée qui, en plus de ne plus se reconnaître de manière physique dans ces nouveaux semblables, se trouve de plus en plus souvent désarçonnée face à l'évolution somme toute inédite de son 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 de préciser un fait important : à partir de la moitié des années 1970, l'accusation portée contre l'incapacité des immigrés à intégrer la communauté nationale concerne principalement les représentants de la nouvelle immigration essentiellement maghrébine et africaine. Or, la méfiance, voire la haine, qu'ils suscitent chez certains est évidemment à mettre en rapport avec leur appartenance à l'*Oumma* ou à l'incompatibilité supposée de leur mode de vie avec les comportements sociaux des autochtones. De fait, ce qui différencie l'appréhension de leur situation de celle qu'ont engendrée avant eux les vagues d'immigration espagnoles, italiennes ou polonaises, c'est l'idée que s'est 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 et l'exotisme naturel d'une nouvelle France sont subitement venus bousculer des esprits que la crise avait préalablement, déjà, privée d'un certain nombre de repères. Perméable au discours d'une ultra-droite décomplexée, une partie de l'opinion se laisse ainsi convaincre du fait que ces cultures ne pourront jamais être digérées ou – mieux – formatées par la lingotière française. Un certain recul permet aujourd'hui d'assurer que le rendement imparfait de cette 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 Berstein diront d'ailleurs de ce sujet non résolu :

« 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

⁶⁴⁸ 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.

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.⁶⁴⁹ »⁶⁵⁰

Reste que l'amalgame volontairement mis en scène par le court développement qui précède cet extrait fini par décrocher le premier rôle d'un triste spectacle. Poussés à la faute par une anomie sociale cyniquement exploitée, certains Français s'habituent à regarder "l'autre" avec une distance aussi confuse que spontanée. L'avènement d'un nouveau paradigme dans les années 1960-1970 avait, certes, conduit la société à porter haut le droit à la différence. Beaucoup s'étaient battus pour cela et le plébiscite de 1981 aurait pu, en ce sens, apparaître comme un point de non-retour. Mais la crise arrivant, la reconnaissance des particularismes individuels parvient dans la décennie qui suit à accoucher d'un mal nouveau. Une nouvelle forme de xénophobie, entremêlant à l'envie des facteurs ethniques, physiologiques, religieux et économiques propose de contredire avec force 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, de nombreuses cibles de ce parjure républicain cherchent par elles-mêmes la place qu'il leur faut

⁶⁴⁹ 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

⁶⁵⁰ *Ibid.*, p. 597-598.

occuper dans le corps national.⁶⁵¹ Certaines d'entre elles, mal entourées, mal loties, ou simplement trop ouvertement rejetées finissent par se replier dans un entresol identitaire propice aux phénomènes communautaires.⁶⁵² La situation est complexe et ne manque pas d'intriguer la sphère médiatique. L'opinion parle désormais des musulmans de France comme d'une catégorie uniforme à propos de gens dont le passé familial, l'origine géographique et le rapport à l'autre ont pourtant conditionné mille et une approches du religieux. La confusion a gagné le terrain miné d'un questionnement dont la prise en charge devra être, comme d'habitude, d'abord confiée à l'institution scolaire et, partant, à son enseignement civique.

Ceci ayant appelé une réponse politique forte, il nous faut, dès lors, dire 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.

Le 21 décembre 1982, Jean-Marie Le Pen déclare dans un article désormais célèbre du *Monde* ceci :

« Il est de notre devoir d'affirmer notre identité nationale et nous aussi notre droit à la différence. »⁶⁵³

On ne peut éviter de remarquer ce que le choix des termes contenus dans cette déclaration a de redoutable. Comment ne pas y voir l'habile tentative de retourner à son avantage un droit durement acquis pendant le basculement paradigmatique des années 1960-1970. La manœuvre est si simple. C'est d'ailleurs par ce biais que beaucoup d'antiracistes politiquement « ambitieux » se sentent eux-mêmes tenus de reconsidérer leur systématisme multiculturaliste.

⁶⁵¹ Gilles Couvreur, *Musulmans de France : diversité, mutations et perspective de l'islam français*, Éditions de l'Atelier, Paris, 1998.

⁶⁵² 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.

⁶⁵³ *Le Monde*, 21 décembre 1982.

Soit. Le plus important reste de percevoir dans cet événement ce que Pascal Perrineau appellera le *Symptôme Le Pen*.⁶⁵⁴ Un syndrome désormais bien connu qui voit les grands partis politiques chercher à rapprocher leurs positions de « l'électeur médian ». Dans une étude comparative du cas français, britannique et allemand, Virginie Guiraudon décrit ce phénomène :

« 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.⁶⁵⁵ 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 ». »⁶⁵⁶

C'est donc comme cela qu'en septembre 1983, après neuf années d'une existence faite de faibles prouesses,⁶⁵⁷ le FN entame une prometteuse marche en avant.⁶⁵⁸ À Dreux ou encore à Aulnay-sous-Bois, les frontistes parviennent à obtenir qu'une triangulaire soit décidée et provoquent la défaite des communistes. Très vite, d'ailleurs, on constate qu'un grand nombre de sympathisants d'extrême gauche se sont convaincus de la nécessité de rejoindre l'autre côté du navire.⁶⁵⁹ Les chiffres montrent de manière très claire que les régions où le vote Front National est fort ont

⁶⁵⁴ Pascal Perrineau, *Le symptôme Le Pen : radiographie des électeurs du Front National*, Fayard, Paris, 1997.

⁶⁵⁵ 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, entretient 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.

⁶⁵⁶ Virginie Guiraudon, *Les politiques d'immigration en Europe*, L'Harmattan, Paris, 2000, p. 183-185.

⁶⁵⁷ 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.

⁶⁵⁸ 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>.

⁶⁵⁹ Pascal Perrineau, *Le Symptôme Le Pen : radiographie des électeurs du Front National*, op. cit.

cessé d'appartenir, comme au temps des poujadistes, à une France économiquement attardée. Les nouveaux électeurs frontistes appartiennent à la France urbaine et industrielle. Celle qui, au fond, comporte les pourcentages les plus élevés d'immigrés maghrébins. Le ver est dans le fruit. Mais fait nouveau, le fruit pousse en ville. Les ouvriers français issus pour beaucoup d'entre eux de familles ayant connu l'exode rural après 1945 se retrouvent 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 – permet opportunément au FN d'entrer à l'Assemblée nationale. Sa voix n'a jamais été aussi audible et les partis "dits" traditionnels doivent se résoudre à jouer les médiateurs d'une société de plus en plus bipolaire. Or, l'action des responsables politiques se concentrent le plus souvent sur le rôle que devrait pouvoir jouer sur ces questions cet instrument intégrateur qu'est l'école. De fait, si l'éducation civique se retrouve une fois de plus en première ligne, c'est parce qu'on pense qu'elle saura 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 finissent par occuper le cœur d'un questionnement centré sur le traitement des symptômes naissants d'une véritable schizophrénie française. Il faut, certes, défendre et consolider les acquis d'une France émancipée, mais l'actualité, dictant l'ordre des thèmes à débattre, conduit aussi le monde politique à ranimer à différentes reprises et selon des règles mouvantes ce que Virginie Guiraudon nomme "*le paradigme civique et 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. »⁶⁶⁰

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, décide de réagir en faisant une nouvelle

⁶⁶⁰ Virginie Guiraudon, *Les politiques d'immigration en Europe, op. cit.*, p. 185.

fois de l'école le premier terrain d'application d'une réflexion fondée, à tous égards, sur sa capacité à (re)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 de promouvoir un humanisme proprement républicain – mène différents ministres de l'Éducation à prendre des mesures qui, toutes, ont 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"⁶⁶¹ entretenue depuis la fin des années 1960 sur le visage qu'aurait dû (re)prendre l'enseignement de l'histoire contribue ainsi à ranimer une grande réflexion sur la place que doit occuper la nation dans les contenus. La question n'est pas neuve. Nos recherches l'ont suffisamment démontré. Ce qui change, c'est la nature et la fonction des termes par le biais desquels on en vient à la poser. Car à l'intérieur même des débats qui agitent cette courte séquence (1980-1984), la grande histoire de France est cette fois-ci largement repensée dans son rapport à "l'autre".⁶⁶² Pour être plus clair, les animateurs de cette réflexion constatent que l'altérité n'est plus seulement associée à ce qui se trouve en dehors des frontières nationales dans la mesure où "l'autre" est désormais associé à la figure de l'immigré. En somme, l'intelligentsia française prend conscience d'un fait simple mais essentiel : la diversité culturelle de la société française et celle du monde dans son ensemble sont depuis un certain temps déjà constamment associées. Cette réflexion trouve un son point culminant en 1984 dans la tenue, à Montpellier, d'un colloque national sur l'histoire et son enseignement.⁶⁶³ À ce moment, deux approches et conséquemment deux groupes d'acteurs se dessinent :

⁶⁶¹ Edwy Plenel, « La querelle de l'histoire », *Le Monde*, 22 janvier 1981.

⁶⁶² 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.

⁶⁶³ Réunissant entre 300 et 400 participants, ce colloque est largement couvert par les médias. Durant son déroulement, il ne se passe 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 est 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).

• Un premier groupe constitué de ceux qui prônent 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 trouve Jean-Pierre Chevènement, l'ancien garde des sceaux Michel Debré, l'historien Pierre Chaunu⁶⁶⁴ ou encore – dans une mesure bien particulière – Jean-Marie Le Pen.⁶⁶⁵ Pour ceux-là, l'enseignement doit être centré sur la France et l'accent clairement mis sur le collectif (la figure de l'individu étant presque totalement absente de leur discours). Pour Michel Debré, par exemple, il est urgent de veiller à redonner aux “*jeunes français le sentiment de leur enracinement*”.⁶⁶⁶ Dans son discours, comme dans celui des personnalités précitées, la nation est le plus souvent appréhendée comme une maîtresse ou comme une mère envers qui chaque citoyen doit d'abord faire œuvre de reconnaissance et d'admiration. La couleur et la teneur du propos sont connues. La parole d'Ernest Renan – que Pierre Chenu s'applique à réhabiliter – résonne comme un écho. Ce dernier dira de l'histoire qu'elle méritait de n'être envisagée que comme :

“ [...] 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”.⁶⁶⁷

• Un deuxième groupe fait se rejoindre les visions pluralistes ou multiculturalistes du discours scolaire. Il mérite toutefois d'être scindé en deux sous-groupes. Dans un premier sous-groupe, on estime nécessaire et urgent de faire prendre conscience aux jeunes de leur inscription

⁶⁶⁴ Ces trois-là sont notamment invités à s'exprimer sur “le sentiment national aujourd'hui” dans le cadre d'un dossier *du Monde de l'Éducation*. Leur intervention fait suite à l'article d'un professeur d'histoire du secondaire, Pierre Kerleroux, lequel, a étudié les livres d'histoire non scolaires à destination de la jeunesse. L'enseignant y a relevé le silence qui entoure 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 vilipendait également 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 souscrit à son appel. Voir : *Le Monde de 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.

⁶⁶⁵ On comprendra qu'à l'intérieur même de ce groupe, peuvent 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 sont dénoncés “*le mondialisme militant*” et la “*mystique égalitaire*” dont sont imprégnés - selon ses membres - les programmes d'histoire. De son côté, Jean-Marie Le Pen défend un discours plus barrésien dans lequel le thème social est inextricablement associé à la nation. Contrairement au nationalisme républicain, avec lequel il partage l'idée d'un individu consciemment enraciné, l'essentiel de sa critique va de pair avec une dénonciation de la menace absolue que présente 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.

⁶⁶⁶ *Le Monde de l'Éducation*, septembre 1983, p. 48.

⁶⁶⁷ *Le Figaro*, 23 janvier 1984.

dans la nation, tout en les faisant s'ouvrir au monde et "aux autres". Christian Beullac, Pierre Mauroy et Alain Savary⁶⁶⁸ sont de ceux-là. Leur discours entend surtout entretenir une distance avec l'enseignement de la nation proposé par la III^e République.⁶⁶⁹ Contrairement au premier groupe qui s'en défend, ces personnalités font la promotion d'une certaine forme d'individualisme dans la mesure où la vision grandiose de la nation mérite, selon eux, d'être principalement associée à l'héritage universaliste français (l'idée étant alors de former des individus critiques).⁶⁷⁰ Pour eux, le modèle d'une France nécessairement vertueuse doit être exclu. Il leur semble par exemple qu'une critique du passé colonial permettrait d'envisager les choses de manière évolutive⁶⁷¹ (la contradiction entre un modèle hérité du passé et le besoin de le critiquer posant toutefois un sérieux problème). Si la France doit rester pour ce groupe la référence prioritaire du point de vue de la construction identitaire, il n'est donc pas question d'exalter un patriotisme "à l'ancienne". Le Premier ministre de l'époque, ouvrant le colloque de Montpellier insiste pourtant clairement sur la vision qu'il se fait d'une histoire saturée de fonctions civiques. Mais s'il dénonce le danger d'une absence de mémoire nationale, il tient aussi à défendre la fonction première que doit 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

⁶⁶⁸ Il nous faut préciser ici qu'Alain Savary, comme Christian Beullac avant lui, ont 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'ont eu le temps de mener à bien leur projet, il nous a semblé que nos efforts devaient plus spécifiquement se concentrer sur la réforme 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

⁶⁶⁹ Dans son allocution d'ouverture au colloque de Montpellier, Pierre Mauroy affirme notamment que l'histoire scolaire ne peut plus être "centrée seulement sur l'émergence, la construction patiente d'une nation ou la géographie d'un empire", mais qu'elle doit favoriser "une ouverture sur le monde et une connaissance des autres". De son côté, Alain Savary tient 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.

⁶⁷⁰ Cette approche entend s'inscrire dans la droite lignée des philosophies néo-pédagogiques. Dans un colloque organisé par la revue *Historia*, Christian Beullac tient ainsi 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.

⁶⁷¹ 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.

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 leur permettre de comprendre la dimension universelle des valeurs sur lesquelles repose la cohésion de nos sociétés. »⁶⁷²

Ainsi, même s'il lui apparaît préférable de favoriser une véritable “*recherche d'identité*”, faite, par ailleurs, de “*racines*”,⁶⁷³ il s'agit plutôt pour lui, comme pour les tenants de cette approche, de promouvoir une fierté nationale principalement fondée sur la relation que doit entretenir chaque Français avec l'histoire des principes universalistes. Ici, le lien national n'est donc pas prioritairement bâti sur une lexicologie charnelle ou sentimentale.

Puis, un deuxième sous-groupe, souvent constitué d'intellectuels libres de défendre un point de vue plus tranché, propose assez clairement de relativiser la référence à la nation ; son idée directrice consistant plutôt à former un citoyen avant tout critique. Cette vision est principalement défendue par des universitaires de gauches tels que Mona Ozouf,⁶⁷⁴ Michelle

⁶⁷² Allocution de M. Pierre Mauroy, Premier ministre, sur l'histoire et son enseignement, *op. cit.*

⁶⁷³ Dans un rapport commandé par Alain Savary – qui espère ainsi mettre un terme à la querelle de l'histoire – René Girault 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, constituent 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.

⁶⁷⁴ Dans le cadre du colloque de Montpellier, Mona Ozouf est 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 nombreuses 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 signera en 2005 la pétition “*Liberté pour l'histoire*” dans laquelle elle s'insurge (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,⁶⁷⁵ Jean Devisse,⁶⁷⁶ Jacques Legoff⁶⁷⁷, Suzanne Citron,⁶⁷⁸ des syndicats (SNI, PEGC, SGEN-CFDT...)⁶⁷⁹ ou encore des revues pédagogiques (*Le Monde de l'Éducation, le Journal des instituteurs...*). Pour eux, l'enseignement de l'éducation civique et de l'histoire doit moins viser à raffermir le sens de la nation qu'à former un citoyen critique, actif et ouvert sur les autres cultures. La France n'est, du reste, pas nécessairement décrite dans leurs discours comme l'incarnation magnifique de principes universels ou démocratiques. Leur crédo, au contraire, revient à promouvoir la formation de ce que l'on appelle communément des « citoyens du monde ».⁶⁸⁰ Pour eux, la supériorité française ou occidentale mérite même d'être critiquée dans un style volontiers tiers-mondiste. L'enseignement de l'histoire comme de l'instruction civique doit ainsi contribuer à une « *pédagogie de la sortie de soi-même* ».⁶⁸¹ Tout dans leur argumentaire renvoie à la prise de conscience de l'altérité et de la diversité française. Jacques Le Goff, par exemple, se 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 immigrants, toutes ses composantes, autres devenues elle-même, qui concourent à rendre

⁶⁷⁵ L'historienne Michelle Perrot est, quant à elle, spécialiste du mouvement ouvrier, de l'histoire carcérale et de l'histoire des « groupes dominés ». Voir : Margaret Maruani, Chantal Regerat, « L'histoire de Michelle Perrot », *Travail, genre et sociétés*, novembre 2002, n° 8, p. 17.

⁶⁷⁶ Spécialiste du Moyen Âge européen et de l'Afrique, Jean Devisse participe 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.

⁶⁷⁷ Figure Emblématique de la troisième génération de l'École des Annales, Jacques Legoff est, lui, directement concerné par la refonte des programmes puisque c'est lui qui préside jusqu'en 1985 la commission permanente dont l'avis, suivi un an plus tôt, donne lieu à la publication des nouveaux programmes d'histoire-géographie-éducation civique du cours moyen.

⁶⁷⁸ Professeur agrégé d'histoire et de géographie, Suzanne Citron exerce 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 critique lourdement l'image qui est 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.

⁶⁷⁹ 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.

⁶⁸⁰ Voir : Vincent Hubert (dir.), *Citoyen du monde : enjeux, responsabilités, concepts*, L'Harmattan, Paris, 2004.

⁶⁸¹ Ministère de l'Éducation nationale, *Colloque national sur l'histoire et son enseignement, op. cit.*, p. 96.

nécessaires dans l'enseignement de l'histoire une connaissance et une compréhension suffisantes des périodes les plus anciennes, de la Préhistoire à la Renaissance.»⁶⁸²

Les partisans de cette approche considèrent toutefois, eux aussi, que l'histoire de France doit occuper une place importante dans l'enseignement dans la mesure où le cadre national demeure pour les futurs adultes l'espace principal de vie et d'engagement civique. Puisque les élèves vivent en France, il faut, dit Le Goff, qu'ils « *sachent d'abord se repérer et agir dans leur communauté nationale* ». ⁶⁸³ Reste que pour eux, l'enseignement de l'éducation civique ne doit pas prioritairement viser la prise de conscience d'une appartenance nationale. À les entendre, il doit surtout sensibiliser les futurs adultes à leur future capacité d'action. L'idée, dans ce cas, n'est donc plus 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 passe, 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. »⁶⁸⁴

Lorsqu'on considère les faits à partir de ces différentes visions politiques ou philosophiques du débat, on constate que chacun s'engage, au départ, dans un cheminement fondé sur l'importance de ces trois éléments que sont : l'enseignement de l'histoire, les rapports qu'elle entretient avec les problématiques identitaires (sens national/respect des différences) et le rôle que doit pouvoir jouer l'éducation civique dans la formation d'une conscience collective et citoyenne moderne. Mais lorsqu'*a posteriori*, on observe les façons dont l'État-éducateur adaptera son discours à certains faits d'actualité, on se rend compte que ces points de vue – en écartant ceux de l'extrême droite – ont presque tous obtenu à un moment ou à un autre de l'exécutif qu'il confirme leur bien-fondé par une réforme de l'éducation civique. Nous en voulons pour preuve le fait que la réforme néo-républicaine de 1984 précède de quelques années

⁶⁸² *Ibid.*, p. 166-167.

⁶⁸³ Entretien avec Jacques Le Goff, *Le Monde de l'Éducation*, mai 1980, p. 24.

⁶⁸⁴ Ministère de l'Éducation nationale, *Colloque national sur l'histoire et son enseignement, op. cit.*, p. 95-96.

seulement une action principalement portée sur la reconnaissance des particularismes individuels.

2.1 La réforme néo-républicaine de 1984 et le retour du « nous ».

Durant l'été 1983, François Mitterrand, qui n'est jusque-là pas intervenu dans le traitement de la querelle de l'histoire, juge bon d'entrer en jeu. Son interventionnisme, à l'époque, en surprend plus d'un. En vérité, sa réflexion est gouvernée par des considérations pleinement politiques. Depuis quelque temps en effet nombre d'enseignants – dont beaucoup sont engagés au PS – choisissent de manifester leur exaspération en rendant leur carte d'adhérent. Or, le chef de l'État analyse très vite le coût politique d'un tel mouvement d'humeur. C'est pourquoi il demande à l'un de ses conseillers de commander la rédaction d'un rapport⁶⁸⁵ sur l'enseignement de l'histoire qui, exige-t-il, devra être : “ *fait par quelqu'un de confiance, désigné par nous, et dont le rapport lui sera destiné.* ”⁶⁸⁶ Sa réflexion sur le sujet est, certes, déjà nourrie des travaux contenus dans un rapport antérieurement commandé par Alain Savary.⁶⁸⁷ Mais cette fois, le Président de la République souhaite qu'on lui fasse parvenir un travail (officieux) non ordonné par le ministère de l'Éducation nationale.⁶⁸⁸ Qui plus est, et cela avant même que ne lui soit remis ce document, le Président de la République choisit d'intervenir lors d'un conseil des Ministres. Le 31 août 1983, François Mitterrand s'y dit « scandalisé et angoissé ». Il dénonce devant tous les membres du gouvernement les carences de l'enseignement de l'histoire et se permet de désavouer la politique pédagogique conduite, jusque-là, par Alain Savary. À ses yeux, la discipline souffre d'une fâcheuse tendance à favoriser “*la perte de la mémoire collective des*

⁶⁸⁵ 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.

⁶⁸⁶ Claude Lelièvre, Christian Nique, *L'école des présidents*, op. cit., p. 341.

⁶⁸⁷ 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.

⁶⁸⁸ 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.

nouvelles générations”.⁶⁸⁹ Très vite, la fuite de son intervention fait mouche. *Le Monde* consacre dans les jours qui suivent un dossier complet à l'événement.⁶⁹⁰ Il n'en faut pas plus pour que le débat recouvre une dimension nationale. Mais de ces discussions affleure un fait nouveau. L'orientation des thèmes qui reviennent le plus souvent semble rendre la part belle aux partisans d'une formation scolaire recentrée sur des bases néo-républicaines.⁶⁹¹ Parmi les voix qui se font entendre, celle du président du MRG⁶⁹² Jean-Michel Baylet débouche sur la publication d'une déclaration dans laquelle les fonctions civiques de l'enseignement sont explicitement 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. »⁶⁹³

Ayant choisi de prendre en main la résolution du problème, François Mitterrand doit marquer le coup. Sa première décision est d'imposer Jean-Pierre Chevènement comme nouveau Ministre de l'Éducation nationale. Chevènement n'est pas un spécialiste des questions d'éducation. Mais le pédagogue dont il jouit en dit long sur le virage que souhaite amorcer l'Élysée.

Né en 1939 d'un père instituteur et d'une mère institutrice, cet ancien énarque adhère 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 est

⁶⁸⁹ Charles Vial, « Le coup de sang de M. Mitterrand », *Le Monde*, 2 septembre 1983.

⁶⁹⁰ « L'intervention de M. Mitterrand relance le débat » (dossier), *Le Monde*, 3 septembre 1983.

⁶⁹¹ D'après 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.

⁶⁹² 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 l'élection présidentielle de 1974). Voir : Jean-Jacques Becker, *Histoire de la vie politique en France depuis 1945*, Armand Collin, Paris, 2011.

⁶⁹³ « L'intervention de M. Mitterrand relance le débat » (dossier), *Le Monde*, op. cit.

considéré comme un proche de François Mitterrand (que le CERES a soutenu au Congrès d'Épinay de 1971). Fondateur en octobre 1983 du club « République moderne », il s'est à plusieurs reprises manifesté par une critique de l'emprise des idées capitalistes sur le système éducatif. Résolument souverainiste, il soutient aussi l'idée que le pire des exemples est 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'histoire de France ou de celui des valeurs de la République, lequel a précédé ou entraîné l'autre... »⁶⁹⁴

Lorsqu'il devient ministre de l'Éducation, son nouveau club de réflexion "République moderne"⁶⁹⁵ accueille par ailleurs un sous-groupe auto-nommé : "Restaurer l'École de la République." Son mot d'ordre : le retour d'une vision jacobine de l'État-nation. C'est en tout cas par ce biais, et d'abord par ce biais, que Jean-Pierre Chevènement envisage la fabrication 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 doit être comprise comme un héritage transmis par le sol, la famille, et bien sûr l'École. Partant, cette dernière lui apparaît comme le premier socle d'un imaginaire collectif malmené depuis trop longtemps par les ennemis de ce qu'il appelle "*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. »⁶⁹⁶

Autre point important, il est parfaitement conscient que l'opinion est perturbée par les événements récents. De-même, sait-il que beaucoup d'enseignants appellent au retour d'une philosophie scolaire focalisée, avant toute autre chose, sur la défense d'un service public laïque et souverain :

« 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

⁶⁹⁴ Jean-Pierre Chevènement, *Le pari sur l'intelligence*, Flammarion, Paris, 1985, p. 178.

⁶⁹⁵ Éric Melchior, *Le PS, du projet au pouvoir : l'impossible concordance*, Éditions de l'Atelier, Paris, 1993.

⁶⁹⁶ Jean-Pierre Chevènement, *Une certaine idée de la République m'amène à...*, Albin Michel, Paris, 2000, p. 254.

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. »⁶⁹⁷

Enfin, le nouveau ministre de l'Éducation prend très au sérieux la défaite subie par son camp aux élections européennes du 17 juin 1984, lesquelles, ont vu le Front National obtenir pour la première fois dix sièges au parlement de Bruxelles.⁶⁹⁸ Politiquement parlant, le défi qu'il doit relever est donc clair. Sa stratégie ne le sera pas moins. Mission lui est confiée de rassembler l'électorat de gauche en regagnant la confiance de ces enseignants qui, se dit-on, sauront répondre présents aux législatives de 1986. Pour ce faire, il doit rétablir l'autorité et le dessein majestueux d'une école assurément fière des valeurs républicaines qu'elle a à porter. Comment ? En réformant certains contenus, en réhabilitant le cours magistral et en activant le retour en force d'une éducation civique conçue, certes, pour "éduquer à la liberté",⁶⁹⁹ mais dont l'objet principal sera de fabriquer à nouveau du sens commun. Son combat, il le sait, ne jouit pas d'un soutien inconditionnel. C'est pourquoi il entend profiter de quelques événements politiques pour défendre sa vision.

A. Les suites du colloque de Montpellier sur le devenir de l'éducation civique.

Lorsque les débats de Montpellier trouvent leur terme, le monde de l'éducation prend conscience d'un fait : la profusion de projets de recherche en histoire et la rapidité avec laquelle ils se succèdent ne laissent rien augurer de bon. Trop d'Écoles de pensée, trop de façons de faire. On se rend compte que les paradigmes historiques, se multipliant à l'envie, n'engagent plus que leurs auteurs.⁷⁰⁰ Cependant, au milieu de ce magma philosophico-méthodologique, une tendance finit par émerger. Elle intéresse plus particulièrement ce que Brigitte Gaiti appelle l'évolution du "régime d'écriture".⁷⁰¹ Centrée sur le renouveau de l'histoire politique, cette approche

⁶⁹⁷ 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.

⁶⁹⁸ 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.

⁶⁹⁹ Instructions du programme élémentaire, jointes en annexe de l'arrêté du 15 mai 1985, *Journal Officiel de la République Française*, 21 novembre 1985.

⁷⁰⁰ Gérard Noiriel, « La crise des paradigmes », in Gérard Noiriel, *Sur la « crise » de l'histoire*, Gallimard, Paris, 2005, p. 151-210.

⁷⁰¹ Brigitte Gaiti, « Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique », *Genèses*, n°44, 2001, p. 50-75.

historiographique propose de réinvestir le champ d'étude du politique en tant qu' "épine dorsale de l'histoire".⁷⁰² Portée par des personnalités telles que Jacques Le Goff⁷⁰³ ou Pierre Nora,⁷⁰⁴ elle accorde une place importante à la place des individus dans l'histoire et entreprend de réhabiliter la fonction centrale de ces deux éléments que sont l'événement et le récit.⁷⁰⁵ De là, l'histoire nationale redevient un objet d'étude convoité. L'écriture chronologique retrouve une certaine popularité et on s'intéresse de manière massive à la notion de mémoire. Les chercheurs se penchent notamment de plus en plus sur la mémoire collective, les valeurs républicaines et l'identité nationale. C'est d'ailleurs dans ce contexte que Pierre Nora entame la rédaction controversée d'un ouvrage collectif sur les *Lieux de mémoire*.⁷⁰⁶ Dans sa première édition, l'historien juge que la société française n'assure plus la conservation et la transmission des valeurs.⁷⁰⁷ Pour lui, la crise du mythe national engendrée par l'épisode vichyste et l'explosion des valeurs traditionnelle dans les années 1960-1970 ont provoqué une rupture dans la continuité du temps historique qu'exprimait, jadis, la notion de progrès.

⁷⁰² 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.

⁷⁰³ 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>.

⁷⁰⁴ Bien qu'agréé 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 est 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 consacre 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 tente 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.

⁷⁰⁵ 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.

⁷⁰⁶ 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, Danielle Tartakowsky (dir.), *Politiques du passé. Usages politiques du passé dans la France contemporaine*, PUP, Aix-en-Provence, 2006.

⁷⁰⁷ Pierre Nora, *Les lieux de mémoire 1, op. cit.*, p. 23.

Pour toutes ces raisons, le débat finit par occuper le centre de toutes les attentions. Comme précisé plus haut, deux camps s'y opposent : celui des tiers-mondistes, regroupés autour de Mona Ozouf et celui des néo-républicains, regroupés autour de Claude Nicolet⁷⁰⁸ à qui Jean-Pierre Chevènement vient de confier la rédaction d'un rapport sur l'éducation à la citoyenneté.⁷⁰⁹ Commandé le 17 septembre 1984, ledit rapport est rendu public les 22 et 23 novembre lors d'un colloque « *être citoyen* » organisé au Palais d'Iéna-Conseil économique et social.⁷¹⁰ Or, c'est précisément là que les choses basculent.

Durant deux jours, en effet, l'événement réunit 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 monde associatif, des syndicats d'enseignants et, bien sûr, des enseignants. Pour l'immense majorité de ces intervenants, il apparaît urgent de s'accorder sur l'existence d'une crise dont la résolution passera par le rétablissement, non seulement de l'autorité des adultes, mais aussi par celle 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'embarrasse d'aucun détail :

« 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. »⁷¹¹

⁷⁰⁸ Nous avons déjà évoqué la figure de Claude Nicolet dans la partie de notre premier chapitre consacrée à la relation qu'ont entretenue les rédacteurs de manuels d'avant-guerre avec l'idéal républicain. C'est qu'en effet, ce proche de Jean-Pierre Chevènement est 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>.

⁷⁰⁹ 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.

⁷¹⁰ *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].

⁷¹¹ 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.

L'ambiance n'est clairement pas à la demi-mesure.⁷¹² Jean-Pierre Chevènement, lui-même, emboîte le pas du médiateur et profite de l'occasion qui lui est offerte d'annoncer lui-même sa volonté de réhabiliter un enseignement civique fort.⁷¹³ Six mois plus tard, le 15 mai 1985, de nouveaux programmes sont publiés. Le message qu'ils adressent aux enseignants est limpide. Il faut (re)convoquer l'esprit des hussards noirs. Les idées contenues dans le rapport Nicolet ont donc été entendues. Mais que contenait précisément ce document ?

B. Un point de vue néo-républicain qui s'assume.

Lorsque le 1^{er} novembre 1984 Claude Nicolet remet son rapport à Jean-Pierre Chevènement, il sait que son point de vue sur l'éducation civique ne sera pas reçu avec la plus grande félicité par tout le monde. De fait, il a surtout conscience que son argumentaire tranche avec un certain nombre d'approches, au premier rang desquelles figure la vision défendue, jadis, par René Haby. Il connaît ses adversaires et ressent d'ailleurs le besoin de régler quelques comptes :

« 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

⁷¹² Les membres du groupe de travail "Civisme et éducation" n'hésiteront pas, eux non plus, à lâcher les chevaux et s'offriront 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.

⁷¹³ Dans le cadre de sa thèse de doctorat, Patricia Legris est parvenue à mettre la main sur une archive dans laquelle apparaît 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'État 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.

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 n'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. »⁷¹⁴

L'inquiétude de *“l'opinion”* surplombe le message que Claude Nicolet souhaite passer. La France de 1984 va mal. Elle souffre d'un vice nouveau que l'historien décrit comme une *“crise d'identité politique et culturelle”*.⁷¹⁵ Et comme souvent, la situation appelle une réaction de l'État-éducateur. Ce faisant, il rappelle qu'il ne faudra pas mésestimer les erreurs commises dans un passé récent. Son analyse renvoie en tout premier lieu à la gloutonnerie des SES et à l'hypocrisie d'une situation coupable d'avoir annihilé la portée véritable d'une instruction civique maintenue "malgré tout" 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 »

⁷¹⁴ 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.

⁷¹⁵ *Ibid.*, p. 158.

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 ». »⁷¹⁶

En peu de mot, tout est dit. L'institution scolaire n'a officiellement jamais renié les fonctions d'un enseignement dont les instructions de 1977 n'avaient, du reste, pas oublié « d'honorer » la grandeur. Sur le papier du moins. Elles disaient qu'il pourrait, mieux que nulle autre discipline, supporter le challenge proposé par les ambitieuses SES. Mais en élargissant ses objectifs à une finalité civique, consumériste et finalement très pragmatique, elles entendaient surtout museler sa spécificité.⁷¹⁷ Or, Jean-Pierre Chevènement, citant André Malraux,⁷¹⁸ pense que l'essentiel des problèmes de l'homme moderne est de manquer cruellement d'un « *modèle d'humanité* ». Aussi, entend-il souligner que l'homme, se reflétant dans *Le miroir des limbes*, s'oublie parfois 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'elles 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. »⁷¹⁹

Dans son rapport, Nicolet ne se prive pas, lui non plus, de dénoncer les « *présupposés* » idéologiques d'une dilution des valeurs dans un tout scientifique. Il le dit clairement. À ses yeux, « *l'utilitarisme* » de la réforme Haby s'observe dans la manière dont les SES ont été mises au service d'une « *abjuration solennelle* » dont la tâche n'était pas de « *transmettre un savoir* » mais de conditionner le comportement de ceux qui allaient un jour devoir agir en bons « *bénéficiaires des services collectifs* ». ⁷²⁰ Mais Nicolet ne s'en prend pas seulement aux idées défendues par l'ex-ministre de l'Éducation. Voulant anticiper les coups, il exprime aussi les sentiments que lui inspirent les approches « *pluriculturelles* » du sujet. Ainsi souligne-t-il la conscience qu'il

⁷¹⁶ *Ibid.*, p. 164-165.

⁷¹⁷ Le rapport de l'historien ne manque naturellement pas 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.

⁷¹⁸ 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 ».

⁷¹⁹ André Malraux, *Le Miroir des Limbes II, La corde et les souris*, Gallimard Folio, Paris, 2002, p. 507-509.

⁷²⁰ *Ibid.*

convient d'avoir du succès rencontré par “*ce qu'on appelle la « pédagogie pluriculturelle »* ou “*« l'ouverture sur le monde »*”. Il renvoie pour cela à la lecture d'un rapport de la directrice de l'I.N.R.P de l'époque qui, tout en reconnaissant le caractère pluriethnique de la société française, soulève “*néanmoins*” des problèmes juridiques et politiques “*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. »⁷²¹

Par ce biais, Nicolet témoigne de la divergence de vue qui le sépare du courant de pensée “*très clairement défini par M^{me} Ozouf*” pour qui, note-t-il, l'histoire est “*devenue « anthropologie »*”. À ses yeux, la vision défendue par sa consœur pêche 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 semble, en outre, qu'un usage dirigé du “*vocabulaire des valeurs*” est chez l'historienne trop exclusivement destiné à promouvoir “*l'apprentissage des comportements.*” Il dénonce aussi un discours qui ne s'attache plus à s'appliquer à la “*connaissance positive de tels ou tels faits.*” Disant cela, Nicolet choisit d'assumer publiquement une position qui, tout en rejetant la situation d'alors, rattache “*les demandes contradictoires de l'opinion*” à ce qu'il nomme le “ *naufrage 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. »⁷²²

Claude Nicolet, s'il souhaite prévenir la critique d'un penchant réactionnaire, prend donc aussi la peine de savonner la planche de ces adversaires dont la “*mauvaise conscience*” mal placée pourrait selon lui mener l'éducation à se renier. En cela, sa démonstration n'oublie personne. Il y défend le droit de ne pas être associé à un conservatisme peu imaginaire, mais refuse de sacrifier

⁷²¹ *Ibid.*, p. 164.

⁷²² *Ibid.*

sa lucidité sur l'autel d'un progressisme forcé. D'une certaine manière, les questions de méthodes ne l'intéressent pas. Lui, nourrit un objectif simple : redonner à l'institution scolaire un lustre et une fonction injustement perdus en concentrant l'effort, non plus sur les manières de faire, mais sur la finalité fondamentale de l'école. C'est comme cela, pense-t-il, que la restauration de l'éducation civique échappera aux querelles de clocher. Il veut en un sens protéger l'école d'une modernité trop émancipatrice, sans pour autant se fourvoyer dans un discours moralisant ou castrateur. Son idée, finalement, rejoint 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. Claude Nicolet n'ignore certes rien de la crise économique, mais la somme de ses priorités est ailleurs. Pour lui, le principal problème désigne ce que Robert Fabre décrivait comme *“une crise des valeurs civiques et morales.”* Il lui apparaît donc qu'il faudra d'abord veiller à rétablir la capacité de l'école à instruire, c'est-à-dire, à former l'esprit de ses protégés. L'institution scolaire pourra alors redevenir ce que Jacques Muglioni nommera plus tard *“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. »⁷²³

En 1984, le rôle joué par l'école dans l'exploitation du *“capital humain”* apparaît donc déjà à

⁷²³ Jacques Muglioni, *L'école ou le loisir de penser*, Centre National de la Documentation Pédagogique, Paris, 1993, p. 23-32.

Nicolet comme étant hors sujet. Pour lui, l'éducation civique des années 80 mérite d'être détachée d'un modèle où la liberté, mise au service d'un jeu économique, a perdu consistance et fondement. Sa défiance vis-à-vis des concepts "rogerriens" et des bienfaits supposés de sa pédagogie active est évidente. Pour le bien de tous et à la demande de tous, il lui semble préférable de rétablir le pouvoir de ceux à qui l'on osait jadis confier la "*sagesse du genre humain*".⁷²⁴ Il veut renouer avec l'institution des élèves, ce qui par essence implique de ne plus "*nier tout ce qui peut contrarier l'enfance*".⁷²⁵ Pour lui, la morale selon Tolstoï a échoué. L'acceptation des "*spontanéités du désir*" n'est pas une fin et doit laisser place à l'idée que l'instruction des hommes n'est pas le fait d'eux-mêmes ni même d'un "*amour du savoir*"⁷²⁶ mais d'une obligation commandée par la société toute entière. Convaincu de la nécessité de voir le collectif et le sens du devoir retrouver une aura confisquée par la sublimation des droits individuels, il adresse un message que son ministre saura diffuser. Un message ou plutôt un projet intrinsèquement bâti sur la certitude que rien n'advient de bon sans une attention portée au respect de certains principes tels que l'autorité, l'altruisme et l'amour dû à la terre nourricière. Mais l'expression d'une philosophie utile à (re)fabriquer du sens commun ne saurait se suffire à elle-même. Encore fallait-il précisément traduire ce projet néo-républicain dans des contenus pédagogiques.

C. Le contenu de la nouvelle éducation civique.

a. La valorisation d'un sens « positif » de la nation :

Dans sa volonté de marquer la nécessité d'un changement, le rapport Nicolet expose les principes "fondateurs" de la nouvelle éducation civique par ces mots :

« 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 évoquées 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

⁷²⁴ 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.

⁷²⁵ Jacques Muglioni, *L'école ou le loisir de penser, op. cit.*, p. 32.

⁷²⁶ 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.

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*. »⁷²⁷

Son positionnement par rapport aux choix multiculturalistes du camp Ozouf est clair. Mais son discours, quoique fondamentalement républicain, contient une précision importante : la spécificité de contexte franco-français doit être pris en compte. Prenant soin de se dégager de toute encablure idéologique, Nicolet souhaite en effet rappeler que l'essence même de notre pays, dans tout ce qu'il a de plus "spécifique", exclut que soient mis en débat un certain nombre de principes. De fait, c'est parce que la France des Lumières est ce qu'elle est qu'il n'appartient qu'à elle seule de définir les outils d'une conception rationnelle de l'éducation civique. La république française, dit-il, n'est 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.*"⁷²⁸ C'est cette idée et d'abord cette idée qui sert la validation des principes dans le marbre desquels l'éducation civique sera (re)conçue. Pour fonctionner, la société française aurait en effet "*plus que d'autres*" besoin de "*citoyens*", tant elle est 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. »⁷²⁹

En soi, le modèle communautariste anglo-saxon n'est pas ostensiblement critiqué. Il est en revanche utile à exemplariser la particularité d'un modèle français où l'égalité devant la loi précède l'affirmation de toutes spécificités personnelles ou communautaires. Au départ,

⁷²⁷ 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.

⁷²⁸ *Ibid.*

⁷²⁹ *Ibid.*, p. 168.

l'argumentaire de l'historien, n'est donc pas construit sur la convocation d'un quelconque sentimentalisme national ou patriotique. L'idée, au contraire, consiste à envisager les choses sous un angle prioritairement positif. Cette logique entretient un lien fort avec la pensée de Condorcet qui, bien qu'haï des jacobins,⁷³⁰ postulait que la notion peut exister indépendamment de toute passion patriotique. Nicolet établit, du reste, en les citant, une intéressante proximité entre la pensée de Jules Ferry et celle de l'encyclopédiste :

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. »⁷³¹

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 Élisée que sa raison a su se créer, et que son amour pour l'humanité embellit des plus pures jouissances. »⁷³²

⁷³⁰ 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.

⁷³¹ 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.

⁷³² 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.

Ainsi, l'acception française du vivre-ensemble autorise une approche des choses expurgée de toute passion et, par voie de conséquence, de toute transcendance. C'est, d'ailleurs, très vraisemblablement pour cette raison que Nicolet juge indispensable de veiller à ce que l'élève reconnaisse l'exercice de la raison comme le seul et unique garant des libertés et du droit. La philosophe Catherine Kintzler – qui publiera en 1987 un ouvrage sur la pensée de Condorcet⁷³³ – défendra, elle aussi, ce point de vue 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. »⁷³⁴

Rien ne saurait dès lors mieux expliquer l'exemple choisi par Nicolet lorsqu'il illustre 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 résonnée, une transaction, une « loi » à laquelle on doit obéir sans forcément l'aimer ». ⁷³⁵

La place et la nature de cette précision n'ont rien d'anodin. Il faut y voir la manière dont la pensée néo-républicaine harnache le modèle républicain français – en ce qu'il résulte d'un processus positif – à une certaine vision de la nation, de son école, et, partant, de son éducation civique.

⁷³³ 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.

⁷³⁴ 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.

⁷³⁵ 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.

D'ailleurs, si Nicolet choisit dans les lignes qui suivent de parler d' "éducation" – en tant que "fin suprême"⁷³⁶ que toute société s'assigne plus ou moins consciemment à elle-même – il n'oublie pas d'associer cette ambition à une notion "désormais trop oubliée", à savoir, l'instruction. Sans elle, dit-il, comment permettre que soit établie la distinction « du temporel et du spirituel, du connaissable et de l'inconnaissable » ? Comment permettre que « l'acceptation par tous » d'une telle distinction offre de « dégager un terrain commun » où dialogue et action sont possibles ? Comment enfin comprendre la filiation qu'il établit entre éducation civique et laïcité ? À cette dernière question, il va sans dire que nous répondrons plus tard avec force détails... L'important demeure que son objet est bien de promouvoir la réintroduction d'un noyau « nettement défini de connaissances » dont il faut s'assurer qu'elles soient « effectivement transmises. »⁷³⁷

Dès lors, s'il est permis de croire qu'il aurait été plus cohérent de rétablir la dénomination originelle de la discipline, on imagine qu'il préférerait ménager la psychologie des progressistes en maintenant un vocable symboliquement teinté de pédagogisme.⁷³⁸ Une attention toutefois conditionnée par l'obligation de dispenser un enseignement "soumis aux règles d'un énoncé rationnel, non contradictoire, et prouvable." Ce point précis vaut d'ailleurs surtout pour l'enseignement des "« valeurs morales » du civisme"⁷³⁹ 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 parlera d'ailleurs 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, là encore, pas 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 soucieux de 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'efforcèrent, 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 châtements ;

⁷³⁶ *Ibid.*

⁷³⁷ *Ibid.*, p. 170.

⁷³⁸ 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.*

⁷³⁹ *Ibid.*, p. 169.

l'honneur des monarchies est favorisé 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 pénible.* [...] 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. 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.”* »⁷⁴⁰

Que chacun puisse convenir du fait que l'éducation civique est un devoir de la République dans la mesure où l'avènement total et véritable de celle-ci exige d'abord l'intervention raisonnable des citoyens. Tel était le premier souhait de Jean-Pierre Chevènement. Pour cela, il fallait fabriquer de nouveaux contenus eux-mêmes bâtis autour de cinq piliers : 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. Restait alors à déterminer les notions qui méritaient d'être, dans ce cadre, impérativement sues. C'est ce que le discours prononcé par le ministre lors du colloque de novembre 1984 explicite dans des termes qui, pour la plupart, se retrouveront dans les programmes.

b. L'altruisme et le sentimentalisme de la nouvelle éducation civique :

Au Palais d'Iéna, Jean-Pierre Chevènement délimite les *“domaines fondamentaux”* qui doivent figurer dans le contenu des programmes d'éducation civique. Mais avant de développer son idée, le ministre tient à préciser un certain nombre de choses.

Tout d'abord, il lui semble important de rappeler que la France est aux prises avec une *guerre économique, culturelle et technologique*. L'usage du mot *“guerre”* ne doit d'ailleurs rien

⁷⁴⁰ 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.*

au hasard. Derrière ce choix lexical, chacun est appelé à comprendre que la France, engoncée dans l'impitoyable jeu des grandes puissances, est menacée dans son indépendance. À ses yeux, les programmes d'éducation civique doivent donc, certes, (ré)apprendre aux Français à jouer en équipe, mais il n'est pas moins primordial que le peuple prenne la mesure du défi qu'impose la "défense de l'intérêt général du pays". Cela est d'autant plus vrai, pense-t-il, dans un contexte où ce souci "pour beaucoup de nos citoyens"⁷⁴¹ " passe après tous les autres. La première responsabilité du ministre de l'Éducation nationale est donc de se manifester comme un homme ostensiblement inquiet. Il connaît l'état de l'économie française. Il sait aussi que l'opposition des classes, des idéologies et – fait nouveau – des cultures d'appartenance ne va pas dans le sens d'une acceptation raisonnable du jeu social. Il juge à ce titre la perspective "d'une société duale, que d'aucuns dénoncent et que d'autres nous présentent comme un avenir inéluctable"⁷⁴² comme un horizon particulièrement angoissant. Lui, refuse d'envisager l'idée qu'un programme scolaire puisse réfléchir l'image d'une France pétrie de fatalisme. Ce réflexe constitue même à ses yeux le plus "dangereux symptôme" d'un temps qui, bien au contraire, appelle un sursaut collectif. Or, c'est pour souligner ce point qu'il s'attache 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.* »⁷⁴³

Ainsi, la promotion possible d'un certain allocentrisme doit conditionner une solidarité qui, en impactant le destin national, permettra à chacun de constater les gratitudes de l'histoire. Telle est, selon le ministre, l'information qui devra prioritairement apparaître dans les leçons d'éducation civique. Cette manière d'aborder la poursuite de l'homme libre procède d'ailleurs d'une logique connue, tant elle renvoie au "solidarisme" de Léon Bourgeois. S'il apparaît au cofondateur du CERES que la charge de la liberté humaine a les contours d'une dette, la définition de l'être social ne peut en effet avoir de sens que dans une pédagogie du devoir d'altruisme.⁷⁴⁴ C'est pourquoi, parmi les objectifs fixés par Chevènement, il en est un qui, plus

⁷⁴¹ *Ibid.*, p. 27.

⁷⁴² *Ibid.*, p. 28.

⁷⁴³ *Ibid.*

⁷⁴⁴ Philippe Kourilsky, *Le temps de l'altruisme*, Odile Jacob, Paris, 2009.

que les autres, occupe le sommet de ses préoccupations : la dénonciation des défauts d'une "exaltation effrénée de l'individualisme."⁷⁴⁵ Tout, dans ce qu'il dit en 1984 et tout ce qu'il dira ensuite, n'aura d'autre but que de satisfaire cette finalité première. C'est au demeurant pour cela que son analyse participe d'un renouveau paradigmatique centré sur l'unité. D'un point de vue historiographique, son intervention entretient en effet une relation évidente avec la digestion d'une séquence marquée par les ravages d'un égoïsme hédoniste, matérialiste et profondément clivant. Lorsque le 23 novembre 1984, Jean-Pierre Chevènement expose son plan, plus personne n'ignore les méfaits possibles de l'individualisme. Il y a là un nouveau combat à mener. Or, les approches libérales, construites sur une mise en avant des pluralismes ne l'ont pas convaincu. Comme Rousseau – dont il a très tôt admiré la pensée –⁷⁴⁶ il ne veut pas croire ces "cosmopolites qui justifient leur amour pour la patrie par leur amour pour le genre humain."⁷⁴⁷ 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."⁷⁴⁸ Tout cela ne souffre d'aucune ambigüité. Mais s'il nous appartient de le préciser à nouveau 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, à savoir, Jürgen Habermas.

⁷⁴⁵ *Ibid.*

⁷⁴⁶ Dans une contribution 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 ligne] Disponible sur : http://www.chevenement.fr/Rousseau-penseur-du-fondamental-eclairages-pour-une-republique-moderne_a1392.html. [Consulté le 14 février]

⁷⁴⁷ Jean-Jacques Rousseau, Première version du *Contrat social*, Pléiade, tome 3, p. 287.

⁷⁴⁸ *Ibid.*

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), est rendu célèbre par Jürgen Habermas lorsqu'il en fait 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 constituer une avancée historique majeure. Pour Habermas, 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 toutefois 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 élabore 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 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 de « 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, 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'est pas adaptable au cas français (pas plus qu'elle ne l'est – pense-t-il – au cas allemand). Trop détachée, trop optimiste, trop multiculturaliste et surtout trop hâtivement bâtie sur l'avènement d'une ère postnationale, la théorie de Jürgen Habermas nie à ses yeux des vérités essentielles. Au premier rang de celles-ci se situe le rapport à ce qui peut ou ne peut pas fonder une communauté culturelle. Cet aspect du problème conduit même régulièrement 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. »⁷⁴⁹

Pour le maire de Belfort, la nécessité de (re)construire du lien collectif, telle qu'elle s'est manifestée dans les années quatre-vingt, peut effectivement trouver un point d'appui dans une conception positive et juridique du vivre-ensemble. Cela, nous l'avons suffisamment démontré plus haut. Mais s'il admire, lui aussi, la pensée de Condorcet,⁷⁵⁰ il estime tout de même que celle-ci trouve ses limites dans la conscience qu'il faut 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. »⁷⁵¹

⁷⁴⁹ Jean-Pierre Chevènement et Robert Damien, « La crise de l'autorité politique », *Cités*, février 2001, n°6, p. 153.

⁷⁵⁰ Jean-Pierre Chevènement, Luc Chatel, *Le monde qu'on leur prépare : École, Économie, État*, Plon, Paris, 2011.

⁷⁵¹ 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].

Ce rejet de la proposition d'Habermas aide à comprendre pourquoi il lui semble primordial d'inscrire la formation du sens national dans un schéma non exclusivement construit sur le ressort rationnel. Son analyse est simple : l'abstraction politique du « genre humain » doit être perçue comme un idéal ou un principe régulateur qui, comme toute idée de la raison, souffre de ne pas être totalement réalisable. C'est pourquoi il tient à ce que soit admise l'obligation de dépasser cette «*chimère*» encyclopédique. Comme Jean-Jacques Rousseau, il croit au rôle crucial des mythes et des affects dans la formation du sentiment national.⁷⁵² Et s'il est vrai que son discours du Palais d'Iéna renvoie 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. »⁷⁵³

Il n'en reste pas moins que cette citation n'a 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'égaux 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. »⁷⁵⁴

Jean-Pierre Chevènement croit donc à l'indispensabilité du ressort sentimental. Et c'est précisément parce qu'on lui a demandé son avis qu'il entend réhabiliter un vocabulaire malmené par les décennies 1960 et 1970 :⁷⁵⁵

⁷⁵² Michelle Anseret Dourlen, *L'action politique des personnalités et l'idéologie jacobine : Rationalisme et passion révolutionnaires*, op. cit., p. 238-250.

⁷⁵³ 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.

⁷⁵⁴ Jean-Jacques Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, tome 3, op. cit., p. 35-36.

⁷⁵⁵ Dans son intervention au colloque du Palais d'Iéna, Robert Fabre tient 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*

« Les circonstances présentes requièrent d'autant plus le sentiment renforcé de notre identité 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. »⁷⁵⁶

Le “*patriotisme*”, le “*sentiment renforcé de notre identité nationale*”, les “*valeurs de la République*”, ces notions mises en avant devaient par leur seule notification participer à la refonte de l'école d'une République qui “*ne mettait pas son drapeau dans sa poche*”.⁷⁵⁷ Reprenant la même progression que les programmes de 1923 pour le collège (commune/département/région/nation), les programmes et manuels de 1985 abordaient en effet, à peu de choses près, des thèmes majeurs de l'instruction civique d'après-guerre.⁷⁵⁸ Associée au

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.

⁷⁵⁶ 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.

⁷⁵⁷ 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.

⁷⁵⁸ 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 ;

rétablissement d'horaires réservés,⁷⁵⁹ la réminiscence d'un langage et, partant, d'un message explicitement patriote devaient donc constituer le signe fort d'un retour aux sources. Et c'est sans conteste pour confirmer cet objectif que les instructions publiées pour l'année 1985 renouent 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. »⁷⁶⁰

C'est ainsi que la notion d'héritage devait retrouver une actualité, elle aussi, parfaitement symptomatique du choix "anti-habermassien" opéré par le nouveau ministère. Il convient d'ailleurs de relever un passage des instructions destinées au primaire dans lesquelles, peut-on lire, il convenait d'« *apprendre à l'enfant qu'il ne vit pas seul, qu'il procède d'une histoire* ». Ajoutons que ces directives n'hésitent pas à associer directement le mot "*patrie*" aux notions d'« *unité* » et d'« *identité nationale* ». Or, nous allons voir que les manuels contenaient des passages ostensiblement conditionnés par cette approche.⁷⁶¹

c. L'affirmation des objectifs néo-républicains dans les manuels :

Dès l'année 1985, des manuels sont publiés. Très vite, on comprend que les grands éditeurs ont compris le message.

Le manuel d'histoire des éditions Hachette destiné aux classes du cours moyen entend par exemple permettre à l'enfant de se familiariser avec "*ses racines*".⁷⁶² Un autre ouvrage, construit

• 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.

⁷⁵⁹ 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 seront jugés trop chargés pour qu'on envisage de les compléter par une heure spécifiquement dédiée à l'éducation civique. Néanmoins, des instructions furent 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.

⁷⁶⁰ Ministère de l'Éducation nationale, *École élémentaire : programmes et instructions*, CNDP, Paris, 1985, p. 57.

⁷⁶¹ *Ibid.*, p. 58.

⁷⁶² Jean-Louis Nembrini, Pierre Polivka, Jean Bordes, *Histoire CM*, Hachette écoles, Paris, 1985, p. 3.

comme une sorte d'essai par un poète reconnu,⁷⁶³ rappelle que "l'ensemble" des habitants qui constituent "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). 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. »⁷⁶⁴

Un autre éditeur (Nathan) propose aux élèves de CE2 l'étude d'une section intitulée "pourquoi aimer son pays ?". On y trouve, par exemple, un poème de Paul Fort vantant la beauté de la France et l'attachement qu'elle doit susciter. Le sentiment national y est expliqué par l'affection méritant d'être nourrie envers la langue et le territoire. On y rappelle par exemple que certains grands hommes, amoureux de la "patrie" n'ont pas hésité à la défendre "contre les envahisseurs".⁷⁶⁵ Dans la même veine, un manuel de CM1 du même éditeur contient un chapitre intitulé « être fidèle, être loyal » dans lequel différentes figures exemplaires sont évoquées parmi lesquelles, Jean Moulin, dont on souligne qu'il n'aimait pas moins la "liberté" que son "pays".⁷⁶⁶ Le manuel Hatier d'éducation civique propose, lui, l'étude d'une section intitulée "La France, notre pays", dans laquelle l'ensemble des grands symboles nationaux sont mis au service d'un rappel de la spécificité française. Le coq, dont on rappelle qu'il symbolise "la vigilance", y domine une carte de l'hexagone où figurent un Vercingétorix avantageusement croqué, de même que la semeuse frappant la face de notre monnaie nationale, le bonnet phrygien, le drapeau et la devise auxquels, dit-on, "le citoyen français est très attaché".⁷⁶⁷ De son côté, un manuel des éditions Magnard suggère de faire chanter le premier couplet et le refrain de la *Marseillaise* tout en présentant la nation comme une "famille" dont les membres citoyens doivent être vus comme des "frères".⁷⁶⁸ Pour les plus grands, un manuel des éditions Belin invite les élèves à bien estimer la chance qui leur est 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'intéresse notamment aux

⁷⁶³ Alain Nicolas, « Pierre Gamarra est mort », *L'Humanité* du 25 mai 2009.

⁷⁶⁴ Bernard Épin, Pierre Gamarra, *L'éducation civique : c'est quoi aujourd'hui ?*, La Farandole, Paris, 1985, p. 14-15.

⁷⁶⁵ Bernard Lehembre, *Éducation civique CE2 : vivre ensemble*, Nathan, Paris, 1985, p. 24-27.

⁷⁶⁶ Marion Chiss, Isabelle Micholet, *Éducation civique CM1 : vivre ensemble*, Nathan, Paris, 1985, p. 62-63.

⁷⁶⁷ Yvon Deverre, Henri Fournols, Alain Verrier, *Éducation civique CM*, Hatier, Paris, 1986, p. 4-5.

⁷⁶⁸ Bernard Semenadisse, *Éducation civique : l'école du citoyen, CM1*, Magnard, Paris, 1985, p. 9 et 69.

outils d'un État soucieux d'« assurer à tous une vie décente et une protection contre les risques sociaux ». ⁷⁶⁹ Prenant appui sur l'exemple offert par la Sécurité sociale, il évoque les « problèmes actuels » auxquels l'État providence est confronté. Puis, dans une page consacrée aux exercices, sont posées un certain nombre de questions qui, toutes, doivent conduire l'élève 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 ? » ⁷⁷⁰

Par ce biais, le manuel répond au souhait d'un ministre qui ne cessera jamais de rappeler l'influence que doit exercer la protection sociale 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. » ⁷⁷¹

Enfin, un manuel de troisième édité par la maison d'édition Delagrave propose dans une leçon

⁷⁶⁹ Valéry Zanghellini (dir.), Jean-Marie Baldner, Christian Bouyer, Agnès Fichot, René Ponthus, *Éducation civique 4^e*, Belin, Paris, 1988, p. 74.

⁷⁷⁰ *Ibid.*, p. 77.

⁷⁷¹ 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].

intitulée *“La nation, l'État, la République”* un exercice dans lequel est définie, puis questionnée, la mémoire collective :

« **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”*, pose 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 ? ». ⁷⁷²

Les questions sont évidemment suggestives. Il convenait 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”* invite à l'autocritique, il faut voir dans son incitation à l'auto-caricature un moyen détourné d'accentuer les traits, mêmes imparfaits, d'une véritable identité française.

Chaque exemple glané dans les ouvrages de l'époque illustre le ressort mis en avant par des néo-républicains convaincus que l'union, ou plutôt la (ré)union, doit passer par un attachement au pays. Notons, avec Robert Fabre, qu'il ne s'agit pas de *“fanatiser”* la jeunesse française, ni même de l'embrigader par une propagande religieuse ou idéologique, *“comme cela existe, hélas ! dans de trop pays”*, ⁷⁷³ mais d'user de chaque ressource offerte par le *“pays de Descartes”* pour *“faire appel à la raison autant qu'aux sentiments”*. ⁷⁷⁴ Plus tard, Jean-Pierre Chevènement précisera d'ailleurs une chose : cette approche constituait la première des réponses à apporter à l'intégrisme et au communautarisme. Pour lui, la célébration de nos héros

⁷⁷² Philippe Pommier, Laurent Wirth, Pierre Wirth, *Éducation civique 3^e*, Delagrave, p. 9.

⁷⁷³ 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.

⁷⁷⁴ *Ibid.*

concouraient même à prévenir un mal bien connu : celui d'avoir un jour à "rougir de la République":

« 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. Ces 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. »⁷⁷⁵

« *Le maintien d'une certaine idée de la France* ». Ces mots nous rappellent quelqu'un... À travers l'exposé de cette réflexion sur la repentance, le racisme et l'intégration d'une "jeunesse issue, à la troisième ou à la quatrième génération, de l'immigration", on se souvient surtout de l'éternelle capacité des débats sur l'enseignement moral et civique à incarner l'esprit « d'un » temps.

De-là, on se rappellera combien il importe de rattacher cette réforme néo-républicaine, via sa dénonciation de l'individualisme, aux défis posés par l'intégration parfois contrariée de certaines minorités. Or, il se trouve qu'un rapport commandé en 1984 par Jean-Pierre Chevènement à son ami islamologue Jacques Berque,⁷⁷⁶ invite justement à considérer la situation d'enfants partagés entre les valeurs ancestrales d'une culture d'origine et les valeurs de la société française. Celui-ci, n'hésitant pas à dénoncer l'ethnocentrisme d'une institution scolaire supposément incapable de "se mettre à l'échelle du temps et du monde"⁷⁷⁷, conduisira d'ailleurs le ministre à rappeler devant la presse que l'intégration par l'école devait aussi permettre

⁷⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁷⁶ 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 : 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.

⁷⁷⁷ Jacques Berque, *L'immigration à l'école de la République*, *op. cit.*, p. 25.

“d'accéder à l'universel sans se renier”.⁷⁷⁸ Et si Berque et Chevènement ne parviendront finalement pas à se rejoindre sur le traitement d'un mal grandissant,⁷⁷⁹ il est clair qu'ils participèrent l'un et l'autre à la reconnaissance des mêmes symptômes. La montée du Front National, la crise des banlieues, les débats sur la mémoire ou l'espoir placé dans l'action coercitive de l'État-éducateur, tout concourait à définir la période par un besoin manifeste de fabriquer de l'unité.

Au fond, la société française laissait donc, à l'époque, déjà apparaître les stigmates d'une schizophrénie latente. Notons que les mesures prises dans les premières années de la décennie 1980 n'ont d'ailleurs jamais remis en cause le respect dû aux particularismes de tous bords. Ce progrès, car s'en est un, appartenait déjà au domaine des acquis intellectuels et personne ne s'aventura 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 firent montre d'une vigueur sans pareil pour condamner la prétendue rigidité ethnocentrique de l'institution scolaire. On se souvient par exemple de l'énergie dépensée par ces « historiens experts »⁷⁸⁰ tous plus ou moins proches de l'école des *Annales* qui, à l'image de Mona Ozouf, Jacques Le Goff ou Pierre Nora, n'ont eu de cesse de militer pour l'introduction au sein des programmes d'éducation civique d'un éclairage anthropologique. Or, si le camp néo-républicain se félicita d'avoir su gagner une manche, son action précéda de quelques mois seulement un nouveau tour de chaise rue de Grenelle. Un tour ou plutôt un demi-tour tant l'épisode fut marqué par une volonté de réaffirmer cette fois-ci 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 savons désormais que les pourfendeurs de la réforme de 1985 se sont principalement retrouvés dans l'idée que l'État-éducateur devait prendre en compte les répercussions sociétales

⁷⁷⁸ 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.

⁷⁷⁹ 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.

⁷⁸⁰ Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, op. cit.

de la nouvelle donne démographique. Pour illustrer la force de ces débats, nous avons évoqué la parole de Jacques Berque, arabophile reconnu, à qui Jean-Pierre Chevènement commande en 1984 un rapport particulièrement équivoque.

Or, si les préconisations de Berque ne sont que peu entendues, la présentation des nouveaux programmes enfante une controverse particulièrement évocatrice du climat ambiant. Controverse à laquelle participe activement Mona Ozouf pour qui, rappelons-le, l'éducation civique doit se montrer capable "*d'enseigner l'autre*".⁷⁸¹ Celle-ci juge en effet utile de répondre aux critiques formulées par Claude Nicolet, lequel n'a que peu goûté aux prescriptions émises par la philosophe lors du colloque de Montpellier. Enfin, la défense d'une vision moins traditionnaliste de la formation civique trouve dans un autre épisode, survenant en 1986, une occasion supplémentaire d'être confortée. Parmi les signes témoignant de ce virage figure notamment l'acception d'une notion presque aussi malléable que ne l'est l'éducation civique : les droits de l'homme.

A. Une contestation originelle.

Que préconise précisément le rapport commandé par Jean-Pierre Chevènement à son ami l'orientaliste Jacques Berque ?⁷⁸²

Précisons tout d'abord que ce document mérite d'être cité pour deux raisons. La première tient au fait qu'aucun gouvernement français n'a, jusqu'à sa rédaction, commandé d'étude publique sur la situation des élèves issus de l'immigration.⁷⁸³ Or, rien ne saurait avoir plus d'intérêt qu'en 1985. En témoigne cette précision liminaire de l'orientaliste :

« 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

⁷⁸¹ Ministère de l'Éducation nationale, *Colloque national sur l'histoire et son enseignement*, op. cit., p. 95-96.

⁷⁸² Fils d'un directeur des Affaires musulmanes et des Territoires du Sud au Gouvernement général d'Alger, Jacques Berque naît en Algérie en 1910. Sociologue et anthropologue orientaliste reconnu, il occupe 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.

⁷⁸³ Françoise Lorcerie, « Berque, l'école, l'immigration : rencontre inopinée », *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, op. cit.

intérieur à la conscience de la part la plus jeune de cette population ». ⁷⁸⁴

La seconde raison tient au fait que ce travail s'intéresse, certes, aux enfants issus de toutes les immigrations, mais qu'il a aussi vocation à questionner l'intégration d'élèves issus d'une immigration nouvelle, extra-européenne et majoritairement maghrébine ou sub-saharienne. Or, ce point revêt une importance particulière dans la mesure où, par lui, se pose – pour la première fois peut-être depuis le Concordat ⁷⁸⁵ – l'épineuse question de la reconnaissance publique des particularismes ethniques, culturels et/ou religieux. Le rapport souligne d'ailleurs la place centrale de cette réalité nouvelle dans la définition des politiques éducatives :

« 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. » ⁷⁸⁶

En tant qu'ethnologue, Berque défend donc une approche qui se veut attentive à la dimension psychologique et intersubjective du fait migratoire. Soucieux de dépasser les limites opposables aux conceptions trop exclusivement centrées sur les données socio-historiques du sujet, il regrette le trop peu d'attention portée à l'influence exercée par l'expérience migratoire sur la psychologie de certaines familles d'élèves. Ce faisant, il entend dénoncer la non prise en compte des problèmes nés de la perte d'un territoire ou la difficile appréhension d'un héritage commun. Plutôt que de les nier, il estime au contraire indispensable d'amener le système éducatif à percevoir les cultures minoritaires comme des cultures d'apport. En cela, Berque vise large, car c'est toute la société française qui devrait, selon lui, comprendre l'intérêt d'une relation dialectique entre "*l'unitaire*" et le "*plural*" :

« Traiter les enfants de l'immigration en contributeurs 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. » ⁷⁸⁷

Le clin d'œil ici adressé par Berque au "radicalisme" de son ami ministre est bien senti tant il ne cache rien de la critique adressée à l'encontre de ceux qui, il le sait, ne manqueront pas de moquer son prétendu optimisme. Lui, se veut pragmatique et estime préférable de militer pour

⁷⁸⁴ Jacques Berque, *L'immigration à l'école de la République*, op. cit., p. 6.

⁷⁸⁵ Nous pensons notamment au traitement de la question juive par Napoléon I^{er} et aux efforts qu'il déploya pour transformer en la rationalisant l'émancipation proclamée par la Révolution de certaines communautés. Voir à ce sujet : Philippe Portier, *L'État et les religions en France. Une sociologie historique de la laïcité.*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2016.

⁷⁸⁶ *Ibid.*, p. 51.

⁷⁸⁷ *Ibid.*, p. 50.

l'acceptation raisonnable d'un fait "inévitable". Son approche des faits migratoires objecte ainsi toute prétention utopiste, dans la mesure où "la bilatéralité" entre Français et immigrés se ressent "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] se ressent hélas, à l'école et dans la rue, et il ne suffit pas de l'éluder pour la supprimer. »⁷⁸⁸

À chacun ses illusions. Pour le sociologue, l'école doit être perçue comme un lieu "privilégié". Son rapport souligne d'ailleurs la capacité de l'institution scolaire à agir "de façon dynamique." Il veut ainsi croire qu'elle saura faire "en sorte de toucher à terme l'ensemble du pays".⁷⁸⁹ Mais il lui semble que ses responsables, comme ses praticiens,⁷⁹⁰ doivent abandonner les préalables jacobins sur la base desquels s'est jusqu'alors construite la gestion scolaire des faits culturels. Sans renier la démarche paternaliste de l'institution, chacun doit en somme veiller à ne pas transformer ce réflexe en un ethnocentrisme néfaste :

« 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. »⁷⁹¹

De fait, rien dans son rapport ne suppose une remise en cause de la tradition républicaine. Mais l'adaptation de l'institution scolaire "à l'échelle du temps et du monde" doit, pense-t-il, concourir à bâtir dès le plus jeune âge les fondations mentales d'une possible "structure de réciprocité".⁷⁹² Ce regard forgé par la pratique ethnologique vise donc aussi, voire surtout, à mettre en avant le pouvoir supérieur de l'échange. Il souhaite ainsi que l'on puisse passer d'une juxtaposition des cultures dans le champ social à une solidarisation fertile de ces dernières.⁷⁹³ Lumineux message que celui d'un homme que Jean-Pierre Chevènement n'écouterait finalement que peu. D'où les débats qui accompagnent presque immédiatement la réforme de ce dernier.

⁷⁸⁸ *Ibid.*, p. 47-49.

⁷⁸⁹ *Ibid.*, p. 44.

⁷⁹⁰ Dans volonté de défendre la prise en compte de la diversité culturelle au sein même du fonctionnement de l'école, Jacques Berque milite notamment pour qu'un effort soit entrepris dans la formation des personnels de l'éducation. Sans surprise, cela consistait en une solide formation ethnologique, laquelle, seule, aurait permis "d'incorporer un apprentissage suffisant des sociétés et cultures dont procèdent les enfants comme préalable" au cursus de formation initiale. *Ibid.*, p. 56.

⁷⁹¹ *Ibid.*, p. 7.

⁷⁹² *Ibid.*, p. 44.

⁷⁹³ La dernière partie de son rapport, intitulée "Solidariser des présences culturelles", précédait l'intertitre suivant : "Solidariser, non juxtaposer". *Ibid.*, p. 43.

B. La controverse Ozouf/Nicolet

Très rapidement, la réforme de 1985 accouche de débats qui presque aussitôt se muent en controverse. Le plus souvent portée par les milieux syndicaux⁷⁹⁴ et universitaires, la contestation du projet se matérialise dans un flot exceptionnellement conséquent de publications.⁷⁹⁵ Parmi celles-ci figure en bonne place la lettre de Mona Ozouf. Quelques temps après la tenue du colloque « *Être citoyen* », cette dernière souhaite en effet rappeler à Claude Nicolet l'état de son indignation dans un échange de politesses organisé dans la revue de son ami Pierre Nora. Profitant de l'opportunité qui lui est offerte de formuler une « *Réponse à Claude Nicolet* », Mona Ozouf commence par y signaler courtoisement les points de vue qu'elle partage avec l'historien :

« Claude Nicolet et moi partageons la même admiration pour l'œuvre scolaire de la III^{ème} 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. »⁷⁹⁶

Mais dans la suite directe de son propos, la philosophe s'étonne de « *l'agacement* » qu'a inspiré son intervention au colloque de Montpellier et l'usage par Nicolet de « *guillemets* » dans son usage

⁷⁹⁴ 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 –), regrette par exemple 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 se mobilise en dénonçant un programme « *centré sur la France* ». Pour ses membres, les instructions rappellent même « *étrangement, par leur contenu et la mobilisation patriotique implicite qu'elles proposent, l'enseignement tel qu'il était pratiqué il y a quelques décades.* » Mieux, le syndicat va 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.

⁷⁹⁵ Il faut noter qu'un des choix marquants de Jean-Pierre Chevènement fut de restituer aux didacticiens de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale la charge d'écrire les programmes scolaires. Or, si la chose vaut 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*. Ses membres avaient alors 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.

⁷⁹⁶ Ozouf Mona, « Réponse à Claude Nicolet », *Le Débat*, n° 34, février 1985 p. 179.

du 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 faisant 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 la comparaison de ces particularités. Si ces affirmations modestes émeuvent Claude Nicolet, c'est en fonction du diagnostic qu'il porte sur l'unité nationale : on ne le trouvera qu'en filigrane dans le texte que publie *Le Débat*, mais on peut le lire, en beaucoup plus clair, dans l'interview qu'il a accordée à *Réforme*, le 8 décembre 1984. L'unité nationale en France, à l'en croire, c'est le vase où meurt cette verveine : il ne faut pas y toucher. Pourquoi cette fragilité, dans un pays pourtant si tôt constitué en Nation ? Parce que les minorités y sont « irréductibles », « séparatistes », voire « factieuses ». D'où dérive la nécessité, particulière à la France, de tenir dans l'école un discours universaliste, vigoureusement unitaire ? D'où on comprend aussi le privilège donné, dans le rapport de Claude Nicolet, à l'étude du droit, un droit critique où s'abolissent en effet les conflits des individus particuliers, où le libre usage de la volonté individuelle coexiste avec la liberté de chacun sous l'autorité de la loi générale ? Ne pourrait-on, pourtant, renverser le diagnostic ? La pente de notre pays est de réduire les particularités plutôt que de les organiser ou même plus simplement de les considérer comme autant de richesses. En France les minorités ont été constamment sommées de produire leurs raisons d'exister et de les mesurer à l'aune majoritaire. Aux Occitans, aux Bretons, on a inlassablement demandé de montrer leurs grandes littératures, de démontrer que leurs langues sont bien des langues, de faire preuve de leur capacité à communiquer des informations et transmettre des savoirs ; on les a sans cesse renvoyés à l'enfance, l'archaïsme, l'obscurantisme ; on a moqué leurs prétentions à s'opposer au sens de l'histoire, cette marche irrésistible vers l'uniformisation culturelle et l'homogénéité. On les a traduits au tribunal de l'utilité : à quoi *servez-vous* donc ? De sorte que le discours unitaire, loin d'être seulement la conséquence des tendances factieuses, pourrait bien en être la cause. S'il arrive en France aux minorités d'être « factieuses » - affirmation du reste contestable dans un pays où le régionalisme n'a pas souvent viré au terrorisme – ce qui pourrait être en raison de l'inaptitude nationale à leur accorder des droits. »⁷⁹⁷

Ces mots, comme ceux de Jacques Berque, ont ceci d'intéressant qu'ils incarnent le pendant particulariste de la pensée française du moment. Cela étant, et quel que soit le camp qui s'exprime, se confirme bien la nature schizophrénique d'une obsession nouvelle. Les remèdes varient mais la finalité est la même. Il faut soigner la fragilité désormais évidente du modèle d'intégration français. En réalité, selon l'importance différemment accordée aux paradigmes de l'unité et à celui de la différence, la définition de ce qui conditionne le vivre-ensemble offre aux intellectuels français de défendre des positions qui, l'une et l'autre, dessinent un nouvel habitus.

⁷⁹⁷ *Ibid.*, p. 180.

C'est aussi ce que démontre un épisode temporellement très proche de la réforme de 1985.

C. 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 nouveau ministre de l'Éducation Nationale est lui aussi invité à se pencher sur le sort de l'éducation civique. Il est alors question de réévaluer le rôle joué par la discipline dans l'accès à une connaissance raisonnable des Droits de l'Homme. L'idée est amenée par René Monory.⁷⁹⁸ Ou plutôt, disons qu'elle lui a été soufflée par le tout nouveau secrétariat aux Droits de l'Homme dirigé, à l'époque, par Claude Malhuret.⁷⁹⁹ Cet épisode peu connu, nous l'avons découvert en consultant des archives du Ministère qui, sur cette période, a pris soin de verser une bonne partie des courriers échangés sur la question par 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 lire une première lettre datée du 29 septembre 1986. Émanant du Secrétariat général du gouvernement, elle est rédigée à l'intention des différentes administrations citées. Quelques jours après la tenue d'une réunion interministérielle (organisée le 26 septembre 1986 à l'Hôtel Matignon), ces dernières ont en effet été invitées à prendre connaissance des conclusions du cabinet Malhuret.⁸⁰⁰

⁷⁹⁸ Avant d'être nommé ministre de l'Éducation nationale par le gouvernement de cohabitation, René Monory occupe, 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 est un autodidacte de la politique. Remarqué par Raymond Barre, ce centriste est d'abord chargé de gérer les finances françaises sans avoir, dit-il, jamais lu un livre d'économie. Son passage rue de Grenelle de 1986 à 1988 est surtout marqué par les nombreuses contestations étudiantes qui accompagnent 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.

⁷⁹⁹ Médecin, avocat et homme politique, Claude Malhuret est surtout connu pour son engagement humanitaire. En 1975, notamment, alors qu'il œuvre pour l'Organisation mondiale de la santé en Inde, il fait partie des équipes dont la charge est 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 est élu Président de MSF en 1978 et dirige l'organisation jusqu'en 1986. Nommé la même année au nouveau Secrétariat d'État chargé des Droits de l'Homme, son nom est 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>.

⁸⁰⁰ L'exemplaire de la lettre que nous avons consultée est annoté par Claude Guillaume, conseiller pour les questions d'éducation auprès du Premier ministre :

Dans cette lettre, est notamment rapportée la chose suivante :

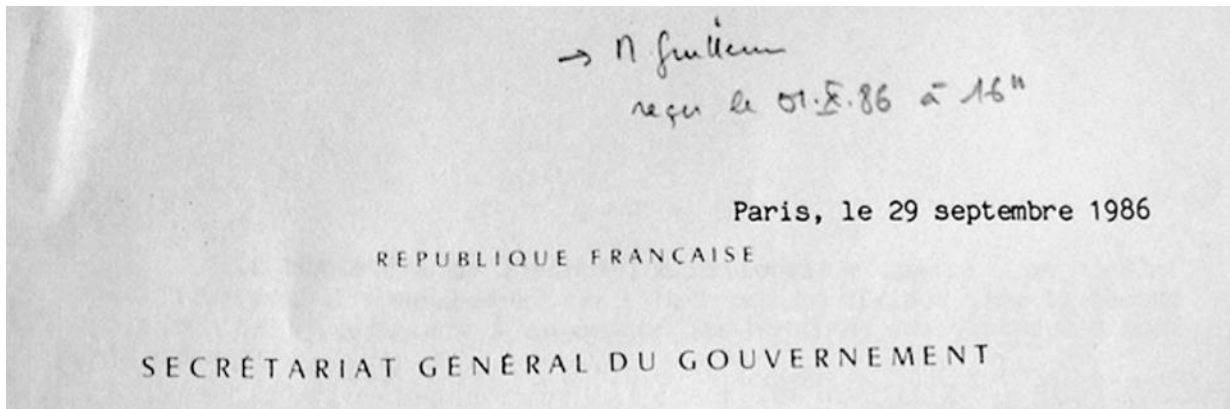
« Le programme d'instruction civique⁸⁰¹ est actuellement très détaillé pour l'école élémentaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire mais il reste général pour le second cycle du secondaire. »⁸⁰²

À la suite de quoi, on peut lire que le Secrétariat d'État juge 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. »⁸⁰³

Mais le principal but de cette correspondance est d'évoquer les trois points à partir desquels il semble indispensable de voir l'éducation civique des lycéens être réformée :

- 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.*⁸⁰⁴



⁸⁰¹ Sans revenir trop longuement sur les questions de dénomination de la discipline, notons simplement que l'auteur du courrier cité n'a 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) parlent d'instruction civique et non d'éducation civique. Formule qui, depuis 1985, concerne 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 parlent malgré tout d'éducation civique.

⁸⁰² 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.

⁸⁰³ *Ibid.*

⁸⁰⁴ *Ibid.*

On se souvient en effet que l'éducation civique pour le deuxième cycle du secondaire n'est plus enseignée en tant que discipline propre depuis la réforme de 1965 et que seule la bonne volonté du professeur d'histoire, de géographie et d'instruction civique offre d'aborder les institutions ou les problèmes d'actualité (cf. l'étude de Madeleine Grawitz).⁸⁰⁵

Six mois après l'enclenchement de la réflexion de 1986, une autre lettre, rédigée par un Conseiller auprès du Premier Ministre, Claude Guillaume,⁸⁰⁶ est 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 sur la concurrence des différentes administrations,⁸⁰⁷ contient les mesures qui ont le plus retenu l'attention du Cabinet de Jacques Chirac. On peut notamment y lire que les pensionnaires de Matignon sont 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. »

⁸⁰⁵ 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.

⁸⁰⁶ Nous ne sommes pas parvenus à retracer le parcours de Claude Guillaume de manière suffisamment précise pour savoir quelles autres fonctions il a 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 prit 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]

⁸⁰⁷ Une lettre du **19 septembre 1986**, adressée par Yves Durand, Conseiller auprès du Premier ministre à Bernard Saint-Sernin, alors Directeur du Cabinet du Ministre de l'Éducation nationale, appelait ce dernier à rapidement trouver un terrain d'entente avec les responsables du Secrétariat d'État aux Droits de l'Homme. Ce courrier évoque notamment la contrariété de Matignon pour qui les choses avaient visiblement traîné 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, fait état des difficultés rencontrées par ses services à prendre part aux négociations conduites par les collaborateurs de Claude Malhuret : « *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 de 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 du **8 décembre 1986** et rédigé par Bernard Saint-Sernin à l'attention du Recteur Durand, reprend les mêmes termes, mais dans une version corrigée au crayon de bois qui, dans la possibilité qu'elle offre de comparer les formules utilisées pour parler de la discipline, démontre fort bien la dimension stratégique de la négociation en cours.

D'autre part, ceux-là ont finalement accepté d'envisager la « *Révision (ou création) des programmes d'instruction civique en second cycle (seconde, première, terminale).* » Notons que l'hésitation entre les termes “révision” et “création” reflète le flou qui, à l'époque, continue d'entourer un enseignement dont on peut difficilement affirmer qu'il existe dans les lycées. Mais le plus intéressant réside dans la manière dont Claude Guillaume souligne la double influence que pourrait 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. »

Ce qui frappe ici c'est bien le vocabulaire affilié à l'effet que pourrait produire la mesure sur l'opinion publique. Les élèves pourraient ainsi être « incités » à s'intéresser davantage aux droits de l'homme par le biais d'une mesure qui, bonne fortune faisant, saura sensibiliser les électeurs sur une question dont on ne précise toutefois pas si elle doit combler un besoin ou réveiller les consciences. On ne saurait dès lors que trop souligner l'opportunité qu'offre cette lettre d'observer, cette fois encore, la représentativité paradigmatique du traitement réservé à l'éducation civique. Car, au-delà des avis formulés par les responsables politiques de l'époque, ces courriers révèlent le glissement d'une acception des Droits de l'Homme originellement centré sur la lutte contre les inégalités sociales vers un sens plus généralement porté sur le droit à la différence. En témoigne un autre document adjoint par les archivistes au dossier duquel nous tirons les précédemment courriers.

Ce rapport de sept pages résume en effet les mesures – anciennes et nouvelles – qui auraient pu ou dû satisfaire les exigences de chacune des parties concernées.⁸⁰⁸ Or, parmi celles-ci, il en est une qui revient sur la nature des efforts déjà entrepris par l'Éducation nationale dans le cadre des “*Projets d'Action éducative consacrés aux Droits de l'Homme*”. Et, à en croire le ministère,

⁸⁰⁸ 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-) est constitué de six fiches qui, l'une après l'autre, détaillent les idées retenues ou nécessitant d'être mises en valeur par le ministère. Une première fiche concerne le projet d’*introduire au baccalauréat des questions relatives aux Droits de l'Homme*. La seconde détaillait la possibilité de *réviser 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 revient, quant à elle, sur les *“Projets d'action éducative consacrés aux Droits de l'Homme”*. Puis, une quatrième revient sur l'organisation future d'un concours (*Concours “René Cassin”*) destiné aux élèves de première. Concours durant lequel une dissertation aurait su faire *“apparaître la permanence, pour les civilisations, de la pensée et de l'action des auteurs de la Déclaration”*. Une cinquième et une sixième fiche évoquent enfin la formation des professeurs d'histoire-géographie et indiquent 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.

beaucoup de ces projets ont eu comme thème “*la connaissance et le dialogue des cultures*”. Il apparaît donc évident – pour le ministère – d’associer la notion des droits de l’homme à un socle d’idées très représentatif de l’évolution du *Zeitgeist*. En rattachant de la sorte la notion de droits de l’homme à “*la connaissance*” et au “*dialogue des cultures*”, l’État-éducateur reconnaît la distance entretenue avec l’origine principalement sociale des combats qui ont précédé la déclaration de 1789. On peut donc en déduire que trois siècles plus tard, la détresse sociale et économique se confond, certes, toujours avec la défense des droits fondamentaux, mais que le droit d’être maghrébin, noir ou simplement différent a officiellement supplanté celui d’être suffisamment pourvu sur le plan matériel. L’État valide en somme lui-même une nouvelle acception des Droits de l’homme. À travers son discours, on constate même que les préoccupations du pays, comme leurs réponses, ont, elles aussi, subi l’œuvre du temps. La fin du XVIII^e siècle offrait pourtant déjà de défendre ce que le monde comptait de diversité. Mais beaucoup de ceux qui ont inspiré ou fait la Révolution française pensaient que l’unicité égalitaire devait avoir valeur d’absolue.⁸⁰⁹ *L’Émile* et le *Contrat social* de Jean-Jacques Rousseau – pour ne citer que lui – ne 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 reçoit 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. »⁸¹⁰

« 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. »⁸¹¹

Longtemps, on s’est honoré d’avoir permis à l’homme d’échapper au carcan d’une hérédité parfois misérable. Mais les efforts commémoratifs de l’ère contemporaine semblent s’être, au contraire, bien davantage voués à défendre la valeur de l’héritage. Un héritage non plus social, mais culturel. Dans l’ère postmoderne, les Droits de l’Homme seraient ainsi devenus le recours

⁸⁰⁹ La “tendance” que nous tâchons de mettre en évidence ici n’a de sens que pour donner plus de poids au changement de paradigme intervenu dans les années 80-90. Ceci étant, rien ne serait plus absurde que d’ignorer le dilemme ou les “*disputes inaugurales*” qui, dès 1789, ont opposé, selon 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.

⁸¹⁰ Jean-Jacques Rousseau, *Du contrat social ou principes du droit politique, Livre II, Chap. VII*, p. 183.

⁸¹¹ 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.

de ceux pour qui la différence mérite d'être enfin considérée. Et c'est pour achever de le comprendre que nous citerons les huit questions qui, selon le document du ministère, ont le plus occupé la réalisation de ces fameux projets d'action éducative. Les voici dans l'ordre :

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 éloquentes. Sur les huit sujets de préoccupation cités, un seul – cité en sixième position – rappelle l'origine sociale des combats qui ont 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”*, renvoient à des luttes plus explicitement tournées vers le respect défailant des particularismes. Mieux encore, dans un dossier⁸¹² comportant, entre autres, une déclaration commune de René Monory et Claude Malhuret sur les décisions finalement prises,⁸¹³ est jointe une lettre dans laquelle se trouve exposée la réflexion

⁸¹² 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.

⁸¹³ 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 :

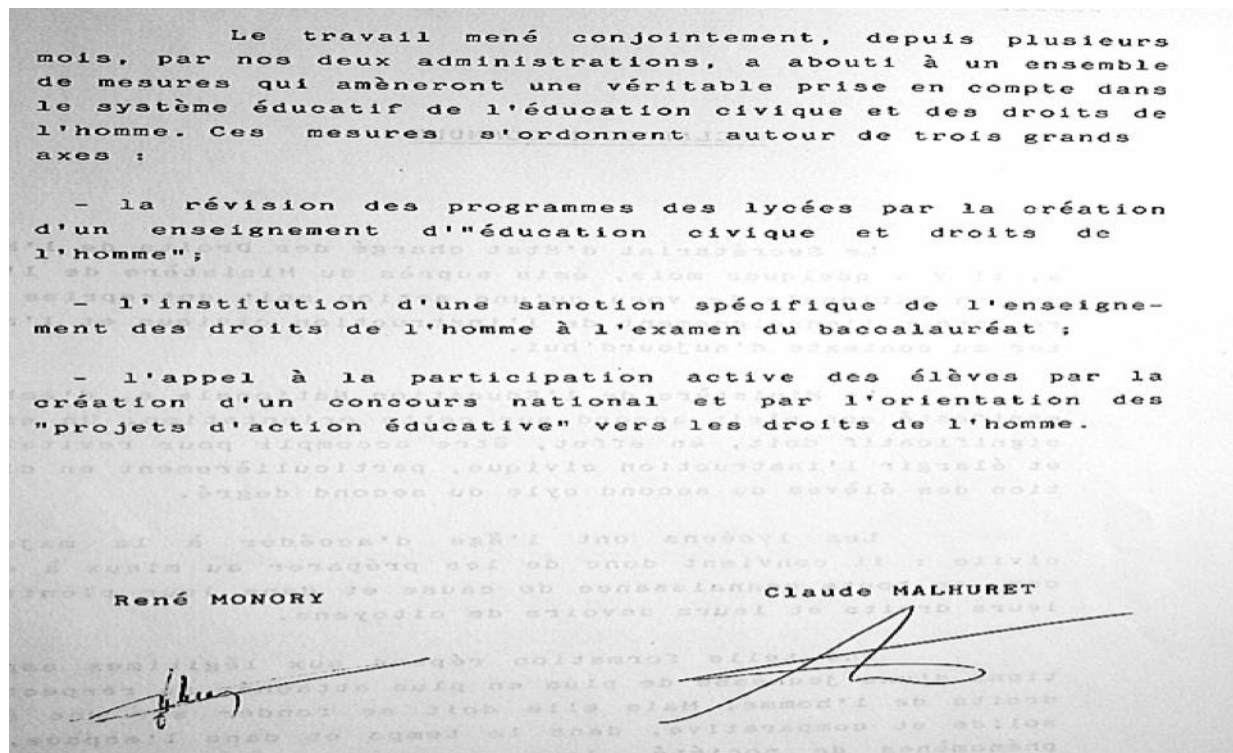
soumise par un conseiller en formation – M. Mauriel – à un Conseiller Technique auprès du Ministre de l'Éducation nationale :

« *Projet présenté à Madame le Secrétaire d'État à l'Éducation Nationale⁸¹⁴ relatif à l'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 présente les propositions soutenues, entre autres, par les “*maîtres 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 entament leur propos en constatant – avec regret – le manque de considération dont souffre à leurs yeux 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 pourrait ouvrir, nous rappellerons simplement que l'anthropologie et plus particulièrement l'anthropologie, dite, “culturelle”, s'est



⁸¹⁴ Le projet avait été présenté à Nicole Catala, alors, secrétaire d'État, chargée de la Formation professionnelle.

en effet peu à peu développée vers la fin des années trente, notamment aux États-Unis.⁸¹⁵ La lettre que nous citons évoque donc le peu d'intérêt porté à un certain nombre de faits sociaux, au premier rang duquel, figure le caractère fondamental du fossé qui peut, 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 tiennent à préciser que des études américaines ont 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 sait à quel point il lui semblait important de dénoncer les *"inadéquations parfois affligeantes"*⁸¹⁶ du système scolaire français, n'aurait certainement rien dit de mieux. Lui, comme les responsables du projet présenté à la Secrétaire d'État, pensait que la fracture scolaire, dans certaines circonstances, ne pouvait être sereinement appréhendée sans une prise en compte de l'origine ethnique des élèves. Qui plus est, si le document des ethnologues ne parle au départ que de « *milieux sociaux* », la suite de leur texte, rejoignant en tous points l'avis de l'islamologue, précise très explicitement sur quel terrain tout cela mériterait 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 psychopédagogie, 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 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 orientaliste et quelques mois seulement après l'entrée en vigueur de la réforme très républicaine de l'éducation

⁸¹⁵ 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.

⁸¹⁶ Jacques Berque, *L'immigration à l'école de la République*, op. cit., p. 21.

civique dans le primaire et les collèges, l'idée de préparer les professeurs à gérer l'"exotisation" de certains auditoires n'a donc rien perdu de son actualité.

Mais l'élément le plus marquant de cet épisode réside dans le fait qu'il intervient dans une séquence consacré à la qualité des connaissances transmises par un enseignement dont on pense qu'il est le mieux à même d'aborder la question des droits de l'homme. C'est, dès lors, aussi en cela que doit être observé le déplacement sémiotique évoqué plus haut. Dans une contribution à la XX^e conférence de l'Academy of Latinity, le philosophe François L'Yvonnet évoque cette dimension intrinsèquement tautologique de la notion de Droits de l'homme. S'inspirant de ce qu'a écrit son confrère, Jean-Toussaint Desanti, sur *"La peau des mots"*,⁸¹⁷ il y rappelle que les usages ou les revendications associés à la question des droits de l'homme ont souvent beaucoup à dire sur l'état d'esprit de ceux qui s'autorisent 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.* »⁸¹⁸ Il ne s'agit pas de 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'hommisme" en serait l'un des principaux avatars. »⁸¹⁹

Ici, une réflexion sur le bienfondé ou la dimension potentiellement péjorative du regard porté sur

⁸¹⁷ Jean-Toussaint Desanti, *La Peau des mots*, Seuil, Paris, 2004.

⁸¹⁸ *Ibid.*, p. 68.

⁸¹⁹ François L'Yvonnet, « 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].

le droit-de-l'hommisme n'entretiendrait, certes, qu'un rapport indirect avec notre sujet.⁸²⁰ Mais de ce passage, il nous faut tout de même retenir le caractère éminemment représentatif d'un propos qui, rappelons-le, intervient – 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 ces lettres par leur "*peau*", nos besoins d'illustrer les tourments d'une France schizophrène peuvent bel et bien y trouver quelques-unes de ses meilleures expressions. C'est bien contre ses thèmes privilégiés, contre son vocabulaire et la nature de ses références citées (cf. la critique d'une "*sociologie globalisante*" par Lucien Febvre), que se sont construits les discours différentialistes. Notons que les rédacteurs des documents précités n'exposaient d'ailleurs pas seulement une critique de l'école républicaine. Eux, voulaient surtout défendre une vision 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 :

- 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 suffirait à corroborer l'analyse des échanges entre les collaborateurs du docteur Malhuret et ceux de René Monory. Une idée que les ethnologues de l'Université Paris VII, dans un développement sur la "*Pédagogie des Droits de l'Homme*" et la "*lutte contre la xénophobie*", reconnaîtront très explicitement :

« 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

⁸²⁰ Les polémiques qui entourent, aujourd'hui encore, le "droit-de-l'hommisme" soulèvent 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 naïve 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 fait intervenir des acteurs qui, pour beaucoup d'entre eux, se sont également investis dans la discussion sur le droit-de-l'hommisme. 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.

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. »

A ce moment, le droit à la différence est donc bel et bien décrit comme la raison d'être d'une acception réactualisée des droits de l'homme. À bien y réfléchir, c'est la nature et la modernité des angoisses françaises qui exigent, à ce moment, sa mise à jour. Un certain discrédit s'est abattu sur le message humaniste. Pis, des principes ont semble-t-il été bafoués et il apparaît souhaitable que l'État et son école acceptent d'adapter leur vision des choses au monde tel qu'il est devenu. Si les Droits de l'Homme méritent de tenir l'affiche, c'est principalement parce qu'il faut gérer une situation nouvellement bouleversée par le fait migratoire. Même encadré de parenthèses, le sort réservé aux immigrés y est dénoncé comme le nouveau mal ; celui qui, en France, comme ailleurs, doit permettre que soit revue la manière d'enseigner les droits de l'homme. C'est d'ailleurs pour nourrir cette vision que certains universitaires soulignent 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 ils appartiennent. 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'égalité des hommes, s'ils ont au préalable pris la réelle mesure de la diversité des cultures.⁸²¹ Cette étape est essentielle. [...] En revanche les pédagogies médiatrices, détournées, diversifiées,

⁸²¹ En défendant une approche culturaliste – contredisant ainsi le structuralisme anthropologique de Lévi-Strauss – la réflexion développée par Margaret Mead consiste à débusquer le culturel sous un naturel prétendu, là où, d'autres se sont efforcés de scruter la constance de la nature sous la diversité des cultures. De la sorte, elle s'est, toute sa vie durant, attachée à mettre en évidence l'influence des institutions et des coutumes dans la formation de la personnalité. Elle a pour cela emprunté une bonne part de ses matériaux aux deux grandes enquêtes menées dans différentes sociétés traditionnelles d'Océanie entre 1928 et 1935. Dans sa première étude, Margaret Mead conclut par exemple que la crise de l'adolescence ne correspond à aucune réalité universelle, mais qu'elle est induite par certaines cultures (notamment occidentales) à travers le type de rapports qu'elles instituent entre parents et enfants. En d'autres termes, il lui apparaît 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 a donc pour principale fonction de s'opposer au préjugé ethnocentriste sur la base duquel on peut 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 doit jamais être vue comme un référentiel capable de juger une culture minoritaire. Au contraire, il lui semble que c'est la seconde qui doit être l'instrument d'évaluation de la première et qui doit 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.

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 aiguissant 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 intrafamiliaux, 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, comptent pour leur capacité à incarner « l'esprit » d'une décennie où, à quelques mois d'intervalle, se sont exprimées des 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.

Conclusion :

Au tournant des années 1980-1990, des néo-républicains, soucieux de restaurer une parole construite, jadis, sur un socle idéologique humaniste, égalitaire et patriote, entendent convaincre de la nécessité d'amener les élèves à reconnaître, avant toute autre chose, la chance qui leur est donnée de vivre dans une nation vertueuse. D'autres acteurs, partisans d'une école plus ouverte sur la diversité du monde s'efforcent, en un sens, 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 par la manière dont on devise du rôle joué par la discipline dans l'enseignement des Droits de l'homme, participe en réalité 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*,⁸²² revient assez longuement sur le débat qui, à partir les années 1980, oppose les pourfendeurs d'un "droit-de-l'hommeisme" à ceux qui, à l'image de Claude Lefort, estiment nécessaire de situer la notion aux fondements mêmes de la démocratie. Rappelant que le rejet des droits bourgeois est toujours aller de pair

⁸²² 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].

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 note que, même chez les défenseurs des libertés dites "formelles", est restée prégnante l'idée que les droits de l'homme constituent "une sphère distincte du politique – une sorte de sanctuaire de la morale dont l'individu serait le dépositaire".⁸²³ Or, d'après Justine Lacroix, c'est justement cette lecture que bat en brèche un article "séminal" de Claude Lefort⁸²⁴ paru à la fin des années 1970 :

« 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 est-il de la liberté d'opinion, laquelle est bien « une liberté de rapports, une liberté de communication »⁸²⁵ 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 » ».⁸²⁶

Ainsi, l'émergence d'un nouveau type d'espace public aurait acté l'institution de droits utiles au renforcement de la démocratie. Mais au-delà de l'exemple offert par la libération de la parole publique, il faut aussi comprendre que la Révolution a contribué à définir les rapports entre le pouvoir et le droit dans la mesure où ce dernier constitue, par endroits, un foyer de légitimité distinct. Or, considérant ce que nous venons de dire de la réforme Monory/Malhuret, il est clair que les années 1980 ont établi un pont entre le sort réservé aux minorités – et à leur "différence" – et le poids acquis par la question des droits de l'homme ; chose que l'article de Justine Lacroix évoque dans ces termes très explicites :

« 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. »⁸²⁷

⁸²³ *Ibid.*, p. 4.

⁸²⁴ Claude Lefort, "Droits de l'homme et politique", *Libre*, n°7, 1980. Reproduit dans *L'invention démocratique*, Paris, Fayard, 1981, p. 45-84.

⁸²⁵ *Ibid.*, p. 58.

⁸²⁶ Justine Lacroix, « Droits de l'homme et politique : 1980-2012 », *La vie des idées*, op. cit., p. 3-4.

⁸²⁷ *Ibid.*, p. 4.

Reste, comme le note la chercheuse, que cette forme nouvelle de primat donné aux droits de l'homme suscite presque aussitôt de sérieuses résistances dans le champ 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*" dénonce 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*" consiste principalement 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 contre la démocratie elle-même.⁸²⁸ [...] 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* ». ⁸²⁹ 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. »⁸³⁰

En se référant à la pensée de ceux qui seront plus tard accusés d'appartenir au clan des "nouveaux réactionnaires"⁸³¹, il n'est donc pas difficile de constater la réalité des liens entretenus par l'enseignement civique des années 1980 et les manifestations concrètes d'une véritable bipolarité française. D'un côté, des programmes destinés à être finalement maintenus jusqu'en 1995, sont construits en fonction d'un schéma d'idée, non seulement, néo-républicain et, quoiqu'on en dise, teinté d'un jacobinisme modernisé. De l'autre, un débat suscité par les préparations du

⁸²⁸ 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.

⁸²⁹ Marcel Gauchet, *La religion dans la démocratie*, Gallimard, Paris, 1998, p. 111.

⁸³⁰ Justine Lacroix, « Droits de l'homme et politique : 1980-2012 », *La vie des idées*, *op. cit.*, p. 5-7.

⁸³¹ 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 Lindenberg, *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.

bicentenaire de la Révolution n'obtiennent, certes, rien de concret du point de vue des programmes,⁸³² mais il témoigne de la vivacité d'approches pluralistes de la formation civique. En somme, les débats qui ont entouré la réforme néo-républicaine de 1985 et ceux qui, à quelques mois près, se sont intéressés à l'enseignement d'une acception résolument moderne des droits de l'homme, présentent l'intérêt d'avoir ouvert le champ de la réflexion politique à des légitimations parfaitement antinomiques de ce que devait être, au final, l'apprentissage 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 ont tout contribué à situer les « nouvelles » minorités au centre du débat. Or, c'est précisément, comme cela, que la primeur respectivement accordée au besoin d'unité et au droit d'être différent vint à confirmer l'aptitude, de plus en plus marquée, des réformes de l'éducation civique à traduire une ambivalence française.

Sauf que loin de trouver sa solution dans la décennie suivante, la gestion de la formation civique et morale des élèves restera un lieu d'expression particulièrement évocateurs des tourments de la société duale.

II. La décennie 1990 et l'émergence d'une éducation à la citoyenneté.

Dans les années 1990, la notion de citoyenneté, profitant du poids acquis par les droits de l'homme, prend le pas sur la connaissance couplée des institutions et du roman national. Avec elle, les programmes s'articulent davantage sur la construction de concepts et moins sur la transmission de contenus. Théorisée comme la pierre angulaire d'une nouvelle morale de la responsabilité, elle sert de cadre à l'intervention d'un rappel à la loi, lui-même, conçu comme le moyen privilégié de présider à la formation d'un sens collectif défaillant. Manière pour l'État-éducateur d'imaginer une énième approche capable de dépasser l'opposition classique entre les visions néo-républicaines et libérales du vivre-ensemble.

⁸³² 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'eut donc pas eu de suites concrètes, mais on imagine que sa publicisation dans certains milieux dut avoir une incidence sur la promotion toujours très vivace de la vision libérale de la formation civique. En cela, il est même permis de dire que sans avoir donné lieu à des applications spectaculaires, cet épisode confirma 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.

1. L'apprentissage du vivre-ensemble livré aux aléas de l'actualité.

Situons-nous d'abord dans les derniers mois de la décennie 1980. À ce moment, Lionel Jospin, récent ministre de l'éducation du gouvernement Rocard, ne s'est que très peu prononcé sur le rôle joué par l'école dans la transmission du sens national. À dire vrai, l'essentiel de son mandat s'est pour l'heure plutôt concentré sur la défense d'une philosophie axée sur la participation de l'élève à la construction de son savoir (méthodes actives).⁸³³ Pour ce qui est de l'éducation civique, presque rien. Tout juste a-t-il pris le temps de promouvoir les procédures de participation des élèves au fonctionnement démocratique des établissements.

Les choses évoluent le 18 septembre 1989. Comme nous l'évoquions plus haut, c'est à cette date qu'éclate l'affaire du foulard. L'évènement, dont on ne sait s'il fait échos à la circulaire publiée par le ministre dix jours avant⁸³⁴ fait couler beaucoup d'encre. Ne se trouvant pas moins désarçonné par l'affaire que par l'ampleur de sa médiatisation, Lionel Jospin choisit de s'en remettre au Conseil d'État. Or, ce dernier adopte une position, certes, libérale, mais qui ne tranche pas la question. Dans l'avis publié le 27 novembre 1989, la neutralité de l'école est décrite comme étant d'abord celle des enseignants auxquels on estime utile de rappeler qu'ils ne doivent manifester d'aucune manière leur appartenance religieuse. Le texte précise par ailleurs que les élèves peuvent 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 doivent se plier :

« La liberté ainsi reconnue aux élèves comporte pour eux le droit d'exprimer et de manifester 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

⁸³³ 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].

⁸³⁴ Lionel Jospin avait alors publié une circulaire au titre équivoque : *« Composition française : les apports étrangers dans le patrimoine français »*. L'initiative entendait 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”*. 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.

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. »⁸³⁵

En somme, le Conseil d'État choisit de laisser les établissements scolaires libres d'appliquer ou d'interpréter des principes aussi généraux que flous. À titre d'exemple, il ne prend pas la peine d'expliquer sur quelles bases et à partir de quand le "rôle éducatif de l'enseignant" et la "dignité" de l'élève doivent être perçus comme menacés. Deux semaines plus tard, le 12 décembre 1989, Lionel Jospin décide donc de publier une circulaire qui ne tranche, certes, pas explicitement la question, mais qui contient un conseil donné aux chefs d'établissement.⁸³⁶ Si celle-ci promeut l'idée d'un dialogue préalable, elle envisage la possibilité de renvoyer les élèves dont les parents refuseraient de se plier à l'avis du proviseur. Mieux, ce nouveau texte précise – quoique 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.

⁸³⁵ 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].

⁸³⁶ Le 26 octobre 1989, Lionel Jospin avait toutefois 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].

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. »⁸³⁷

Quelques semaines plus tard, le ministre revient sur la question dans une interview donnée à la revue *Le Débat*.⁸³⁸ Il y souffle à nouveau le chaud et le froid. Il met notamment en cause l'interprétation trop rigide de la laïcité en notant qu'elle se manifeste dans des débats – de droite comme de gauche – qui font, eux-mêmes, *“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. »⁸³⁹

Il y dénonce également le réveil d'*“un puissant sentiment anti-arabe”*⁸⁴⁰ et le *“caractère figé et parfois prétentieux”* de *“l'universalisme abstrait du modèle français”*, lequel peut conduire à *“oublier le réel, le vivant, le concret”*.⁸⁴¹ Dans le même temps, il prend soin d'accuser le manque de courage ou la naïveté opportune de certains discours. Ainsi, s'étonne-t-il du peu d'attention porté par certains adorateurs du multiculturalisme au *“modèle intégrateur français”* ou au refus de *“figer chacun dans sa communauté”*. Jospin préfère donc les postures médianes et n'hésite pas à souligner l'océan qui sépare 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. »⁸⁴²

⁸³⁷ 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].

⁸³⁸ « Le moment ou jamais. Entretien avec Lionel Jospin. », *Le Débat*, n° 58, janvier-février 1990, p. 3-19.

⁸³⁹ *Ibid.*, p. 13-14.

⁸⁴⁰ *Ibid.*, p. 14.

⁸⁴¹ *Ibid.*, p. 16.

⁸⁴² *Ibid.*, p. 15

Mieux, le ministre évoque l'idée d'une "nécessaire évolution de l'islam" en ce qu'elle doit "consentir à rester davantage dans la sphère privée".⁸⁴³ Au final, sa position officielle s'engue donc dans un "ni oui ni non" dont personne ne sait trop quoi en tirer.⁸⁴⁴ Or, si cet épisode n'a pas de répercussion immédiate sur la manière d'envisager l'enseignement et le rôle de l'éducation civique, sa non-intervention finit par impacter l'action menée par ses successeurs.

Durant son court mandat (d'avril 1992 à mars 1993) Jack Lang, revient en effet plus explicitement sur la question du sens national. Cette différence d'approche doit beaucoup au fait qu'il est davantage amené s'exprimer sur l'éducation civique. C'est par exemple à lui, d'abord, que le fameux Conseil National des Programmes remet ses premières propositions sur la refonte de la discipline.⁸⁴⁵ Or, il apparaît, comme l'a montré Géraldine Bozec,⁸⁴⁶ que son discours situe très clairement la nation comme l'élément premier d'une construction raisonnable du sens collectif. L'enfant, pour le ministre, doit apprendre "à se situer comme membre d'une nation, parmi d'autres nations"⁸⁴⁷ et la connaissance historique est le lieu où "se forge le plus aisément l'identité nationale".⁸⁴⁸ Soulignant, en outre, que l'enseignement doit contribuer à transmettre

⁸⁴³ *Ibid.*

⁸⁴⁴ Dans un article de la *Revue française de science politique*, Jean-Claude William condamnera, à l'époque, sévèrement 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.

⁸⁴⁵ 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.

⁸⁴⁶ Géraldine Bozec, *Les héritiers de la République. Éduquer à la citoyenneté dans la France d'aujourd'hui*, *op. cit.*

⁸⁴⁷ 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.

⁸⁴⁸ *Ibid.*, p. 6.

“*les valeurs essentielles de notre société*”,⁸⁴⁹ il tient, note la chercheuse, à rattacher 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*”.⁸⁵⁰ Pour lui, l'acceptation et la défense de ces valeurs, pourvu qu'elles passent par une implication citoyenne, peuvent limiter les méfaits désormais connus de l'individualisme moderne. Le sens de la solidarité, tel qu'il l'entend, est d'ailleurs essentiellement 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*”.⁸⁵¹ De ce point de vue, les liens qu'il faut percevoir entre cette vision de l'éducation civique et celle promue, avant lui, par Jean-Pierre Chevènement sont donc assez forts. Mais cette seule remarque mérite d'être relativisée par le fait que Jack Lang évoque également l'Europe et le monde comme de nouveaux espaces d'appartenance et d'engagement civique.⁸⁵² Sa façon de mobiliser l'idée de nation ne s'appuie donc pas tant 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.

Durant le mandat de François Bayrou (mai 1999 à juin 1997), le sens national est, à l'inverse, clairement réaffirmé. Cette réactivation de la rhétorique républicaine doit, du reste, beaucoup à la résurgence des débats sur le port du voile islamique dans l'espace scolaire. Le ministre, au départ, défend la même position que Lionel Jospin. Cela lui vaut d'ailleurs d'être attaqué par un certain nombre de députés RPR.⁸⁵³ Pour tâcher de mettre un terme aux polémiques, il fait adopter une circulaire dont le principe nouveau est d'encourager les établissements à interdire les signes religieux “*ostentatoires*”.⁸⁵⁴ S'appuyant sur la circulaire de septembre 1994,

⁸⁴⁹ *Ibid.*, p. 1.

⁸⁵⁰ *Ibid.*, p. 6.

⁸⁵¹ *Ibid.*

⁸⁵² *Ibid.*, p. 1.

⁸⁵³ 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.

⁸⁵⁴ « *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.*

il tente d'articuler une idée franche de la nation avec des principes républicains au premier rang desquels figure une laïcité située au fondement du *"devoir d'éducation civique"*. Que ce soit dans la presse, ou de manière plus officielle, il tâche donc, lui aussi, d'élaborer un discours patriote. Ses références à *"une certaine conception de la nation"*,⁸⁵⁵ à des *"repères"* communs⁸⁵⁶ ou à des *"valeurs communes"*⁸⁵⁷ apparaissent comme devant permettre d'apprendre aux élèves *"qu'ils ne vivent pas dans un monde qui commence aujourd'hui."*⁸⁵⁸ Pour lui, l'école doit accepter d'assumer une *"éducation civique morale"* capable de supporter un défi simple, car dit-il : *"Ce qui est en jeu, c'est l'idée même de nation."*⁸⁵⁹ Mais cette rhétorique, qui pourrait à première vue rappeler celle des néo-républicains, se distance malgré tout de la vision strictement jacobine du sens collectif chère à Jean-Pierre Chevènement. En effet, s'il souhaite, lui aussi, juguler le nouveau mal français par une refonte globale des programmes d'éducation civique, son propos ne s'appuie pas sur un modèle traditionaliste. Son idée, ou plutôt l'idée qui aboutit sous son mandat, consiste davantage à convoquer une nouvelle *"morale de la responsabilité"*⁸⁶⁰.

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.

⁸⁵⁵ « Les missions de notre école », *Le Figaro magazine*, 17 septembre 1994.

⁸⁵⁶ 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.

⁸⁵⁷ « François Bayrou, ministre de l'Éducation nationale : "L'école doit accepter d'assumer une éducation civique et morale" », *Le Monde*, 15 octobre 1996.

⁸⁵⁸ *Ibid.*

⁸⁵⁹ *Ibid.*

⁸⁶⁰ 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.

2. La réforme de 1995 et l'adaptation de l'enseignement civique à l'ambivalence française.

Nous venons de voir que l'idée de réformer l'éducation civique n'est pas née dans l'esprit de François Bayrou, mais qu'elle a abouti sous son mandat. Ce cheminement, sur lequel il nous faudra donc revenir, offre de comprendre la réalité de ce que le ministre nous a personnellement présenté comme étant "son" projet.⁸⁶¹ En avançant l'idée que les futurs citoyens – prioritairement rattachés à des droits et des devoirs – ne devaient pas (ou plus) se considérer comme des "consommateurs dans la nation", ce projet illustre, à la fois, la nouveauté d'une approche et l'incapacité à dépasser – elle aussi – un questionnement sur la primauté donnée au collectif et/ou à l'individu.

2.1. La réflexion fondatrice du Conseil National des Programmes.

Prévu par loi d'orientation de 1989, le CNP⁸⁶² naît 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.*"⁸⁶³ Supprimé en 2005 par François Fillon qui le remplace par le Haut Conseil de l'éducation,⁸⁶⁴ il est réhabilité en 2013 sous la forme d'un Conseil Supérieur des Programmes.⁸⁶⁵ Conçu comme un organe de réflexion et de proposition, son rôle consiste à donner des avis et à formuler des propositions au ministre de l'Éducation nationale. Cela peut concerner la conception générale des enseignements, les grands objectifs à atteindre, l'adéquation des programmes et des champs disciplinaires ou l'adaptation de ces derniers au développement des connaissances. À l'époque qui nous intéresse, les réflexions du

⁸⁶¹ 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.

⁸⁶² 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].

⁸⁶³ 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 ».

⁸⁶⁴ Article 15 de la loi n° 2005-380 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

⁸⁶⁵ 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].

CNP sont alimentées par un travail collectif effectué, dès 1989, au sein de commissions thématiques et de colloques régionaux. Son champ de compétence s'étalant de l'enseignement préélémentaire à l'enseignement supérieur, il a à charge de veiller au renouvellement des contenus et de garder un œil sur l'harmonisation des formations. Ce n'est toutefois pas lui qui rédige directement les programmes. Il délègue à des Groupes Techniques Disciplinaires (les GTD) la responsabilité de traduire ses orientations en programmes et instructions. Ces GTD accueillent de leur côté des représentants de divers ordres d'enseignements et s'intéressent, pour chacun d'entre eux, à une discipline en particulier. Or, concernant la période allant de 1990 à 1994 (durant laquelle de nouveaux programmes d'éducation civique sont élaborés), nous avons pu consulter un certain nombre d'archives qui, pour la plupart, se présentent sous la forme de notes, de courriers ou de compte-rendus de réunions. Le GTD "éducation civique",⁸⁶⁶ était alors présidé par Jeannine Bardonnnet-Ditte⁸⁶⁷ et Alain Bergounioux.⁸⁶⁸

⁸⁶⁶ 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).

⁸⁶⁷ Dans un rapport que son groupe avait prévu de soumettre au ministre – mais qui ne fut jamais publié – il est indiqué que Jeannine Bardonnnet-Ditte a œuvré en tant que Professeur agrégée de philosophie et en qualité d'ex-Directrice honoraire d'École Normale. Dans une lettre écrite au Président du CNP (que nous citerons plus bas), celle-ci note qu'elle est 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.

⁸⁶⁸ 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 a 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*

Ainsi, une note intitulée “*Réflexion sur l'éducation civique*”, datée du 2 mai 1990⁸⁶⁹ et rédigée par un ancien membre du CNP, Anne-Marie Franchi,⁸⁷⁰ indique que le plus important est 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. »⁸⁷¹

En lisant cela, on remarque que les questions posées depuis la réactivation du débat sur le rôle de l'éducation civique n'ont à l'évidence toujours pas trouvé de réponses satisfaisantes. Mieux, il apparaît que l'évocation des trois produits de la discipline recoupe les objectifs différemment attribués à cet enseignement dans les séquences antérieures. De la sorte, on constate une première acceptation – bien qu'implicite – 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*” apporte ainsi, sans le dire, la preuve d'une évolution paradigmatique, l'État, lui-même, ne feignant donc plus de l'ignorer.

Dans la même veine, une lettre manuscrite datée du 5 novembre 1992 et rédigée par la

(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 autres 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. »

⁸⁶⁹ Archives nationales : 19970515/7, « Groupes Techniques Disciplinaires (GTD) : Organisation, fonctionnement, élaboration de projets de programme, 1984-1995 ».

⁸⁷⁰ 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].

⁸⁷¹ Archives nationales : 19970515/7, « Groupes Techniques Disciplinaires (GTD) : Organisation, fonctionnement, élaboration de projets de programme, 1984-1995 ».

présidente du GTD, Jeannine Bardonnnet-Ditte, à l'attention d'une collègue dit ceci :

« 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 on est en droit de l'interpeller sans 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 »⁸⁷²

L'entame de cet extrait, signalé par un *“en effet”* renvoie à la satisfaction que veut exprimer la présidente d'un groupe *“très attaché à la garantie d'indépendance et de dignité”* offerte par le CNP. Ainsi, se sent-elle capable d'imaginer l'avenir d'un enseignement coincé entre *“les aléas politiques ou administratifs du moment”* et l'obligation de prendre en compte, à la fois, *“une organisation politico-sociale”* et l'impossibilité d'ignorer les références particulières de telle ou telle *“chapelle”*. Cette vision des choses, parce qu'elle reconnaît la gestion désormais délicate – car simultanée – des facteurs micro et macrosociologiques, reconnaît 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 1993,⁸⁷³ contient dans son *“Texte d'orientation général”* une partie intitulée *“L'éducation*

⁸⁷² *Idem.*

⁸⁷³ Face à nous, Alain Bergounioux est revenu sur la genèse de ce rapport. Cela lui a 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 nous confiait 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 s'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 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...*

Alain Bergounioux : *Oui. Un rapport du Groupe Disciplinaire a été rédigé puis donné au ministre. Et c'est sur la*

civique, lieu de contradictions et de tensions ". On peut y 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. »⁸⁷⁴

Ainsi, loin des mots d'Ernest Renan et peut-être plus encore de l'idée que se faisait René Haby de l'état d'acceptation général d'un certain "réseau de règles", ce discours du GTD veut admettre le caractère 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 est associé à l'impossibilité d'apporter une réponse univoque et définitive aux questions posées par l'ultramodernité.⁸⁷⁵ Aux certitudes des derniers modernes, a donc succédé un doute que l'État, désormais, assume. C'est, du reste, en cela que résident pour le GTD "la difficulté et l'intérêt de l'éducation civique"⁸⁷⁶ :

« 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

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. »*

⁸⁷⁴ Ministère de l'Éducation nationale, *L'éducation civique aujourd'hui. Propositions du Groupe Technique Éducation Civique*, *op. cit.*, p. 14.

⁸⁷⁵ 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, entend 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].

⁸⁷⁶ *Ibid.*, p. 15.

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) »⁸⁷⁷

L'éducation civique, telle qu'elle est imaginée dans les années 1990, n'a ainsi de sens que dans la reconnaissance des tensions inhérentes au rapport qu'entretient la société avec son école. Les valeurs portées par l'institution scolaire ne sont, certes, pas mises en doute. Elles sont réelles et le discours public les assume ouvertement. Mais l'État-éducateur a bien conscience que ces valeurs peuvent être soumises au débat. Partant, lorsqu'il s'agit, par exemple, de poser les droits de l'homme comme l'axe principal de cette articulation, on veille à bien admettre qu'ils peuvent être, eux-mêmes, le lieu d'un débat idéologique et politique :

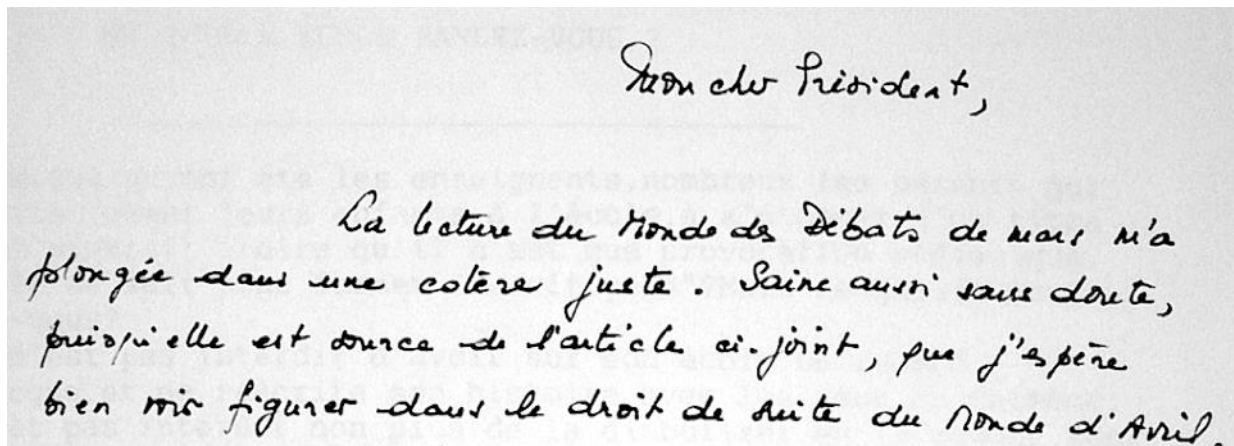
« Les droits de l'homme sont la référence principale. Ils sont enjeux de débats idéologiques et politiques aussi bien dans leur définition que dans leur application ; les textes, normatifs ou non, sont nourris de concepts et de valeurs, fortement chargés de ces débats. »⁸⁷⁸

Dans une lettre du 18 mars 1993, adressée par Jeannine Bardonnnet-Ditte au Président du CNP, on peut, par ailleurs, constater avec quelle vigueur la présidente du GTD "éducation civique" s'émeut d'entendre que l'école française n'est plus en mesure d'assumer le poids des contradictions posées par l'ultramodernité.⁸⁷⁹ Présentant une ébauche de la réponse qu'elle prévoit d'apporter à cette accusation,⁸⁸⁰ elle tient à partager la colère des nombreux enseignants

⁸⁷⁷ *Ibid.*, p. 15-16.

⁸⁷⁸ *Ibid.*, p. 10.

⁸⁷⁹



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 due à 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 ».

⁸⁸⁰ Dossier du *Monde des Débats* « L'école ne sait plus former les citoyens », mars 1993.

et parents d'élèves qui, comme elle, s'étonnent du titre donné à un texte – *“L'école ne sait plus former les citoyens”* – dont, note-t-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”.⁸⁸¹ 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 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. »

À elle seule, l'évocation de l'inefficience des visions construites sur une *“nostalgie passéiste”* suffit à préciser ce que Jeannine Bardonnnet-Ditte pense du romantisme hussardien. Elle sait que les professionnels de l'éducation n'ont pas 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

⁸⁸¹ Cette expression renvoie à la critique d'un “paléo-républicanisme” laïciste supposément ambiant formulée (dans le dossier du *Monde des Débats*) par 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 ! Était-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.*

d'appartenance. La crise identitaire, ils la côtoient au quotidien. La question n'est donc pas de savoir s'il faut ou non revenir à un *statu quo ante*. L'essentiel est plutôt de reconnaître que l'école mérite toujours d'être envisagée comme une, voire, "la" solution au problème.⁸⁸² En outre, ce que l'extrait que nous citons ne précise pas, c'est la nature première des intentions mises en cause. Difficile, en effet, pour les décideurs d'avancer publiquement qu'il est surtout question de résoudre l'incapacité de l'État-éducateur à intégrer une catégorie bien précise de sa population. Pour le dire autrement, le GTD ne peut assumer trop ouvertement le fait que sa mission prioritaire est de participer à la délicate gestion des phénomènes dits "de banlieues".⁸⁸³ Les intellectuels, dans des échanges moins exposés à la sanction de l'opinion n'hésitent, certes, pas à aborder la réalité telle qu'elle est. Mais cela ne se fait qu'à l'abri des regards. Lors d'une réunion tenue par le CNP le 8 décembre 1994, un membre du Conseil, professeur agrégé de mécanique, Christian Merlaud, fait par exemple remarquer à ses interlocuteurs que les débats menés sur les futurs programmes d'éducation civique s'intéressent à des problèmes qui se posent "*pour une certaine catégorie d'élèves*". Ceux-là, ajoute-t-il, vont "*dériver*" si on ne s'y intéresse pas. Il va même jusqu'à ponctuer son intervention par cette question : "*Comment fait-on pour eux ?*". À cela, Jeannine Bardonnnet-Ditte, répond : « *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 !* ». Pas question de réfléchir en fonction d'une seule catégorie d'élèves.⁸⁸⁴ Impossible. Évidemment. Les programmes sont nationaux. Mais chacun sait que le nœud du problème se situe prioritairement là. Tous mesurent pertinemment que les soucis notamment posés par les nouvelles religiosités se manifestent essentiellement dans ce que l'on a coutume d'appeler les

⁸⁸² 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.*

⁸⁸³ 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.* »

⁸⁸⁴ 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'Éducation civique aujourd'hui". CNP, 1993- 1994.)

“quartiers”.⁸⁸⁵ C’est pourquoi certains estiment qu’il faut avoir le courage d’aborder la bipolarité française en surmontant les non-dits d’une “*laïcité de réserve*”. Et c’est principalement pour cette raison qu’est mise au point ce qu’il convient mieux d’appeler une éducation à la citoyenneté. La trouvaille du groupe présidé par Jeannine Bardonnnet-Ditte repose presque toute entière, sur cette idée. Quelle que puisse être la connotation des termes choisis pour en parler, il s’agit de défendre une mission intangible : faire accéder l’individu à une compétence pensée comme nécessaire au bon exercice de la citoyenneté.

Dans un article de la revue *Raisons politiques*, Audric Vitiello,⁸⁸⁶ revient sur la manière dont la notion d’éducation à la citoyenneté s’inscrit, à ce moment, dans une perspective médiane ou synthétique du discours proposé par l’état-éducateur :

« [...] 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” ». ⁸⁸⁷ 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 redynamisation de l’éducation civique », ⁸⁸⁸ la référence centrale restant les « programmes d’éducation civique » ⁸⁸⁹, 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 quotidienne. ⁸⁹⁰ 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 » ⁸⁹¹ est ainsi remplacé par le « comité d’éducation à la santé

⁸⁸⁵ 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.

⁸⁸⁶ Audric Vitiello, « L’éducation à la citoyenneté », *Raisons politiques*, *op. cit.*, p. 168-187.

⁸⁸⁷ 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.

⁸⁸⁸ 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.

⁸⁸⁹ 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.

⁸⁹⁰ Ici, Vitiello cite 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).

⁸⁹¹ Note du 30 octobre 1990, *Bulletin Officiel de l’Éducation Nationale*, n° 42, 15 novembre 1990.

et la citoyenneté »⁸⁹², 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.⁸⁹³ »⁸⁹⁴

De fait, lorsque dans son article Audric Vitiello convient de "*l'inflexion notable de la logique républicaine*", il n'en déduit pas pour autant que la balance des paradigmes s'est totalement renversée. En d'autres termes, l'éducation civique des années 1990 ne se contente pas de réinvestir le champ de "*l'intimité*". La nouvelle mouture, en englobant des affaires aussi personnelles que politiques entend plutôt résoudre le dilemme observé depuis le début de nos recherches par l'élaboration d'un projet médian. C'est, en somme, par la synthèse ou le dépassement des contradictions « nous/je » que l'adhésion doit se faire. Mais Vitiello note que la multiplication des missions liées à la citoyenneté et l'extension considérable de son champ d'exercice contient aussi un certain nombre de limites :

« [...] 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. »

Le salut de l'éducation civique des années 1990, tel qu'imaginé par le CNP, doit donc passer par l'accession du plus grand nombre au domaine du droit. Mais pour que cela advienne, la citoyenneté, comme figure de proue d'une reconstitution modernisée de la formation civique et morale doit aussi devenir une *praxis*, c'est-à-dire une activité autoréalisatrice. Elle ne peut exister qu'à travers son exercice et non plus seulement en fonction du champ où elle s'inscrit :

« 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

⁸⁹² 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.

⁸⁹³ 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.

⁸⁹⁴ Vitiello Audric, « L'éducation à la citoyenneté », *Raisons politiques*, op. cit., p. 171-172.

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 »⁸⁹⁵, de fonder « une éducation participative à la citoyenneté, au sens où les élèves deviennent des citoyens actifs au sein même de la classe »⁸⁹⁶, voire « une citoyenneté participative d'apprentissage »⁸⁹⁷,⁸⁹⁸

On peut même se demander si l'objet principal de cette approche de la citoyenneté n'est pas, au fond, de discipliner une population désormais tenue de bien considérer la responsabilité de ses actes. Dans ses travaux, Audric Vitiello parle d'un activisme méthodologique «*érigé en mécanisme régulateur de toute situation collective*». ⁸⁹⁹ Une vision partagée par des auteurs tels que François Audigier, pour qui l'enjeu, est bien de 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*»⁹⁰⁰ :

« 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 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

⁸⁹⁵ François Galichet, *L'éducation à la citoyenneté*, Anthropos, Paris, 1998, p. 138.

⁸⁹⁶ Constantin Xypas, *Les citoyennetés scolaires*, PUF, Paris, 1999, p. 140.

⁸⁹⁷ Hervé Cellier, *Une éducation civique à la démocratie*, PUF, Paris, 2003, p. 55.

⁸⁹⁸ Audric Vitiello, « L'éducation à la citoyenneté », *Raisons politiques, op. cit.*, p. 173.

⁸⁹⁹ Audric Vitiello, « L'éducation à la citoyenneté », *Raisons politiques, op. cit.*, p. 174.

⁹⁰⁰ 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].

n'a plus de dettes envers la collectivité, ce serait presque l'inverse.⁹⁰¹

Ces analyses tendraient d'ailleurs à confirmer l'approche défendue par François Bayrou lors de notre entretien :

« Mon projet consistait surtout 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. Je pensais 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. »

Tout cela ne saurait que trop rappeler l'idée habermasienne d'un sens collectif fondé sur le basculement de la sphère culturelle à une sphère moralement construite sur une base juridico-politique. Reste qu'à la différence de ce qu'a pu en dire le philosophe allemand, la formation de la conscience citoyenne vue par Vitiello, Audigier, Bayrou et consorts n'a jamais exclu l'intervention d'éléments traditionnellement attachés à la dimension mémorielle du sens national. Rappelons ce que le discours de l'ancien ministre contient 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”*.⁹⁰²

C'est donc au travers de cette approche duale qu'est acté l'avènement d'une société ambivalente. À partir des années 1990, l'État-éducateur défend à armes égales des approches unitaristes et pluralistes de la construction du vivre-ensemble. Sans doute peut-on avancer qu'il entend dépasser cette antinomie. L'essentiel de sa démarche consistant, au fond, à déplacer un curseur exagérément situé, depuis 1985, sur le sens national vers un cadre de référence davantage fondé sur une maîtrise accrue des droits fondamentaux.

⁹⁰¹ *Ibid.*

⁹⁰² Lorsque nous l'avons rencontré, l'ancien ministre a par ailleurs pris soin d'évoquer la proximité qu'il entretient sur ce point avec l'approche Chevènementiste de l'enseignement moral et 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 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.* »

2.2. Les programmes de la nouvelle éducation civique.

Dans un ouvrage de l'époque destiné aux enseignants, François Audigier et Guy Lagelée⁹⁰³ confirment en l'analysant la mise en avant des aspects juridiques de la formation civique des élèves. Pour eux, la nouvelle orientation vise à prendre en compte des tensions qui font de la matière « *la discipline scolaire la plus en prise avec des demandes contradictoires* ». ⁹⁰⁴ Leur analyse soutient que l'appréciation de ces tensions doit se faire en fonction des évolutions ayant marqué les rapports entretenus par l'École avec la société elle-même. Leur ouvrage insiste notamment sur l'idée que la philosophie politique française « *de 1789 à aujourd'hui* » a changé dès lors qu'à « *l'égalité cherchée dans la généralité* » s'est substituée « *une égalité par la différenciation* ». ⁹⁰⁵ Ce mouvement de l'histoire expliquerait la difficulté nouvelle à assumer une double mission : celle de transmettre une partie du patrimoine de l'humanité et celle de veiller au développement de l'autonomie du sujet. Un défi qui, seul, irait jusqu'à conditionner la légitimité de la discipline :

« [...] 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. » ⁹⁰⁶

Cette manière de présenter les choses a ceci d'intéressant qu'elle s'appuie sur le découpage paradigmatique d'une histoire où le juridique est entendu comme le moyen d'assumer

⁹⁰³ 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.

⁹⁰⁴ *Ibid.*, p. 31.

⁹⁰⁵ Audigier et Lagelée tirent 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.

⁹⁰⁶ François Audigier, Guy Lagelée, *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*, *op. cit.*, p. 36-37.

l'ambivalence française du moment. Or, c'est bien vers l'observation d'une situation de ce type que l'analyse des discours tenus en 1985, puis en 1986, nous a conduit.

En 1995, la question de la prévalence d'un républicanisme le plus pur ou d'un différentialisme tiers-mondiste n'a plus lieu d'être. Le temps est au dépassement. En un sens, on veut croire que les tensions potentiellement mises en exergue lors du cours d'éducation civique peuvent ne plus constituer un problème, mais "le" sujet d'une réflexion commune. Lorsqu'on consulte les "*finalités et objectifs*" contenus dans les programmes et instructions prévus par l'arrêté 22 novembre 1995,⁹⁰⁷ on remarque qu'il n'est même plus 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 République. Voulant insister sur ce que la discipline est devenue, le guide d'accompagnement rédigé par le CNDP n'hésite du reste pas à souligner qu'il s'agit d'engager la discipline dans une "*démarche nouvelle*" :

« Les programmes de 1985, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, 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 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^{ème} exige que chaque enfant reçoive une éducation qui lui permette de réaffirmer son identité, d'acquérir 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^{ème} se construit à partir de la compréhension des droits et devoirs de la personne. »⁹⁰⁸

Le message ne saurait être plus clair. La mouture très institutionnelle de "l'ancienne" éducation

⁹⁰⁷ 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.

⁹⁰⁸ 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].

civique a fait son temps. Ce n'est plus le cadre en lui-même – fut-il national ou autre – qui mérite de figurer au premier plan, mais *“la personne humaine”*. Encore une fois, cela ne renvoie pas à la défense d'un discours proprement différentialiste. Non, l'idée forte consiste à dire qu'avant d'être « particulier » l'acteur de la démocratie doit comprendre la chance qui lui est donnée d'exister en tant que membre d'un jeu vertueux. À la fin du processus, l'histoire nationale comptera tout autant que les trajectoires personnelles. C'est donc la connaissance des principes fondateurs (juridiques ou philosophiques), prise comme la matrice de toutes les libertés, qui est située au départ de tout. C'est, du reste, sans doute pour cela que les programmes de 6^e n'évoquent plus la vie démocratique de la commune, mais *“Les droits et les devoirs de la personne”*.⁹⁰⁹ Ce passage fondateur, soucieux de démontrer que *“l'enfant est une personne titulaire de droits et d'obligations”* dessine une mise en parallèle constante de ces attributions. En attestent ces deux tableaux proposés par le guide d'accompagnement du CNDP :⁹¹⁰

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 particulièrement intéressant d'établir un pont avec les *“dispositions*

⁹⁰⁹ 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.

⁹¹⁰ Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Enseigner au collège : Histoire-Géographie, Éducation civique, op. cit.*, p. 52.

symétriques”⁹¹¹ défendues dans certains manuels des années 1950. Cette façon notamment d'évoquer les obligations morales de la citoyenneté n'est pas sans rappeler *“l'antagonisme entre la souveraineté collective et l'individu”*⁹¹² cher à André Godier et Georges Salesse (1952). De la même manière, difficile de ne pas établir une correspondance entre la convocation d'une *“morale de la responsabilité* et la *“science républicaine”*⁹¹³ décrite par Yves Déloye dans son étude des manuels de la III^e République. Ceci étant, les modèles d'origine avaient la Patrie chevillée au corps. Or, le romantisme des publications du début de la V^e République ne se retrouve pas dans les programmes de 1995. Ainsi, lorsqu'à la suite des descriptions “positives” de la morale républicaine de 1952 s'ajoutent des références à Ernest Renan ou René Maublanc, les textes diffusés sous François Bayrou suggèrent, eux, de travailler sur le rapport entretenu par la citoyenneté avec les *“diverses dimensions de l'identité personnelle (culturelle, familiale, juridique...)”* :⁹¹⁴

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> |

⁹¹¹ Yves Déloye, *École et citoyenneté, op. cit.*, p. 154.

⁹¹² A. Godier et G. Salesse, *L'initiation à la vie civique, op. cit.*, p. 137.

⁹¹³ Claude Nicolet, « Science républicaine et république scientifique », dans *L'idée républicaine en France, op. cit.*

⁹¹⁴ 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'est pas le même qu'en 1957. L'identité du citoyen français n'est plus majoritairement rapportée à un héritage et à la chance de vivre dans une nation vertueuse. Dans les nouveaux programmes, l'appartenance citoyenne est davantage réduite à un fait juridique. D'où l'aspect « médian » du projet. Mieux, l'existence même de l'identité y est ostensiblement ramenée à son pendant fonctionnel puisqu'on y rappelle que *“chaque individu a un rôle et une place qui lui est propre”*. Ainsi peut-il *“être reconnu et identifié”*. De même, si la question de la nationalité intervient, elle n'est abordée qu'à la faveur d'éléments techniques qui, pour la grande majorité d'entre eux, se rapportent 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. »⁹¹⁵

Cette approche, dont on devine le rôle qu'elle entend jouer dans la satisfaction d'objectifs “officieusement” nourris, prévoit de ne plus tant s'appuyer sur l'influence d'un roman national (potentiellement handicapant pour les enfants issus de l'immigration) que sur un discours prioritairement centré sur la dimension juridique de la “francité”. Il faut, en somme, offrir aux

⁹¹⁵ *Ibid.*, p. 49.

citoyens français d'être reconnus en fonction de leur seul statut. Pour ceux à qui il n'est pas encore légalement permis de le faire, le programme prévoit d'ailleurs d'étudier 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 : <ul style="list-style-type: none">- 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) <ul style="list-style-type: none">- 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</i> : 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).</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.

916

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 on déduit une intention franche d'aborder la question de l'intégration par un biais on ne peut plus

⁹¹⁶ *Ibid.*, p. 50.

équivoque. Les débats qui ont entouré la refonte des programmes en 1985 s'intéressaient, certes, eux aussi, au rôle joué par l'éducation civique dans la gestion du fait migratoire. Reste qu'ils reliaient le besoin d'unité à des ressorts plutôt volontaristes ou émotionnels. Or, dans les programmes de 1995 la question de l'intégration cesse d'être envisagée en fonction d'un potentiel vœu d'appartenance. On reconnaît son importance, mais on préfère traiter la question à partir des faits juridiques. Dans ce cadre nouveau, l'intervention du droit positif a donc pour principale fonction de servir l'idée que la francité échappe au risque de catégorisation. La citoyenneté moderne fondée sur un mécanisme d'abstraction des particularités individuelles y institue une société politique faite d'individus libres et égaux. C'est principalement là que se situe la rupture. C'est, du reste, aussi sur elle que repose l'adaptation paradigmatique de l'enseignement moral et civique. Pour Dominique Schnapper, l'élève de 1995, parce qu'on l'incite à profiter de ce "*principe de transcendance des particularismes*" doit pouvoir jouir d'une capacité à "*s'arracher, au moins partiellement, à ses enracinements particuliers et à [entrer], en droit, en communication avec tous les autres.*"⁹¹⁷ C'est d'ailleurs de cela, aussi, dont parle Audric Vitiello lorsqu'il avance que le "*vivre ensemble civique*", tel qu'il est évoqué par l'éducation à la citoyenneté, suppose "*non seulement la médiation du politique, mais aussi celle de l'analyse réflexive par l'usage de la rationalité*".⁹¹⁸ Le débat et la règle de droit, pris comme les outils magistraux de la raison, sont mis en avant et doivent constituer le cœur de la citoyenneté. Ils doivent être les vecteurs essentiels d'un sens revigoré de la responsabilité et, ce faisant, de l'unité. *In fine*, cela doit 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*".⁹¹⁹ Or, c'est précisément ce que prévoient les programmes de 5^{ème} et de 4^{ème} où sont évoqués, tour à tour, "*l'égalité devant la loi*", "*le refus des discriminations*", "*la dignité de la personne*" ou "*l'esprit de solidarité*"⁹²⁰ :

« En classe de 5^{ème}, la lutte contre les discriminations permet de comprendre le principe 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^{ème}, 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

⁹¹⁷ Dominique Schnapper, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, op. cit., p. 26.

⁹¹⁸ Audric Vitiello, « L'éducation à la citoyenneté », *Raisons politiques*, op. cit., p. 175.

⁹¹⁹ *Ibid.*, p. 176.

⁹²⁰ Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Enseigner au collège : Histoire-Géographie, Éducation civique*, op. cit., p. 99.

peut débattre et faire valoir ses droits. »⁹²¹

Dès lors, si ces programmes prennent soin d'aborder la notion spécifique d'identité nationale, ils le font en explorant le rôle tenu par les droits de l'homme dans la constitution d'une "citoyenneté européenne" faite de "valeurs communes".⁹²² Enfin, et c'est là que se situe tout l'enjeu de cette façon de faire. Ils rendent plus légitime ou plus confortable la possibilité d'entrer dans le vif de sujets potentiellement sensibles. C'est ainsi, par exemple, qu'une fiche éducative du manuel Magnard destiné aux classes de sixième⁹²³ propose d'expliquer la laïcité et ses interdits 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.

La nouveauté, ici, veut qu'un sujet touchant pourtant à l'intime peut être désormais évoqué de manière frontale. Pourquoi ? Comment ? En veillant à ce qu'aucun élément du cours ne déborde du cadre défini par une citoyenneté comprise, avant toute autre chose, dans sa capacité à articuler

⁹²¹ *Ibid.*, p. 97.

⁹²² *Ibid.*, p. 104.

⁹²³ Sylvie Broquet, Danielle Carsenat, « Le sens de l'École : la laïcité », *Fichier éducation civique 6^e*, Éditions Magnard, Paris, 1996, fiche n° 9.

ce que René Loureau appelle les “trois moments : universalité, particularité, singularité”.⁹²⁴ Le débat doit figurer comme la clef de voûte du nouveau dispositif. Par lui, on se dit que la solidité du collectif n'est plus interrogeable. Pour reprendre les expressions respectivement employées par Dominique Schnapper et François Galichet, on essaie de promouvoir l'idée d'une « démocratie totale »⁹²⁵ où l'« existence privée » est elle-même « encore de l'ordre de la citoyenneté ». ⁹²⁶ C'est cela la “nouvelle citoyenneté”. C'est par elle que “la distinction [...] entre l'ethnos ou société concrète et le demos ou société politique consciente d'elle-même”⁹²⁷ doit s'effacer. La nation et ses symboles n'ont, certes, pas totalement disparu des discours. On s'est notamment 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”.⁹²⁸ Mais contrairement à ce qu'a pu nous en dire François Bayrou, il est évident que l'idée force de cette nouvelle mouture est 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”⁹²⁹ et surtout capable de conditionner l'élaboration d'un vivre-ensemble fondé sur la conscience et le dépassement de la bipolarité française.

⁹²⁴ René Loureau, *L'analyse institutionnelle*, Éditions de Minuit, Paris, 1970, p. 10.

⁹²⁵ 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.

⁹²⁶ François Galichet, *L'École, lieu de la citoyenneté*, ESF, Issy-les-Moulineaux, 2005, p. 82.

⁹²⁷ 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.

⁹²⁸ Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Enseigner au collège : Histoire-Géographie, Éducation civique*, op. cit., p. 181.

⁹²⁹ Rattachant, lui aussi, son interprétation des faits au modèle théorique d'Habermas, Audric Vitiello estime que la caractéristique majeure de cette nouvelle citoyenneté réside 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 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 semble 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.

Conclusion :

Au final, que retenir de cette séquence ? Rappelons-nous, tout d'abord, ce à quoi la création du CNP entend à ce moment répondre. Nous avons vu qu'il s'agit pour l'essentiel de veiller à ce que le système éducatif puisse devenir *“capable d'évoluer de lui-même”*. Il convenait qu'il s'ouvre *“à l'innovation, au changement avant que les réalités ne l'imposent”*. Or, comment ne pas voir que l'objet de cet effort visait en priorité à guérir les maux d'une fracture identitaire toujours plus inquiétante ?

Nous avons extrait d'un rapport de 1990 les mots d'un ancien membre du CNP, lequel se demande si le problème n'est pas alors au fond de déterminer s'il faut prioritairement former *“des citoyens zélés”, “des citoyens critiques”, “des patriotes obéissants”* ou des *“consommateurs avertis”*. De la même manière, un rapport de 1993 produit par le GTD éducation civique contient dans son texte d'orientation générale une partie intitulée *“L'éducation civique, lieu de contradictions et de tensions”*. On y rappelle que *“le sens des valeurs s'élabore par un travail constant de réflexion sur des couples de concepts contradictoires”*. Dès lors, pourquoi ses auteurs y jugent-ils 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 enfin la présentation hussardienne des droits et des devoirs y est modérée par une évocation plus juridique du sens national ? La réponse est simple. Les réformateurs d'un enseignement appelé, jadis, à la rescousse d'une unité défaillante devaient composer avec *“l'intrusion dans l'espace scolaire”* de tensions liées à la pluralité des milieux culturels d'appartenance. Plus le choix. L'État-éducateur admettait enfin son obligation de composer avec la bipolarité française. Aussi, lui fallait-il trouver les trames d'un discours médian. Mais si l'effort produit ne saurait être mis en doute, on ne peut rétrospectivement que constater qu'il ne parvint pas à résoudre l'équation qui lui était alors posée. D'ailleurs, s'il ne nous est pas offert de revenir en détail sur la réhabilitation en 1999 de la discipline dans le secondaire, nous pouvons au moins avancer que l'Éducation Civique Juridique et Sociale

(ECJS)⁹³⁰ ne parviendra pas, elle non plus, à guérir ou à prévenir ce mal-vivre-ensemble. C'est pourquoi nous pensons que la dimension symbolique et proprement historique des réformes menées dans les années 1990 réside principalement dans la confirmation, voire, dans l'aggravation de certains symptômes. Bien conscient du problème, l'Etat-éducateur allait le démontrer plus encore en engageant le retour d'une vieille notion : la morale.

III. Les années 2000 et le retour de la morale (laïque).

Prolongeant la remarque contenue dans les lignes qui précèdent, l'examen de cette dernière séquence mérite un rappel des faits les plus susceptibles de démontrer l'inefficacité des ajustements intervenus dans la décennie 90. Notons pour commencer que la présidentielle de 2002 largement orientée par la droite sur le thème de l'insécurité⁹³¹ est la première à voir le Front national figurer au deuxième tour. Deux ans plus tard, de nouveaux incidents liés au port de l'hijab dans des établissements scolaires conduisent le Président Chirac à ordonner la constitution d'une commission chargée de travailler sur la place de la laïcité dans l'espace public. La « Commission Stasi »,⁹³² tenant son nom de son président, Bernard Stasi, Médiateur de la

⁹³⁰ Mise en place, pour la première fois, dans les classes de seconde à la rentrée 1999-2000, l'ECJS fut notamment pensée comme une réponse politique au débat nourri, d'une part, par le besoin manifesté chez les lycéens d'aborder un certain nombre de sujets en classe (mouvement lycéen de la même année) et, d'autre part, par la multiplication des "incivilités". Configurée sur les bases fixées par un rapport commandé par Claude Allègre et Ségolène Royal, l'ECJS est alors conçue en fonction de prérogatives assez proches de celles qui ont conduit aux réformes de 1995. Notons d'ailleurs que là où François Bayrou parlait du besoin de restaurer une "morale de la responsabilité", Claude Allègre, lui, estimait nécessaire de redonner vie à une "morale civique". Du côté des néo-républicains, on ne s'étonnera pas d'apprendre que la dénomination 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.* ». 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].

⁹³¹ Julien Terral, *L'insécurité au Journal Télévisé. La campagne présidentielle de 2002*, L'Harmattan, Paris, 2004.

⁹³² 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 :

République, réunit vingt membres issus d'horizons divers : enseignants, chercheurs, juristes, politiques, responsables d'établissements scolaires, etc. Pendant près de trois mois, ces derniers auditionnent plus de cent quarante personnes représentant la société civile, les partis politiques et les instances religieuses du pays. De leurs travaux naît la loi de 2004 interdisant le port de signes religieux à l'école. Plus tard, un article de la *Revue française de sciences politiques* note qu'en 2003, 68% des Français estiment que la laïcité en France est menacée.⁹³³ Le fait est, comme le rappelle 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*», doit être observée comme une société dans laquelle s'expriment déjà 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 areligieuse 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 "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'État 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... »⁹³⁴

<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.

⁹³³ 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.

⁹³⁴ 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.

Par ailleurs, rappelons que l'état d'urgence, jamais instauré (en métropole) depuis la guerre d'Algérie, est déclaré le 8 novembre 2005 pour trois semaines ; cela afin d'éteindre des émeutes survenues dans les banlieues aux quatre coins du pays.⁹³⁵ Dans le même cadre d'idée, souvenons-nous qu'un débat organisé en 2009 par le ministère de l'Immigration, de l'Intégration et de l'Identité nationale se solde par la publicisation en ligne de dérapages particulièrement équivoques sur la place de l'Islam dans la société française.⁹³⁶ C'est du reste dans cette même période qu'apparaissent les phénomènes de concurrences mémorielles,⁹³⁷ au premier rang desquels figurent les débats sur le souvenir de la guerre d'Algérie.⁹³⁸ Débats qui transforment souvent l'École en arène.⁹³⁹ Dans leurs travaux centrés sur les usages sociaux de la catégorie « ethnicité », Françoise Barros (politiques de la ville),⁹⁴⁰ Stéphanie Morel (politiques éducatives)⁹⁴¹ et Élise Palomares (politique du logement),⁹⁴² décrivent un état de tension entre le cadre scolaire normatif universaliste et l'ethnisation des processus de mise en forme publique des problèmes sociaux.⁹⁴³ Nous pourrions comme cela multiplier les exemples tendant à démontrer l'inefficacité des efforts fournis depuis les années 80 et 90 en matière de prévention des crises identitaires. Rien ne saurait d'ailleurs mieux confirmer cette réalité que la somme des travaux menés sur les politiques publiques portant sur les populations immigrées ou d'origine immigrée.⁹⁴⁴ Aussi, il importe de bien comprendre que c'est dans un contexte de profonde défiance vis-à-vis du modèle agrégateur proposé par l'institution scolaire qu'interviennent les

⁹³⁵ Véronique Le Goaziou, Laurent Mucchielli (dir.): *Quand les banlieues brûlent... Retour sur les émeutes de novembre 2005*, La Découverte, Paris, 2006.

⁹³⁶ Albin Wagener, *Le débat sur "l'identité nationale" : Essais à propos d'un fantôme*, L'Harmattan, Paris, 2010.

⁹³⁷ 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.

⁹³⁸ Raphaëlle Branche, *La guerre d'Algérie : une histoire apaisée ?* Seuil, Paris, 2005.

⁹³⁹ 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.

⁹⁴⁰ 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.

⁹⁴¹ Stéphanie Morel, *École, territoires et identités, Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, L'Harmattan, Paris, 2002.

⁹⁴² Élise Palomares, *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.

⁹⁴³ 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.

⁹⁴⁴ Françoise Lorcerie (dir.), *L'École et le défi ethnique: éducation et intégration*, INRP-ESF, Paris-Issy-les-Moulineaux, 2003.

réformes de l'enseignement moral et civique commentées plus bas. Or, nous allons voir que les débats sur la possibilité et la nature précise d'une morale enseignable à l'école figurent comme la résultante la plus emblématique de cette aggravation de la situation.

1. La réactivation du réflexe républicain et le retour de la morale à l'école.

« 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. »⁹⁴⁵

Jean Jaurès.

L'année 2008 marque en effet le grand retour de la morale dans les classes du primaire. Ce faisant, demandons-nous immédiatement si la convocation d'une terminologie symboliquement teintée de passéisme mérite d'être observée comme un paradoxe de l'histoire. Fut-elle, en somme, comme certains l'ont dit, le fruit d'un réflexe anachronique ?

À cette question, Benoît Falaize, historien de l'INRP, répond :

« 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. »⁹⁴⁶

Benoît Falaize, évoquant les maximes morales de la III^e République, rappelle quel projet

⁹⁴⁵ 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.

⁹⁴⁶ « 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].

d'éducation ces dernières incarnaient. Ce faisant, il souligne que le problème supposé de leur réhabilitation n'est pas à rechercher dans la dimension hypothétiquement passéiste d'un tel choix mais plutôt dans la manière dont les enseignants vont s'en saisir. Or, nous allons voir que les consignes du Ministère en la matière seront globalement peu suivies.⁹⁴⁷ Dès lors, pourquoi demeure-t-il pertinent de s'y intéresser ? La raison, toujours la même, veut que les discours entourant la publication de ces "nouveaux" programmes ont beaucoup à dire des limites opposables à « l'éducation à la citoyenneté ».

1.1 Les limites de l'éducation à la citoyenneté.

Revenons un instant sur la « philosophie » des programmes publiés dans les années 1990. Nous avons vu que l'éducation à la citoyenneté, telle que déployée dans cette décennie, avait eu pour objet de répondre à un contexte marqué, d'un côté, par la diversification visible des références culturelles et, de l'autre, par l'angoisse liée aux difficultés "d'imposer" institutionnellement des normes collectives aux individus. Nous avons aussi démontré qu'il s'agissait pour l'État-éducateur de croire aux capacités intrinsèques de l'élève à dépasser certaines contradictions. On sait par ailleurs que cette approche s'appuyait sur l'idée selon laquelle l'affirmation du poids de l'individuation et des formes modernes de socialisation ne devait pas discréditer la dimension sociale des mécanismes d'intégration. La logique de « distanciation » devait au contraire rester comprise comme la conséquence d'un processus obligeant les rationalités individuelles à gérer un ensemble hétérogène de "logiques d'action". De-là, l'individu était envisagé comme un acteur contraint d'entreprendre une gestion personnelle des productions contradictoires du système. Dans un tel cadre d'analyse, la hiérarchisation des logiques d'action n'était pas abandonnée. Elle était simplement relativisée par une contemporanéité faite d'individualités fragmentées ou décentrées. Une vision très proche

⁹⁴⁷ Cela nous a été confirmé par Alain Bergounioux qui, en tant qu'Inspecteur général, avait les moyens de savoir ce que les professeurs ont accepté ou non 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. Ça se résumait à ça. »

de que développe Jürgen Habermas dans sa *Théorie de l'agir communicationnel*. Publiée en 1981, cette théorie dit en effet que tout sujet, parce qu'il intériorise des contextes sociaux de communication, est condamné à s'empêtrer dans des logiques qui restent guidées par l'expression de sa propre spécificité. Ainsi serait-il possible de simplifier ou d'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. C'est, du reste, par une articulation commune de ces sphères, qu'il serait 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 Fabre⁹⁴⁸ rappelle 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 aurait eu comme principal mérite de rendre compte du fait que l'école, pendant trop longtemps, enseigna à tous faute de ne plus former personne :

« Tous les diagnostics invoquent le clivage : divorce de la raison et du sujet (Touraine, 1992)⁹⁴⁹, de la raison instrumentale et de la raison communicationnelle (Habermas, 1988)⁹⁵⁰, du désir et de la pensée unidimensionnelle (Marcuse, 1968)⁹⁵¹, de la consommation et de la production (Bell, 1979)⁹⁵². 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)⁹⁵³ ? 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)⁹⁵⁴. »⁹⁵⁵

Ainsi se serait façonnée l'idée que l'on peut former des élèves conscients du caractère particulier de leurs intérêts individuels mais néanmoins capables de construire des normes valables pour tous. Qui plus est, si l'intérêt de cette approche est de nier la séparation stricte entre l'école et la

⁹⁴⁸ Michel Fabre, « L'école peut-elle encore former l'esprit ? », *Revue française de pédagogie*, volume 143, 2003, p. 7-15

⁹⁴⁹ Alain Touraine, *Critique de la modernité*, Seuil, Paris, 1992.

⁹⁵⁰ Jürgen Habermas, *Le discours de la philosophie de la modernité, douze conférences*, Gallimard, Paris, 1988.

⁹⁵¹ Herbert Marcuse, *L'homme unidimensionnel*, Éditions de minuit, Paris, 1968.

⁹⁵² Daniel Bell, *Les contradictions culturelles du capitalisme, op. cit.*, 1979.

⁹⁵³ Jean-Louis Derouet, *L'école dans plusieurs mondes*, INRP, Paris, 2000.

⁹⁵⁴ Jean-François Lyotard, *Le différent*, Éditions de Minuit, Paris, 1983.

⁹⁵⁵ Michel Fabre, « L'école peut-elle encore former l'esprit ? », *Revue française de pédagogie, ibid.*, p. 9

société politique, c'est aussi parce qu'elle établit une continuité forte entre « l'enfant citoyen »⁹⁵⁶ et l'adulte. Une logique qui n'est pas sans rappeler l'ambition de l'éducation nouvelle. Or, c'est bien cette trame très habermassienne de la formation morale et civique qui sera (à nouveau) vigoureusement combattue à partir du milieu des années 2000. Du point de vue qui est le nôtre, cette réaction a donc le premier mérite de confirmer l'existence d'un débat symptomatique de l'ambivalence française. Reste que ce tournant permet aussi d'aborder 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 relie ce modèle à la confiance portée en une autorité, fut-elle, professorale. Pour résumer la chose, disons que la possibilité pour des acteurs parlant d'une même chose dans des contextes différents de produire des conclusions parfaitement contraires ne saurait être exclue. De la même manière, si l'on considère qu'une forme aussi démocratique d'examen du juste implique de miser sur la capacité d'un groupe à produire du vrai, on se doit de questionner avec quelle aptitude il saurait tout autant annihiler le droit du savant ou de l'enseignant à imposer, lorsqu'il le faut, l'acceptation de ce qui ne doit jamais être mis en discussion. À ce biais, les « habermassiens », aujourd'hui encore, n'apportent pas de réponse claire. Ce qui est sûr, c'est que leur méthode, telle qu'appliquée dans les années 1990, n'a pas suffi à conjurer le mauvais sort porté à la désintégration du lien national.⁹⁵⁷ Et c'est sans doute

⁹⁵⁶ On se rappellera à ce sujet de ce que disaient les théories de l'Éducation Nouvelle.

⁹⁵⁷ Sans revenir trop longuement sur les discours tenus, à partir des années 1980 par les figures d'un courant « dit » néo-républicain, nous citerons 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.

pour cette raison qu'Alain Finkielkraut croit utile de publier, en 2007, quelques-uns de ses entretiens radiodiffusés⁹⁵⁸ sur *La querelle de l'école*⁹⁵⁹.

1.2 Le poids de la pensée néo-réactionnaire et *La querelle de l'école*.

Alain Finkielkraut, dont on ne saurait nier le malaise que procurent nombre de ces récentes interventions, est en 2007 déjà nostalgique en bien des choses. Mais son raisonnement, moins parasité qu'il ne l'est aujourd'hui par quelques obsessions parano-centrées, présente à ce moment le mérite de poser des questions courageuses. Ainsi, peut-on profiter du fait qu'il ait reçu dans son émission un ancien recteur d'académie, un linguiste, des professeurs de tous grades et de tous bords (idéologiques), mais aussi des juristes, des philosophes, des sociologues ou encore un ministre de l'Éducation nationale fraîchement débarqué. Recensant le fruit d'échanges conduits entre 1990 et 2007, il publie la même année un ouvrage, *La querelle de l'école*, qui s'entame par cette question : comment doit-on s'expliquer le refus médiatisé d'un professeur de collège de lire à ses élèves – comme l'avait à l'époque souhaité Nicolas Sarkozy – la lettre de Guy Môquet ? Citant l'éducateur en question, Alain Finkielkraut s'y émeut de constater à quel point les craintes nourries lors de sa propre expérience d'enseignant se retrouvent mises en abîme dans le cri poussé par un homme en qui, de toute évidence, il se reconnaît :

« 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,

⁹⁵⁸ Les épisodes de l'émission "Répliques" créée en 1985, et animée par Alain Finkielkraut, le samedi de 9h07 à 10h, sont disponibles en podcasts à l'adresse suivante : <http://www.franceculture.fr/podcast/4685668>.

⁹⁵⁹ Alain Finkielkraut, *La querelle de l'école*, Éditions Stock/Éditions du Panama, Paris, 2007.

de raisonnements, de normes et de règles que « la République du certificat d'études »⁹⁶⁰ avait mis tant de soin, de patience et d'austère générosité à transmettre ? »⁹⁶¹

Inquiet de ce qu'est devenue une école "cassée",⁹⁶² Alain Finkielkraut juge utile de rapporter le témoignage de ce professeur de ZEP à la vision qu'il se fait d'un temps démissionnaire. Pour lui, le « trésor » constitué à la fin du XIX^e siècle par les hussards noirs n'est plus. Voilà quelque temps déjà qu'il le dit. Le 22 mai 2004, il avait déjà reçu dans son émission Fanny Capel, professeure agrégée de lettres modernes et Bruno Mattéi, professeur de philosophie à l'IUFM de Lille. Le second, en bon partisan de la méthode Freinet – pour qui la figure de l'enfant-adultecitoyen est un point de départ – s'était vu reproché par Fanny Capel de préférer l'auto-apprentissage des valeurs 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.⁹⁶³ Cette exigence posée dans votre livre,⁹⁶⁴ 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 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 ! »⁹⁶⁵

Cet avis, rappelant la critique durkheimienne du naturalisme "tolstoïen",⁹⁶⁶ n'est pas sans

⁹⁶⁰ L'expression reprise par Alain Finkielkraut renvoyait à l'ouvrage de Patrick Cabanel, *La République du certificat d'études*, Belin, Paris, 2002.

⁹⁶¹ Alain Finkielkraut, *La querelle de l'école*, op. cit., p. 7-8.

⁹⁶² *Ibid.*, p. 55.

⁹⁶³ « 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.

⁹⁶⁴ Bruno Mattéi, *La Fraternité est-elle possible ?*, Audibert, Paris, 2003.

⁹⁶⁵ Alain Finkielkraut, *La querelle de l'école*, op. cit., p. 69.

⁹⁶⁶ Dans un des nombreux articles publiés sur le sujet, François Audigier rappellera que la méthode Freinet ne consiste 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

évoquer les questionnements soulevés par les réformes de 1977 et de 1995. Le débat reste le même : un projet qui se réfère “*continûment à la personne et à ses droits*” parle-t-il suffisamment d'histoire et de devoir à des élèves considérés comme originellement citoyens ? Sans même évoquer la question de l'héritage ou celle, plus polémique encore, des valeurs, le témoignage de Fanny Capel sème le doute sur la réalité de ce que peut être l'enfant naturellement citoyen. Un doute partagé cinq ans plus tard, en 2009, dans un rapport sur « *L'éducation civique à l'école* » remis au Conseil Économique, Social et Environnemental par l'historien Alain-Gérard Slama. Ce dernier y souligne l'échec des 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 « sociale », 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. »⁹⁶⁷

Le doute pesant sur l'autosuffisante formation de la vertu citoyenne n'a à ce moment rien de nouveau. Reste que sa permanence et la vigueur ranimée de sa formulation pèsent dans la

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.

⁹⁶⁷ 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.

décision de réformer les programmes du primaire. Après tout, des promoteurs parmi les plus chevronnés de l'éducation à la citoyenneté n'avaient-ils pas eux-mêmes fini par admettre son inefficience ? Que penser, par exemple, du témoignage de l'ancien ministre de l'éducation, Luc Ferry qui, invité lui aussi à s'exprimer au micro d'Alain Finkielkraut,⁹⁶⁸ reconnaît, dès 2003, les défaillances d'un modèle théorique qu'il avait pourtant participé à réinventer dans les années 1990 ?

« 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. »⁹⁶⁹

Cet aveu, émanant d'un ex-ministre de l'Éducation nationale, intéresse forcément notre propos. Luc Ferry n'exprime, certes, qu'un sentiment personnel. Mais celui-ci a le mérite de mettre en exergue la difficulté d'adapter la formation de la jeunesse à l'ultramodernité. En cela, la grande question que son avis soulève résonne comme une vieille rengaine : faut-il privilégier l'instruction à l'éducation ? Certain que la deuxième option était la meilleure en 1994, il change son fusil d'épaule au début de la décennie suivante.⁹⁷⁰ Mais pourquoi ? Dans *La révolution de*

⁹⁶⁸ L'émission à laquelle a participé Luc Ferry, alors ministre de l'Éducation nationale, est enregistrée le 24 mai 2003.

⁹⁶⁹ Alain Finkielkraut, *La querelle de l'école*, op. cit., p. 112-114.

⁹⁷⁰ Appuyant notre propos sur une corrélation induite par la dénomination néo-pédagogique (éducation) et/ou néo-républicaine (instruction), nous nous garderons de clôturer un débat sur la dimension plus ou moins invasive ou interventionniste de l'éducation et de l'instruction. Ici, il est dit que l'éducation devait être 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 elle se mêle d'éducation et d'éléments appartenant à l'intimité de l'enfant.

l'amour,⁹⁷¹ il justifie 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”*⁹⁷² – qui, jadis, structuraient l'envie de se reconnaître dans une mission commune. Son analyse est intéressante. Elle repose sur l'évolution de ce qu'il nomme « *les motifs de sacrifice* ». Dieu qui, le premier, a permis la collectivisation d'une même espérance est mort alors que naissait la Troisième République. Mais si ses bourreaux ont peu à peu convaincu leur monde qu'une morale sans Dieu était possible, ils ont fondé cette dernière sur un sens trop excessif de la Nation. De-là, le discrédit des nationalismes de tous bords, rendus responsables de deux guerres mondiales, auraient amené une partie conséquente des enfants du baby-boom à réinventer une morale fondée, cette fois-ci, sur un idéal révolutionnaire. Mais ces rêves, même les plus mobilisateurs des décennies 1960 et 1970 s'étant eux-aussi essoufflés, la tentation serait conséquemment née chez certains de réactiver une morale guidée par la figure plus humaine du proche, avec parfois tout ce que cela comporte d'excès. Or, conclut Ferry, c'est pour réagir aux effets néfastes de ce réflexe qu'est progressivement apparue l'idée de contrer les vices de l'ultramodernité par une véritable instruction. Le problème serait donc fondamentalement culturel. Le malaise tiendrait non pas de l'exaspération de l'individualisme, mais de la quasi-disparition des repères présidant à la formation du sens collectif. Une analyse, là encore, partagée par Alain-Gérard Slama dans son rapport de 2009 qui rappelle comment Hannah Arendt, dans le chapitre de *La crise de la culture*⁹⁷³ consacré à la « crise de l'éducation », objective dès 1960 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

⁹⁷¹ Luc Ferry, *La révolution de l'amour : Pour une spiritualité laïque*, Éditions 84, Paris, 2012.

⁹⁷² Poursuivant sa réflexion dans *De l'amour*, Luc Ferry résume en effet 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 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.

⁹⁷³ Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Gallimard, Paris, 1989.

culturels : droit de s'exprimer librement, liberté d'association et de réunion pacifique, droit à la protection contre toute forme de violence, de brutalité physique ou mentale, droit au repos, etc. »⁹⁷⁴

Ramenée à notre sujet, une telle démonstration semble pouvoir boucler la boucle. Les programmes de 1995, en misant trop exclusivement sur les vertus supposées d'une éthique juvénile de la responsabilité auraient en fait servi de paravent à un modernisme de conviction. Niant la séparation entre l'adulte et l'enfant, oubliant les failles d'une génération dénuée de repères fondateurs, ces programmes auraient négligé une idée forte : à l'école, entre le maître et l'élève, entre celui qui sait et celui qui doit apprendre, le rapport de respect mutuel ne s'instaure ni sur la base de l'égalité des connaissances, ni sur la base d'un affectif mu par une sphère de plus en plus privée. Pour les détracteurs de l'éducation à la citoyenneté, l'enfant-citoyen est un mythe. L'idée d'un intérêt communément poursuivi par l'élève et l'enseignant n'est certes pas rejetée. Mais il convient d'admettre qu'un tel but ne doit jamais faire l'objet d'une négociation. Or, c'est précisément ce que le "nouveau" discours public, relayé par le rapport du Conseil Économique, Social et Environnemental de 2009 entend rappeler :

[...] 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. »⁹⁷⁵

C'est donc, en partie, pour réévaluer l'importance accordée à l'élève "trépignant"⁹⁷⁶ de ne pas

⁹⁷⁴ 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.

⁹⁷⁵ *Ibid.*, p. II – 43.

⁹⁷⁶ C'est pour mieux caractériser la représentativité paradigmatique de cette décision que nous reprenons à notre compte le vocabulaire volontairement utilisé par Alain Finkielkraut dans un échange avec un 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*

être suffisamment reconnu que l'État-éducateur décide en 2008 de réinstaurer, non seulement, un nom, mais aussi une pratique : **l'instruction civique et morale**. Au soir d'une décennie complexe, l'enfant n'est plus seulement défini comme le membre actif d'une communauté qui assume et agglomère sa propre diversité. Il est à nouveau considéré par l'institution scolaire comme un être soumis aux aptitudes du monde adulte à faire vaciller son monde intérieur. Il ne doit plus préexister à l'acte d'enseigner.⁹⁷⁷ Pour dire les choses plus clairement, on s'attache à (re)mettre l'enseignement et plus précisément l'instruction – et non plus l'éducation – en situation d'assumer sa 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 resituant le primat du transmis sur l'inné et celui du collectif sur l'individuel, le ministère indique qu'il n'aura à gérer, à l'avenir, que les classes qu'il mérite. En cela, l'institution mise à l'épreuve de sa seule activité réformatrice conforte donc ceux qui, comme Jacques Muglioni, aspirent depuis longtemps 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

*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.*

⁹⁷⁷ 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'est, comme presque tous les participants, intéressé au cas (finalement central) des jeunes issus de l'immigration. Or, il lui est apparu, à lui aussi, fondamental de rappeler que l'enseignement des principes de la citoyenneté, parce qu'il fonde l'égalité en droits et en devoirs comme la souveraineté, la primauté d'appartenance à la communauté des citoyens (la nation), implique 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.

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 ? »⁹⁷⁸

1.3 Les programmes 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, Xavier Darcos, que Nicolas Sarkozy prononce, le 15 février 2008, le discours qui doit annoncer le retour de l'instruction civique et morale. Son message ne s'embarrasse d'aucun détour. Pour lui, l'école républicaine a fait la France, mais sa mouture post-soixante-huitarde, animée par une volonté de dépoussiérer l'institution, a affaibli le modèle intégrateur. Cette séquence, pense-t-il, mérite d'être soldée :

« 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 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 peut 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

⁹⁷⁸ Jacques Muglioni, *L'école ou le loisir de penser*, op. cit., p. 32.

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. »⁹⁷⁹

Politique, Nation, morale, devoirs, règles, repères, valeurs, autorité, autant de notions (re)mises, ce jour-là, au service d'un projet « civilisationnel. » L'objectif, consubstantiel aux réformes entreprises depuis plus de trente ans, fait figure d'évidence. Il faut à nouveau fabriquer du vivre-ensemble. D'aucun diraient que les dernières publications officielles sur les programmes du primaire ne prétendaient rien de moins. Mais Nicolas Sarkozy parle lui, sans détour, d'une « *crise de l'autorité* », là où les programmes de 2002 s'efforçaient de défendre « *non pas, en priorité, l'acquisition d'un savoir, mais l'apprentissage pratique d'un comportement.* »⁹⁸⁰ À ceux qui, comme François Dubet, pensent que « *la culture commune ne doit pas être définie en fonction de ce que les professeurs peuvent offrir mais en fonction de ce dont les jeunes ont besoin pour vivre*

⁹⁷⁹ 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]

⁹⁸⁰ *Ibid.*, p. 71.

pleinement leur vie”⁹⁸¹, Sarkozy répond par un programme capable de “remettre les choses à l’endroit”. Le message ne peut pas être plus clair.

Mais que contenaient précisément les programmes ?

Pour les classes de CP et CE1, l’enseignement de l’instruction civique et morale est conçu comme le lieu d’acquisition de quatre types de compétences fondamentales. On estime tout d’abord indispensable de veiller à ce que l’élève découvre les principes de la morale. Ces derniers seront 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 d’autrui”, “Ne pas faire à autrui ce que je ne voudrais pas qu’il me fasse”, etc).⁹⁸² C’est aussi dans ce cadre que les instructions du ministère insistent sur l’obligation de veiller à ce que les élèves “prennent conscience des notions de droits et de devoirs”. Puis, une deuxième famille de vertus basées sur la politesse (dont “le vouvoiement avec leur enseignant”)⁹⁸³ et la participation aux tâches collectives précèdent une troisième 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’intervient un quatrième point du programme à partir duquel, dit-on, il faudra 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”⁹⁸⁴.

Pour les classes allant du CE2 au CM2, il est dit que l’instruction civique et morale doit conduire l’élève “à réfléchir sur les problèmes posés sur sa vie d’écopier et, par là même, à

⁹⁸¹ 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.

⁹⁸² « Nouveaux programmes de l’école primaire. Texte soumis à consultation », *Bulletin Officiel*, hors-série, n° 0, 20 février 2008, p. 12.

⁹⁸³ 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.

⁹⁸⁴ *Ibid.*

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."⁹⁸⁵ Un premier groupe de sujets enseignables doit ainsi renforcer les capacités de l'élève à mesurer *"l'importance de la règle de droit dans l'organisation des relations sociales"*, laquelle, est 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'intéresse, lui, 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, vise 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), les enjeux de la solidarité nationale (protection sociale, responsabilité entre les générations).*"⁹⁸⁶ Puis, un quatrième groupe, voulant préciser la bonne perception des *"traits constitutifs de la nation française"*, prévoit 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"*.⁹⁸⁷

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"* ainsi qu'au respect dû aux symboles nationaux établissent une différence notable avec le contenu des programmes de 1995. Mais la symbolique des précisions apportées et le ton, surtout, qui accompagne leur énoncé, confondent une vision du vivre-ensemble fondée, non plus sur le débat, mais sur l'acquisition verticale d'une acception extérieure du juste. C'est selon cette approche que l'école doit redevenir le lieu d'apprentissage de ce que, par définition, les élèves ne connaissent pas. C'est, du reste, pourquoi l'accent est mis sur ce que Monique Canto-Sperber nomme *"le paradoxe né de l'extériorité du savoir transmis"*.⁹⁸⁸ En somme, l'État veut redevenir

⁹⁸⁵ *Ibid.*, p. 20.

⁹⁸⁶ *Ibid.*

⁹⁸⁷ *Ibid.*

⁹⁸⁸ 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

un référent. Sans doute espère-t-il même inciter les esprits fragiles à ne plus *“chercher les « valeurs » du côté des diversions faites pour tromper le vide des pensées.”*⁹⁸⁹ Dur de ne pas y voir l'énigme réactivation du réflexe républicain. Mais si ses promoteurs tiennent à dénoncer les limites de l'éducation à la citoyenneté, ils n'oublient pas qu'ils s'étaient eux-mêmes félicités d'avoir su dépasser le modèle néo-républicain. De-là, c'est bien le balancement incessant des représentations et des discours tenus depuis les années 1980 qui vient à nouveau caractériser la bipolarité du temps nouveau. C'est ce que démontre tout aussi explicitement la proposition faite en 2012 d'élaborer un enseignement laïque de la morale.

2. La possibilité d'un enseignement laïque de la morale.

Le 1^{er} septembre 2012, veille de rentrée scolaire, le *Journal du dimanche* publie une interview de Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale du nouveau Président Hollande. Annonçant par voie de presse son intention d'investir le terrain miné de la formation morale et civique, Vincent Peillon dévoile les contours d'un ambitieux projet. L'hebdomadaire titre alors : *“Je veux qu'on enseigne la morale laïque”*.⁹⁹⁰ La formule fait mouche. Le fond et son cortège de symboles font le reste.

C'est que la parole du ministre divise. Associant dans cet ordre les termes « morale » et « laïque », il questionne la difficulté qu'aurait l'État-éducateur à assumer l'ADN du modèle éducatif français. Dans l'article du JDD, Peillon dit en effet : *« Il faut assumer que l'école*

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].

⁹⁸⁹ Dans sa contribution au colloque de la Fondation Res Publica, l'ex-Commissaire à la diversité et à l'égalité des chances, Yazid Sabeg, a témoigné 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.

⁹⁹⁰ « Peillon : « Je veux qu'on enseigne la morale laïque » », *Le Journal du Dimanche*, 01 septembre 2012, propos recueillis par Adeline Fleury.

exerce un pouvoir spirituel dans la société ». Les choses sont dites. À ses yeux, l'État-éducateur ne doit plus se cacher derrière son petit doigt. La République scolaire doit renouer avec une tradition philosophique précise, fut-ce au prix de quelques mécontentements :

« 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. »⁹⁹¹

Les mots sont, certes, marqués du sceau de la prudence. La suite du propos précise d'ailleurs immédiatement que la laïcité mérite d'être étudiée *"comme un fait juridique et historique"* ou comme quelque chose qui existerait à l'*"intérieur"* de chacun d'entre nous et non comme un principe dirigé *"contre les religions"*. Mais les faits sont là. Le début de siècle est « spirituel »⁹⁹² et l'actualité déborde d'évènements qui mettent en lumière le poids acquis par le fait religieux. L'État, dit Peillon, doit donc « enfin » se décider à (re)mettre les pieds dans le plat. Au journaliste du JDD qui lui fait remarquer qu'il existe déjà des cours d'instruction civique, le ministre répond :

« Je n'ai pas dit instruction civique mais morale laïque. C'est plus large, cela comporte une construction du citoyen avec certes une connaissance des règles de la société, de droit, du fonctionnement de la démocratie, mais aussi toutes les questions que l'on se pose sur le sens de l'existence humaine, sur le rapport à soi, aux autres, à ce qui fait une vie heureuse ou une vie bonne. Si ces questions ne sont pas posées, réfléchies, enseignées à l'école, elles le sont ailleurs par les marchands et par les intégrismes de toute sorte. Si la République ne dit pas quelle est sa vision de ce que sont les vertus et les vices, le bien et le mal, le juste et l'injuste, d'autres le font à sa place. »⁹⁹³

Deux mois plus tard, dans un entretien accordé à la revue *Cités*, Vincent Peillon à qui l'on demande de définir la morale laïque va plus loin. Il rappelle que celle-ci a été portée dans la

⁹⁹¹ *Ibid.*

⁹⁹² Dans un article du 1^{er} septembre 2012 consacré à la déclaration que venait de faire le ministre, le journal *Libération* reprend 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 a lancé une « *troisième initiative qui remet 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.* »

⁹⁹³ « Peillon : « Je veux qu'on enseigne la morale laïque » », *Le Journal du Dimanche*, *op. cit.*

seconde partie du XX^e siècle par des historiens soucieux d'insister sur son origine positive, voire matérialiste.⁹⁹⁴ Puis, à peine a-t-il dit ceci qu'il précise 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 scientifique, 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. »⁹⁹⁵

Une « religion nouvelle ». Vincent Peillon nomme son projet sans frémir. Admirateur de la « *Foi laïque* » de Ferdinand Buisson,⁹⁹⁶ il juge indispensable de situer l'effort sur le terrain défriché,

⁹⁹⁴ Vincent Peillon citera notamment, Louis Legrand, Claude Nicolet et Madeleine Revérioux. 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 Revérioux, « Jean Jaurès et la nouvelle idée laïque », in *Laïcité 2000*, Colloque de 1986, Edilig, Paris, 1987.

⁹⁹⁵ *Ibid.*, p. 95-98.

⁹⁹⁶ Nommé par Jules Ferry pour présider aux destinées de l'enseignement primaire, le protestant Ferdinand Buisson occupe ce poste pendant près de dix-sept ans. Pour lui, l'idéal auquel tout homme aspire doit être 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, fait du devoir le fondement le plus sûr de toute réflexion et le chemin le plus dégagé vers la liberté. Il lui semble, 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 est le socle le plus élémentaire de la diffusion de ce qu'il convient donc d'appeler une « spiritualité laïque ». Dans les *Lieux de mémoires*, Pierre Nora le décrit 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. Il publiera également, 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.

jadis, par les promoteurs d'une approche spiritualiste de l'école.⁹⁹⁷ En cela, sa vision établit même, sans le dire, un parallèle entre le retour du fait religieux observé à la fin du XIX^e siècle et celui qui anime tant de débats depuis les décennies 1980-1990. Preuve qu'une réaction au matérialisme des Lumières aurait trouvé un écho dans ce début de millénaire comptable, lui aussi, du vide creusé par les décennies 60-70. Un parallèle qu'autorise l'analyse de Laurence Loeffel, auteur d'un article sur les racines spiritualistes et libérales de l'éducation laïque :

« Le champ de ce qu'il convient d'appeler spiritualisme au XIX^e siècle est complexe et diversifié. Dans la période postrévolutionnaire, c'est sur fond d'un intense renouveau du religieux que les idées spiritualistes s'affirment, se diffusent, au point, a pu écrire Paul Janet dans l'ouvrage qu'il consacre à Victor Cousin en 1885, que dans les années 1840, « les doctrines spiritualistes avec une nuance de religiosité étaient universellement admises ».⁹⁹⁸ Spiritualisme, religiosité et renouveau religieux viennent apporter des réponses à l'inquiétude qui habite l'élite postrévolutionnaire : une fois admis l'abandon définitif des anciennes formes de solidarité et d'organisation, sur quelles bases organiser et concevoir la nouvelle société, quelles croyances communes sont susceptibles d'en assurer la cohésion ? Le spiritualisme s'affirme au sein de la pensée libérale comme réponse possible à cette inquiétude, dans une configuration où des courants diversifiés tendent à réélaborer l'autorité de la religion et sa vocation à fonder un ordre social et politique stable. [...] Dans les années 1842-1844, la polémique autour de la liberté de l'enseignement s'envenime et c'est l'enseignement de l'Université qui est violemment pris à partie par des évêques ultramontains et des laïcs comme Montalembert et Veillot, directeur de *L'Univers*. L'abbé Maret, l'archevêque de Paris dénoncent le panthéisme de Victor Cousin et l'enseignement de la philosophie dans le secondaire, coupable de propager le scepticisme, l'athéisme, de faire de l'Université la « sentine de tous les vices ». [...] La rénovation de l'enseignement primaire à la fin du XIX^e siècle se met en place sous les auspices du spiritualisme universitaire qui s'impose, à ce moment-là, comme structurellement prédisposé à prendre en charge la modernisation des programmes et des principes de l'éducation. L'introduction de l'instruction morale et civique se substituant à l'instruction morale et religieuse, innovation majeure de la loi du 28 mars 1882, est l'occasion d'élaborer une doctrine spiritualiste *pour* l'éducation. [...] Buisson situe le principe de l'éducation morale de l'enfant moins dans la psychologie spiritualiste et le développement des facultés que dans sa nature spirituelle, fond de l'excellence de la nature humaine, foyer de la perfection vers laquelle une éducation morale digne de ce nom ne peut que tendre. Cette éducation est le moyen de réaliser un idéal de liberté de l'individu tout à la fois élitiste et profondément démocratique en ce qu'il est égalitaire, ménageant le droit et la possibilité pour tous d'atteindre la pleine et entière possession de soi-même. »

Postulant que chaque citoyen est indispensablement pourvu d'une même « foi » en sa capacité d'élévation intellectuelle et morale, Vincent Peillon croit lui aussi aux capacités de l'école à supporter une approche spirituelle de la vertu citoyenne. C'est pourquoi il nomme une mission de réflexion qui doit préciser les contours de cet enseignement. Il lui pose trois objectifs :

⁹⁹⁷ Laurence Loeffel, « Aux sources de l'éducation laïque et libérale : spiritualisme et libéralisme en France au XIX^e siècle », *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, février 2008, Vol. 41, p. 25-43.

⁹⁹⁸ Paul Janet, *Victor Cousin et son œuvre*, Calmann-Lévy, Paris, 1885, p. 340.

« [...] qu'il y ait une cohérence depuis le primaire jusqu'à la terminale ; que cet enseignement soit évalué ; qu'il trouve un véritable espace. Je souhaite que dans la formation des enseignants, dans les écoles supérieures de l'éducation et du professorat que nous mettrons en place à la rentrée 2013, les questions de morale laïque soient enseignées à tous les professeurs. »⁹⁹⁹

Une belle et grande ambition. Trop grande peut-être. Car la mouture finale du projet, telle qu'elle apparaît dans le rapport remis au ministre en avril 2013 par Alain Bergounioux, Laurence Loeffel et Remy Schwartz se révèle nettement moins volontariste.¹⁰⁰⁰ L'approche des rapporteurs est en effet nettement plus consensuelle. Du souhait de voir renaître l'enseignement d'une morale laïque, il ne reste que le principe, certes laïc, d'un enseignement moral. Le vœu de Vincent Peillon ne survit pas au poids des mots. Les théoriciens du nouvel enseignement moral et civique préfèrent recentrer le projet sur une idée médiane de la communauté des valeurs. Une prudence portée par les vertus supposées d'un cadrage très « habermassien » du vivre-ensemble. Mais alors, comment expliquer ce réajustement ?

2.1 Un enseignement questionné par le poids des mots.

Il n'est pas une discussion portant sur l'enseignement moral et civique qui n'ait échappé, depuis sa création, aux débats sur la laïcité. Ceci étant, le mandat de François Hollande reste celui où, pour la première fois, l'intégration de la notion dans le titre d'un projet d'enseignement aura fait l'objet d'un débat. On sait pareillement que la morale, prise indépendamment de toute autre considération, s'est de tous temps confrontée à l'expression de fondements philosophiques tenus de déterminer sa compréhension dans le champ scolaire. Enfin, nous savons que la séquence qui accueille les discussions sur la morale laïque se caractérise par la fragilité des certitudes communément acquises sur le poids des mots. C'est pourquoi un regard porté sur le sens de ce que peut être une morale scolaire doit précéder l'examen de la signification fluctuante dont a pu, et peut encore, se couvrir le concept de laïcité.

⁹⁹⁹ « Peillon : « Je veux qu'on enseigne la morale laïque » », *Le Journal du Dimanche*, *op. cit.*

¹⁰⁰⁰ 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_24_9645.pdf, [consulté le 8 septembre 2013].

A. La légitimité de la morale scolaire en question.

Comment la neutralité requise dans état démocratique peut-elle autoriser l'enseignement de la morale ? Cette question – qui ne s'est pas posée en 2008 – tient son importance de ce que les débats de 2012-2013 disent de la capacité ou de la légitimité de l'école à convoquer « une » morale. La notion, en effet, lorsqu'on la rapporte à son origine latine « *moralitas* » (façon, caractère, comportement approprié), suggère 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 se définit par son aptitude à protéger les libertés individuelles, il convient de se demander si la promotion de la liberté individuelle ne constitue pas, en soi, un parti pris culturel quant à la question de la « vie bonne ».¹⁰⁰¹

Pour Pierre-Étienne Vandamme,¹⁰⁰² l'examen de cette question repose sur 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, on se souvient en effet 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. Guerres au terme desquelles, la différenciation des convictions privées sur la question religieuse acte la disparition du pouvoir de légitimation idéologique du droit divin. Or, si pour préserver sa légitimité, l'État libéral a assis sa raison d'être dans l'expression d'une distance vis-à-vis des convictions privées, on comprend 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 » renvoie au destin très spécifique d'un groupe situé dans le temps et dans l'espace, il n'en demeure pas moins permis d'envisager sa définition comme le 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

¹⁰⁰¹ La notion de « vie bonne » est un concept régulièrement utilisé par les philosophes. En tant que telle, elle s'oppose d'abord à la définition subjective du bonheur comme satisfaction justifiée. 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 peut 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.

¹⁰⁰² 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].

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. »¹⁰⁰³

Bien qu'ayant vu le jour sur un terrain culturellement constitué, la morale découlerait donc d'un fait naturel. De notre point de vue, l'intérêt de cette approche réside dans l'importance accordée au principe selon lequel l'idéal démocratique procède de la valeur donnée à l'unanimité. Avantageux car celle-ci, pourvu qu'elle soit envisagée comme un biais mécanique ou « naturel » échappe au déterminisme culturel. Elle ne le nie pas et il n'est d'ailleurs jamais vain de s'intéresser au rôle potentiellement tenu par la culture dans la définition du juste. Mais la logique d'une morale naturelle permet de dépasser ce cheminement lorsqu'elle est admise comme l'expression la plus absolue de l'intérêt général. Ainsi perçue, elle peut 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, elle conduit à affirmer 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 susceptibles de vérité. Dès lors, si rien dans cette conception ne participe à la négation de la pluralité des valeurs, le pouvoir politique – qui ne saurait, certes, jamais être celui de tous – peut effectivement exercer son droit d'incarner une vision du juste. C'est même comme cela que la neutralité de l'État garantit l'incapacité du politique à privilégier un pan particulier du collectif. En validant l'existence d'une morale il lui est par exemple impossible de favoriser *“les non-croyants par rapport aux croyants”*.¹⁰⁰⁴ Une majorité pourrait partager une vision du “bien”, que l'État républicain n'aurait, au fond, d'yeux que pour le

¹⁰⁰³ *Ibid.*, p. 108.

¹⁰⁰⁴ 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.

domaine du juste.¹⁰⁰⁵ Or, c'est, au final, cette association d'idées qui constitue le socle d'une possible morale scolaire. Celle-ci serait non seulement permise, mais elle serait au départ de toute prétention éducative. Dans un article paru dans la revue de l'Office Universitaire de Recherche Socialiste, Alain Bergounioux, co-auteur du rapport de 2013, ne dit rien d'autre :

« 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. »¹⁰⁰⁶

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 peut se contenter d'elle-même tant l'intervention de la morale dans le champ scolaire, aussi légitime soit-elle, ne détermine en rien les manières diverses d'aborder son enseignement. Cela est d'autant plus vrai lorsque l'école est associée à une notion aussi malléable que la laïcité.

B. L'acception malléable du concept de laïcité.

Si la volonté manifestée en 2012 par Vincent Peillon accouche l'année suivante d'un plus modeste projet d'enseignement laïque de la morale, c'est parce qu'il est apparu impossible pour la majorité de ceux qui ont travaillé à la révision des programmes d'envisager l'existence d'« une » morale laïque. Cela nous sera confirmé par l'un des trois signataires du rapport remis en 2013 au ministre de l'Éducation nationale :

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.

¹⁰⁰⁵ Pour aller plus loin, il est 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.

¹⁰⁰⁶ Alain Bergounioux, « Pour un enseignement laïque de la morale », *L'OURS*, hors-série n° 64-54, juillet-décembre 2013, p. 19-20.

Tout ça doit se faire à partir de l'instrumentation, de la réflexion sur les valeurs de la République et sur la dignité de l'homme etc... 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 : 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 qui se voudrait 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 assez précis de ce que pourrait être l'enseignement d'une 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 – 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. »

Ainsi comprend-on que le réajustement de l'ambition portée par Vincent Peillon doit beaucoup à la prudence dont ont estimé devoir faire preuve les rédacteurs de programme. Une prudence fondée, notamment, sur l'idée d'une laïcité multiple.¹⁰⁰⁷

Sur un plan strictement historique, cette approche peut pourtant trouver quelques raisons d'être contestée. En se callant sur les textes qui le fondent, on pourrait par exemple arguer que le principe de laïcité n'a jamais eu d'autre objet que la défense l'autonomie de la raison contre la tradition. Misant jusque dans son ADN 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, on pourrait prétendre qu'elle n'a jamais eu d'autre finalité que de permettre de se représenter le monde et l'homme "*hors référence à une transcendance*".¹⁰⁰⁸ Dire que la loi de 1905 est peut-être la seule à posés simultanément "*un principe de liberté et un principe d'égalité*" acterait même son unicité de fond dans la reconnaissance du progrès offert à la conscience des hommes.¹⁰⁰⁹ Selon une approche philosophique des choses, la liberté y serait fondamentalement comprise comme celle de la conscience ; une conscience qui ne serait soumise à aucun "*crédo obligé, aucun discours établi*"¹⁰¹⁰ et qui, de fait, ne pourrait échapper à la critique si indispensable de la raison. L'égalité, elle, concernerait le statut des préférences spirituelles de chacun. Dans cette acception, chaque citoyen pourrait être différemment croyant, agnostique ou athée. Mieux, une telle logique supposerait que la liberté permise par la laïcité institutionnelle n'est pas tenue de se circonscrire à l'idée de tolérance. Il faudrait y associer un dépassement. Comme l'a noté, en 2003, un des vingt « sages » de la Commission Stasi,¹⁰¹¹ l'acception juridico-politique restrictive de la

¹⁰⁰⁷ 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.

¹⁰⁰⁸ 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.

¹⁰⁰⁹ Martine Barthélemy et Guy Michelat, « Dimension de la laïcité dans la France d'aujourd'hui », *Revue française de science politique, op. cit.*, p. 649.

¹⁰¹⁰ *Ibid.*

¹⁰¹¹ Constatant que les débats sur le voile islamique et, plus généralement, le port de signes religieux en milieu scolaire n'ont rien perdu de leur vigueur, Jacques Chirac, ordonne, 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 est composée de vingt membres issus d'horizons divers : enseignants, chercheurs, juristes, politiques, responsables d'établissements scolaires, etc., qui, pendant près de trois mois auditionnent 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 participe, avec Alain Bergounioux et Laurence Loeffel,

tolérance dit 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”*.¹⁰¹² Or, la laïcité vise à *“l'égalité des citoyens”*.¹⁰¹³ C'est pourquoi, la tolérance mérite, quoiqu'on puisse penser du concept qui nous intéresse, d'être envisagée comme *“une vertu de la laïcité”*.¹⁰¹⁴ Elle figure même au premier rang des ingrédients indispensables à sa réalisation. Mais elle ne peut se suffire à elle-même. Ce qui revient à dire que dans l'idéal fondateur de la laïcité réside aussi 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”*.¹⁰¹⁵ C'est d'ailleurs sur ce fondement 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 cette acception précise qu'il faut comprendre la légitimité conceptuelle et juridique dont se prévalent les partisans d'une morale laïque.

Pour d'autres en revanche, 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. Ce que Martine Barthélemy et Guy Michelat nomment *“des conflits et accommodements, mais aussi des renoncements”*.¹⁰¹⁶ Aussi, serait-il permis de distinguer *“dans ce long processus de construction”* des *“seuils de laïcisation”*.¹⁰¹⁷ Une approche que Géraldine Muhlmann et Claire Zalc partagent dans un article paru 2008 dans la revue *Pouvoirs* :

« [...] 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 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].

¹⁰¹² Henri Peña-Ruiz, *Dieu et Marianne, philosophie de la laïcité*, PUF, Paris, 1999, p. 68-69.

¹⁰¹³ *Ibid.*

¹⁰¹⁴ Jacques Sutter, « La laïcité comme cohabitation des différences », in Guy Michelat, Julien Potel, Jacques Sutter, *L'héritage chrétien en disgrâce, op. cit.*, p. 305.

¹⁰¹⁵ Régis Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport à M. le Ministre de l'Éducation nationale, op. cit.*, p. 19.

¹⁰¹⁶ Martine Barthélemy et Guy Michelat, « Dimension de la laïcité dans la France d'aujourd'hui », *Revue française de science politique, op. cit.*, p. 650.

¹⁰¹⁷ *Ibid.*

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 acception libérale et une acception combative est constitutive de l'histoire française de la laïcité. »¹⁰¹⁸

Il existerait donc deux acceptions possibles de la laïcité. L'une serait "libérale" et l'autre "combative". À en croire Alain Bergounioux, c'est très probablement sur la base de cette distinction que les rédacteurs des programmes du socle commun ont privilégié un enseignement laïque de la morale à l'enseignement d'une morale laïque. Mais s'il nous faut comprendre leur démarche, il convient surtout de se figurer avec précision ce que sont ces "seuils" de laïcisation.

Pour ce faire, soulignons d'abord un fait souvent ignoré : l'histoire de la laïcité n'a pas débuté en 1905. La loi de séparation des Églises et de l'État n'est en fait que la conclusion d'un processus entamé dès la Révolution.¹⁰¹⁹ Dans son ouvrage de référence sur l'*Histoire de la laïcité française*, Jean Baubérot rappelle en effet 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 certainement pas renié.¹⁰²⁰ Or, c'est précisément cet échec qui a conduit la République à libérer certains espaces de l'emprise de l'Église 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

¹⁰¹⁸ Géraldine Muhlmann et Claire Zalc, « La laïcité, de la III^e à la V^e République », *Pouvoirs*, n° 126, mars 2008, p. 101-102.

¹⁰¹⁹ 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>.

¹⁰²⁰ 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.

l'intolérance de l'Église, se serait rapidement confronté 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 ?”*.¹⁰²¹ C'est donc, dès l'origine, sur la gestion de ce dilemme que se seraient construites des acceptions multiples du principe de laïcité. On sait, par exemple, que le système concordataire mis en place par Napoléon I^{er} contribua à prolonger la laïcisation de certains espaces et de certaines pratiques, devenus, pour reprendre les termes de Muhlmann et Zalc, « *républicainement sacrés* ». ¹⁰²² On sait aussi que le XIX^e siècle fut le théâtre d'une longue bataille. Bataille au terme de laquelle l'école primaire intégrait le terrain le plus symbolique de ces espaces “sacrés”.¹⁰²³ Jean Baubérot dit d'ailleurs de cette laïcité scolaire qu'elle *“constitue l'aboutissement du premier seuil dans un domaine clé.”*¹⁰²⁴ Mais il précise 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. »¹⁰²⁵

Comme preuve – là aussi paradoxale – de cette évolution, on rappellera que Ferdinand Buisson (qui présidait la commission chargée d'élaborer la loi de 1905) fut, lui-même, tenu de 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

¹⁰²¹ *Ibid.*

¹⁰²² Géraldine Muhlmann et Claire Zalc, « La laïcité, de la III^e à la V^e République », *Pouvoirs, op. cit.*, p. 105.

¹⁰²³ Avant la loi Ferry, la loi Guizot du 28 juin 1833 (bien qu'elle ne dégagè pas entièrement l'enseignement primaire de la tutelle de l'Église) constitue un premier pas pour faire de l'école “l'affaire de l'État”, puisqu'elle impose 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.*

¹⁰²⁴ Jean Baubérot, *Histoire de la laïcité française, op. cit.*, p. 55.

¹⁰²⁵ *Ibid.*, p. 58.

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 destinées à vivre avec le pays, à entrer dans ses mœurs, à faire partie de son patrimoine. »¹⁰²⁶

Le problème de la délimitation des règles prescrites par le principe de laïcité se posait donc déjà dans le régime le plus anticlérical de l'histoire de France.¹⁰²⁷ Il est du reste souvent 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 ont su réaffirmer les principes laïcs définis sous la III^e République, on ne doit pas mésestimer le fait qu'elles n'empêchèrent pas l'école de rester le terrain d'expression privilégié des grandes crises modernes de la laïcité. Les lois Marie et Barangé de septembre 1951,¹⁰²⁸ la loi Debré de 1959¹⁰²⁹ ou les troubles ayant entouré le projet de loi Savary de 1984¹⁰³⁰ en sont les parfaits exemples. 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 » ou les débats qui ont entouré le projet de loi sur les séparatismes accréditent avec fracas l'existence d'un nouveau «*seuil*» de laïcisation, plus radical encore que ne l'étaient les textes originaux. En affirmant que la présence du religieux à l'école sous toutes ses formes ne correspond en rien à l'expression d'une certaine liberté de conscience et qu'elle peut au contraire constituer une menace pour celle-ci, la loi de 2004, suppose effectivement, comme l'entend Catherine Kintzler, que «*le déraciné*» doit être «*le paradigme du citoyen*» :

« Il en est le paradigme en ce sens que l'association politique ne requiert rien d'autre de ses

¹⁰²⁶ Ferdinand Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1^{ère} éd., Librairie Hachette et cie, Paris, 1882-1887, p. 1472.

¹⁰²⁷ Jacqueline Lalouette, *La République anticléricale : XIX^e-XX^e siècle*, Seuil, Paris, 2005.

¹⁰²⁸ 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.

¹⁰²⁹ 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'État et les établissements d'enseignement privés, [en ligne] disponible sur :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000693420>, [consulté le 23 mai 2014].

¹⁰³⁰ 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].

membres que de commencer avec elle, de se constituer comme sujets politiques en suspendant (et non en abolissant) momentanément leurs attaches particulières... »¹⁰³¹

Une vision que semblaient défendre, à l'heure où nous écrivions ces lignes, les promoteurs du projet de loi confortant le respect des principes républicains.

Pour Jean Baubérot, les raisons ayant présidé à l'affirmation de ce "troisième seuil" de laïcisation doivent donc, non seulement être identifiées, mais elles témoignent plus que jamais de la multiplicité des acceptions qui caractérisent la laïcité moderne. C'est comme cela, note-t-il, qu'il faut considérer les effets d' « *un processus de désinstitutionalisation* »¹⁰³² qui aurait vu l'idée de progrès – la même qui hier était parvenue à déstabiliser l'institution religieuse – décliner au profit de rapports plus « *consuméristes* ». ¹⁰³³ C'est donc, d'abord, sur cette base que les droits individuels ont pu inciter certains individus à revendiquer plus facilement « leur » orientation religieuse. Mais l'historien ne se contente pas de cette seule explication. Il engage aussi la responsabilité de ce qu'il nomme « *une crise de la socialisation morale* ». ¹⁰³⁴ Sur un socle argumentatif assez proche de celui qui a fait notre deuxième chapitre, il rappelle que l'imposition par le haut des "devoirs envers autrui" et "envers la société"¹⁰³⁵ 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 "moralelement obligatoire". ¹⁰³⁶ Les critères de séduction ayant changé, il est en effet courant de constater 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 référents culturels. Qui plus est, une troisième façon de comprendre ce "troisième seuil" de laïcisation implique de prendre en compte un élément intrinsèquement lié à la réalisation de soi, à savoir, la "nouvelle donne pluraliste". ¹⁰³⁷ Elle-même, rapportée à ce que nous disions des bouleversements engagés par la mondialisation, cette explication donne toute leur importance à la déterritorialisation du symbolique et à la

¹⁰³¹ 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.

¹⁰³² Jean Baubérot, *Histoire de la laïcité française, op. cit.*, p. 112.

¹⁰³³ *Ibid.*

¹⁰³⁴ *Ibid.*

¹⁰³⁵ *Ibid.*, p. 113.

¹⁰³⁶ *Ibid.*

¹⁰³⁷ *Ibid.*

structuration de certains rapports au religieux en réseaux transnationaux. Ainsi, note Baubérot, c'est aussi par ce biais qu'est 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 du problème le Président d'honneur de l'École Pratique des Hautes Études va jusqu'à établir un parallèle entre la manière dont la référence sociale à la laïcité se focalise aujourd'hui sur l'islam et l'énergie déployée, jadis, en ce qui concerne l'école privée. Mais l'historien de préciser que la problématique n'est cependant plus tout à fait la même. Le contexte veut que le débat contemporain 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.¹⁰³⁸ Celles portant sur le « foulard » ont précédé, 15 années durant, l'élaboration de la loi. ». ¹⁰³⁹

Il ajoute que le débat sur la laïcité ne fait pas non plus intervenir les mêmes forces sociales et politiques puisque la laïcité ne constitue plus, comme c'était le cas avant, l'élément fondamental d'une identité majoritairement de gauche.¹⁰⁴⁰

¹⁰³⁸ 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.

¹⁰³⁹ *Ibid.*, p. 116-117.

¹⁰⁴⁰ 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 ; «

Dès lors, on comprend que les manières de s'expliquer la reconfiguration idéologique et plus ou moins récente du questionnement soulevé par l'acceptation du principe de la laïcité sont effectivement multiples. Ceci étant, il est permis de les résumer en avançant que les dernières décennies ont conduit la discussion à se focaliser sur la gestion d'enjeux inédits. Au chapitre des nouveautés, on notera que 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 cléricanisme d'une religion majoritaire mais 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."¹⁰⁴¹ Pour condenser en peu de mots une situation devenue complexe, disons que se pose en premier lieu la question de la liberté d'exprimer des croyances religieuses ou d'émettre une opinion, fut-elle athée, voire antireligieuse.¹⁰⁴² 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 ce débat puisqu'ils reconnaissent ces droits tout en permettant une limitation de ces derniers par la loi.¹⁰⁴³ Une discussion ouverte mais qui oblige tout de même à reconnaître que les choses se sont particulièrement raidies ces quarante dernières années. De fait, si personne n'ignore que les années 1970-1980 ont permis l'application et la compréhension générale de ce que Philippe Portier appelle une "laïcité de tolérance", nul ne saurait nier ce que les lois de 2004, de 2011 et celle qui était en discussion en 2013 disent d'une laïcité désormais invasive et prioritairement tenue de veiller à la "cohésion".¹⁰⁴⁴

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.

¹⁰⁴¹ *Ibid.*, p. 118.

¹⁰⁴² Ce problème s'est notamment posé 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.

¹⁰⁴³ **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].

¹⁰⁴⁴ 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 le modèle résolument plus contraignant

De-là, et si l'on fait s'articuler chacune des données du problème, on comprend que c'est dans la réponse proposée par ceux qui s'inquiètent simultanément, mais différemment, du poids acquis par le fait religieux contemporain qu'est réapparue avec une force inédite la dualité entre une vision libérale et combative de la laïcité. C'est d'ailleurs en suivant cette logique que l'on distinguera deux camps qui, l'un et l'autre, témoignent aujourd'hui encore 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 ont préféré nommer un enseignement laïc de la morale. Notre sujet, au fond, illustre même jusqu'à l'incarner la pluralité des visions qui encadrent le *“concept valise”* de laïcité.¹⁰⁴⁵ Enfin, c'est en grande partie parce qu'il nous faut considérer les tenants et les aboutissants de ces hésitations qu'il est utile d'associer le titre du rapport d'avril 2013 aux manifestations concrètes de ce qu'il convient, dès lors, toujours plus aisément d'appeler l'ambivalence ou la bipolarité française.

2.2 L'esprit de l'enseignement laïque de la morale.

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 réalité née des répercussions provoquées par la déclaration de Vincent Peillon dans le *Journal Du Dimanche* :

« 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'allait avoir ses déclarations. Il a

dont a accouché le basculement paradigmatique survenu dans les années 1990. Confirmant notre observation de l'évolution suivie par le *Zeitgeist*, il associe le *“retournement des forces”* intellectuelles à l'écllosion des débats ayant entouré la question du voile à l'école. Il note ainsi que les libéraux, promoteurs d'une *“laïcité de tolérance”* ont perdu de leur influence au profit de confrères (néo-républicains) bien davantage convaincus par une compréhension plus raide de la laïcité. Il souligne, tout comme nous l'avons fait, qu'à partir de 1989 et de l'affaire de Creil, des partisans d'une *“laïcité de cohésion”* se sont engouffrés 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 ont frontalement contesté 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.* » Cf. Philippe Portier, *La laïcité. État et religion en France depuis 1789*, La Documentation française, Paris, 2014.

¹⁰⁴⁵ 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].

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. »

Considérant notre incapacité à juger de l'ancienneté réelle ou supposée des intentions nourries par Vincent Peillon, retenons au moins une chose : son intervention dans le JDD et les réactions qu'elle a engendrées démontrent que l'opinion était à ce moment disposée à entendre parler d'un tel projet.¹⁰⁴⁶ Et, quoiqu'on en dise, c'est bien à travers sa volonté d'enseigner une forme de morale laïque que Vincent Peillon choisit, le 1^{er} septembre 2012, d'évoquer la nécessaire refonte de l'école de la République. Dans les premières pages du rapport de Loeffel, Schwartz et Bergounioux, figure d'ailleurs la lettre qu'il a adressée, en octobre 2012, à Laurence Loeffel.¹⁰⁴⁷

¹⁰⁴⁶ 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 du 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.

¹⁰⁴⁷ 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. "Education et didactiques",

Y est nommément précisée son intention 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. »¹⁰⁴⁸

L'objet de la mission confiée à la philosophe ne saurait être plus clair. La crise morale, civique, mais aussi, voire surtout, identitaire dans laquelle était plongé le pays inquiétait les Français. Partant, le gouvernement nouvellement élu était convaincu du rôle prioritaire que devait jouer l'école dans la résolution de ce souci. Dans son discours de présentation du rapport, Vincent Peillon déclare d'ailleurs que la République doit certes refonder l'école, mais qu'il faut aussi mettre l'école en capacité de refonder la République.¹⁰⁴⁹ Sans doute n'avait-il pas anticipé les complications que son projet allait soulever.

A. Les principes promus dans le rapport d'avril 2013.

Comme première preuve de la faculté du projet à incarner la bipolarité de la séquence contemporaine, un passage de la partie introductive du rapport évoque, tout en tâchant de la surmonter, l'impossible imposition par le haut d'une conception du bien. Notant que la morale du XIX^e siècle – jusqu'au milieu des années 1960 – était entendue de manière *"consensuelle"* dans un moment où *"cette imposition était possible, légitime et nécessaire"*, le rapport indique qu'*"au contraire"* dans les sociétés démocratiques contemporaines *"plus personne ne veut se voir imposer ce qu'il doit penser ou croire"*. Pour ceux dont le rôle est justement de veiller à la transmission d'une morale commune, ce constat constitue donc autant un progrès de la pensée qu'un défi :

Villeneuve d'Ascq, 2009 ; *Enseigner la démocratie. Nouveaux enjeux, nouveaux défis*, A. Colin, col. « Débats d'école », Paris, 2009.

¹⁰⁴⁸ Bergounioux Alain, Loeffel Laurence, Schwartz 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.

¹⁰⁴⁹ « *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" », [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].

« 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 morale « minimales » et morales « maximales ». [...] L'École est traditionnellement le lieu de cette articulation. »¹⁰⁵⁰

Présenté comme tel, l'objectif fixé par la redéfinition des missions de l'enseignement laïc de la morale semble claire. Il est entendu que l'on devra proposer une réponse à l'antinomie entre universalisme et particularisme dans le champ de la philosophie morale, politique et, par extension, scolaire. Le rapport dit d'ailleurs 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*». ¹⁰⁵¹ Ainsi, la position « maximaliste » et moralement sacrificielle qui s'impose à tous pourrait épouser une position « minimaliste »¹⁰⁵² dont l'objet premier serait de veiller à ce que l'individu libre ne nuise pas délibérément à autrui. Actant la vision durkheimienne d'une régression notable de la conscience collective,¹⁰⁵³ l'éducation saurait alors démontrer que

¹⁰⁵⁰ 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.

¹⁰⁵¹ 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.

¹⁰⁵² L'« éthique minimale » est au cœur de la théorie morale contemporaine développée depuis une dizaine d'année 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 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.*

¹⁰⁵³ 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 bel et bien « maximale ». Voir :

l'existence d'une morale « maximaliste » peut être défendue, dès lors qu'elle est suspendue à l'adhésion des acteurs aux normes qui structurent leurs interactions sociales. Partant, tout repose sur la reconnaissance des règles permettant la saine expression des particularismes. Le paradigme de l'unité, même dépassé par l'ultramodernité, peut être sublimé voire révélé par l'appréhension généralisée des principes humanistes.

Dans la forme, et compte tenu surtout de son point d'ancrage, le projet se démarque de l'éducation à la citoyenneté défendue dans les années 1990. Dans le fond, en revanche, le raisonnement fait écho aux approches habermassiennes du lien social. Au final, l'ensemble souffre d'un indépassable manque de clarté.

La manière dont on y appréhende les règles de socialisation donne par exemple à penser que l'école - en tant qu'institution - doit davantage prendre en compte "*l'expérience scolaire*" des élèves ; pourvu bien sûr que celle-ci puisse s'exprimer dans un cadre communicationnel raisonnable.¹⁰⁵⁴ Or, si l'on se remémore ce que suppose l'idée d'un « patriotisme constitutionnel », on comprend qu'il s'agit pour les rédacteurs d'articuler les expressions minimalistes et holistiques d'une morale globale. On ne s'étonnera dès lors 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*". Sur cette base, les futurs citoyens français pourraient être reconnus dans leur plus stricte unicité et se sentir parallèlement réunis autour des règles dictées par une raison supérieure. Ressusciteraient alors l'autorité et la légitimité si chèrement contestées du maître de cérémonie. La morale, elle, n'apparaît plus 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.*"¹⁰⁵⁵ Les fameuses "*valeurs qui fondent la République et la démocratie*" ne sont donc 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

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.

¹⁰⁵⁴ François Dubet, Danilo Martuccelli, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit.

¹⁰⁵⁵ 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.

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. »¹⁰⁵⁶

C'est donc dans un cadre foncièrement libéral que le projet d'enseignement moral et civique prévoit de placer le rapport à l'autorité et à la discipline. Un cadre libéral dans lequel ces deux notions seraient toutefois mises au rang de priorité. Le texte, s'il précise 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 effet sur l'idée que l'École des dernières décennies a beaucoup travaillé sur le *“chantier de la règle.”* Celle-ci aurait aussi incessamment cherché un meilleur équilibre entre le répressif et l'éducatif *“dans un esprit qui doit beaucoup au droit”*. Or, précise-t-on, *“le lien intrinsèque entre autorité et discipline s'est perdu, de même que s'est effacé le principe d'une autorité enseignante qui exerce à la discipline au sein même des savoirs.”*¹⁰⁵⁷ C'est pourquoi il serait essentiel de rétablir le lien qui rattache la discipline, non seulement aux règles, mais aussi au savoir. Mieux, il est dit que l'enseignement laïque de la morale devra permettre de *“consolider ce premier degré de nouage de l'individu et du commun”* qu'est le principe de l'intérêt général.

L'équilibre est subtil. À mesure qu'elle se déploie, la démonstration appelle une gymnastique faite d'incessants va-et-vient. L'approche se veut moderne, ouverte aux idées d'Habermas et consciente de ce que le début de millénaire n'autorise plus. Elle souligne d'ailleurs l'impossibilité d'imposer par le haut toute définition de la vie bonne. Mais dans une extension à cent quatre-vingt degré de son champ d'intervention, elle entend aussi mettre l'accent sur les défaillances des méthodologies fondées sur la capacité de l'élève à accoucher de sa propre vérité. En témoigne cet autre passage :

« 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

¹⁰⁵⁶ *Ibid.*, p. 24.

¹⁰⁵⁷ *Ibid.*, p. 25.

par les élèves¹⁰⁵⁸ a pour effet de centrer les objectifs sur l'individu au détriment de la communauté de travail que constitue la classe. »¹⁰⁵⁹

Alternant les hommages et les critiques que méritent de recevoir les approches néopédagogiques, le fond du projet s'embourbe donc, paragraphe après paragraphe, dans un message dénué de cap.

La suite du texte confirme cette impression. On y préconise 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.”*¹⁰⁶⁰ Présentée comme telle et dans cet ordre, la critique plus ou moins claire des méthodes néopédagogiques entretient donc un réel flou sur la direction à suivre. Cela se remarque d'autant mieux que le rapport expose les “principes” sur la base desquels la morale laïque devra être enseignée. Il est notamment question de *“la formation du sujet moral, du jugement moral, de la personne morale”*. Un passage dans lequel les auteurs prennent soin d'indiquer qu'une telle formation devra conduire l'élève à apprécier les mérites de la réciprocité :

« 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. »¹⁰⁶¹

En prenant appui sur les sentiments que connaît chaque élève, chacun devra ainsi acquérir une conscience de l'autre. Mieux, le « *jeune* » devra voir dans son partenaire le membre indispensable à sa propre réalisation. À titre d'exemple (bien choisi), les *“situations quotidiennes de discriminations ou de moqueries”* devront fournir l'occasion de considérer la force de certains *“dilemmes moraux”* et fonder ainsi la formation morale sur *“l'épreuve des autres.”* Autre référence visible à la théorie habermasienne, il est précisé que le dispositif repose sur la construction d'échanges dans lesquels la différence entre *“le regret et le remords, la pitié et la compassion”* ou celle qui distingue *“la sympathie”* de *“l'empathie”* n'apparaîtront pas (ou plus) comme des faits simplement intellectuels, mais comme les résultats d'une *“situation vécue”*.¹⁰⁶²

¹⁰⁵⁸ Étienne Vellas, « La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes », *Enjeux pédagogiques*, n° 10, novembre 2008, p. 21-23.

¹⁰⁵⁹ 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.

¹⁰⁶⁰ *Ibid.*

¹⁰⁶¹ *Ibid.*, p. 26.

¹⁰⁶² *Ibid.*

Ici, la filiation avec l'auteur de la *Théorie de l'agir communicationnel* apparaît particulièrement nette. Le problème, c'est qu'à l'image de ce que nous disions plus haut des questions d'autorité, l'articulation du rapport fondée sur l'attention alternativement portée au particulier et au groupe se dilue au fil des lignes dans les méandres d'un jeu à somme nulle. Ainsi, il est dit qu'il faudra veiller à ce 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. Un vœu qui renvoie à la partie introductive du rapport ; partie dans laquelle Vincent Peillon rappelle que la laïcité et, partant, la morale laïque, doivent convier non “à se croire soi-même, mais à avoir en permanence une inquiétude” sur ses propres principes :

« Ils [Alain et Claude 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 châtement. 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 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. »¹⁰⁶³

L'intention de Vincent Peillon était claire ; la foi laïque de Ferdinand Buisson jamais loin. Lorsque Alain Bergounioux, Laurence Loeffel et Remy Schwartz parlent, à leur tour, du rôle que doit jouer l'école dans la compréhension de ce qui différencie le regret du remord, ils ne disent rien d'autre. Ces derniers vont même jusqu'à préciser leur volonté de renforcer les enjeux moraux de l'éducation ; ce que les textes des années 1990 ne faisaient pas aussi clairement. Le “*manque d'empathie*”, les défauts de la mise en concurrence, “*le mépris*” et l'acceptation de l'imperfection originelle de l'être en formation sont même décrits comme devant faire l'objet

¹⁰⁶³ « Intervention de Vincent Peillon à la suite de la remise du rapport “Morale laïque : pour un enseignement laïque de la morale” », *op. cit.*

d'une attention prioritaire. Mais dans l'esprit, cela n'épouse pas aussi simplement que cela la trame habermasienne des idées défendues quelques lignes plus haut.

Au final, cette partie du document consacrée aux principes défendus par le futur enseignement évoque donc, certes, des principes indiscutables, mais la démonstration n'étant pas moins fondée sur la capacité de l'individu à s'auto-éclairer, elle se garde finalement de promouvoir une vision trop injonctive de la formation morale et civique. Lorsqu'on dézoome, la seule impression qui reste est, encore une fois, celle d'une manifestation patente de la bipolarité française.

Ce constat ne concerne, en outre, pas seulement les passages consacrés aux questions que de principes. Cela s'exprime en effet plus encore dans la manière dont les rapporteurs évoquent le sujet glissant et pourtant incontournable de la transmission des valeurs.

B. La question des valeurs enseignées.

La document remis au ministre Peillon prévoit en effet *“d'élargir le socle des valeurs communes transmises par les enseignants et les membres de la communauté scolaire.”*¹⁰⁶⁴ En pratique, cela consiste non pas à réhabiliter *“un socle vertueux du civisme”* (l'honnêteté, le courage, la véracité, la loyauté), mais à donner une épaisseur nouvelle aux valeurs humanistes : *“la dignité, la liberté, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations...”*. Ainsi, sans qu'il soit nécessairement question de ranimer la trame paternaliste ou romanesque qui irradiait les programmes de nos aïeux, il est dit que rien ne devra empêcher de faire honneur aux valeurs constitutionnelles de la République française. Le terrain est étroit, mais il faut l'occuper. L'approche envisagée est donc la suivante : il faut préparer la réception du discours en prenant 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

¹⁰⁶⁴ 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

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. »¹⁰⁶⁵

L'éveil au *“caractère vivant et évolutif”* des valeurs démocratiques émergera donc d'une étroite mise en solidarité de la transmission et de l'innovation. Pour préciser son argument, le rapport tient à rappeler que l'anthropologie démontre 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 »¹⁰⁶⁶

L'enseignement laïque de la morale offrirait donc un moyen de *“questionner les normes”*. Elle n'interdirait en rien la possibilité d'interroger la validité d'un sentiment, fut-il le fait d'un héritage plus ou moins récent. C'est même sur la base de ce point que les enseignants *“souvent embarrassés dans la transmission des valeurs”* pourront aborder en toute confiance un certain nombre de sujets. Mais le message, en s'adressant aux professeurs autant qu'à leur public, n'aborde pas frontalement la difficulté qui pourrait se poser à l'enseignant qui se trouverait en situation de devoir de défendre une vérité qui ne serait pas nécessairement celle de la culture d'origine. Or, le fond du problème, pour peu qu'on s'autorise à lire entre les lignes, se situe bien là. Reconnaisant l'incapacité légitime de l'homme à renier ses origines, le rapport promeut la vertu de celui qui saura réinventer son propre récit *“sans le bouleverser intégralement”*. Prenant appuis sur l'histoire nationale, le texte précise qu'au XIX^e siècle, l'éducation morale et laïque avait à cœur de prendre en charge *“une éducation à la solidarité comprise comme dette sociale et solidarité dans l'espace et dans le temps”*. Puis, il est dit 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 personne, 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

¹⁰⁶⁵ *Ibid.*

¹⁰⁶⁶ *Ibid.*

fatalisme. »¹⁰⁶⁷

Ainsi, doit-on convenir que la question des valeurs procède d'un héritage, mais que l'état-éducateur n'est pas sectaire. Telle est l'idée. La morale, martèle-t-on, ne sera pas envisagée comme une notice gravée dans le marbre, l'esprit républicain étant par essence construit sur l'attention portée à l'éphémérité de certaines vérités. Toutefois, celle-ci devra d'une manière ou d'une autre constituer un modèle philosophique de référence. Mieux, c'est en son nom que « tous » les publics devront être capables d'« innover » tant le projet « *n'engage pas seulement l'individu... mais la communauté* ».

Comment ne pas ressentir, ici encore, le flou artistique entretenu par l'institution ? Est-ce par prudence ? Peut-être. Car si l'on s'y intéresse de plus près, le texte défend une intention qui ne se dévoile qu'aux interstices. On parle d'élèves qui sauront, on l'espère, « *innover* ». Mais de quels élèves plus particulièrement parle-t-on ? Les rapporteurs ne peuvent le dire trop explicitement. Pourtant, leur intention irradie chaque terme de la question prioritairement posée par ce qu'ils nomment « *l'éthique laïque* ». »¹⁰⁶⁸

• la question prioritaire de l'éthique laïque •

Ce passage du texte est celui qui incarne le mieux la séquence historique que nous connaissons. Deux questions sont en effet posées par la promotion de cette valeur très particulière : celle de l'acceptation 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* » :

« 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. »¹⁰⁶⁹

¹⁰⁶⁷ *Ibid.*, p. 28.

¹⁰⁶⁸ *Ibid.*

¹⁰⁶⁹ *Ibid.*, p. 30.

Le ministère s'inquiète donc ouvertement d'une *"mauvaise compréhension de la laïcité"*, laquelle, ferait le lit d'une *"laïcité d'abstention."* Pour dire les choses simplement, les intellectuels chargés d'inventer la nouvelle formation morale et civique de nos jeunes 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 - cité dans l'extrait - lorsqu'il fustige ce laïcisme abstentionniste ? Il rappelle que la liberté de croire ou de ne pas croire suppose l'existence d'un état rompu à l'idée de neutralité ; son agnosticisme institutionnel impliquant qu'il ne soit ni pieux, ni athée. Mais, ajoute-t-il, il règne dans la société civile une « laïcité positive » en ce qu'elle est teintée d'un sens dynamique, actif, voire polémique *"lié à celui de la discussion publique"*.¹⁰⁷⁰ Mieux, il conclut que la société pluraliste ne repose pas seulement sur ce qu'un penseur comme John Rawls nomme un *"consensus par recoupement"*,¹⁰⁷¹ certes, nécessaire à la cohésion sociale. Elle peut, au contraire, se construire sur l'acceptation du fait qu'il existe des *"différents non solubles."*¹⁰⁷² C'est ainsi 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. »¹⁰⁷³

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 apparaît raisonnable de solutionner ce dilemme par l'obligation de composer avec la pluralité des opinions propres aux sociétés modernes ; idée qui suppose d'accepter que l'éducation constitue un bien social dont la définition souffre d'être constamment objet de débats. Or, ce postulat conduisant à

¹⁰⁷⁰ 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.

¹⁰⁷¹ 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.

¹⁰⁷² *Ibid.*

¹⁰⁷³ *Ibid.*

admettre que l'éducation n'est pas un service public comme les autres mais bien une fonction de la société civile déléguée à l'État, il est admis que chaque enseignant pour son propre confort mais aussi par souci de légitimité doit assumer l'explication franche et documentée des deux acceptions de la laïcité. De-là, toute référence à la pensée de Jürgen Habermas parvient à valider, quoique de manière indirecte, l'argumentaire particulariste proposé plus haut. Problème : cette approche liminaire de l'éthique laïque est aussitôt complétée dans le texte par un rappel de la dimension hautement unitariste de la mission scolaire :

« 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. »¹⁰⁷⁴

Ces mots, intervenant pour conclure un développement sur la libéralisation indispensable du débat démocratique, visent à situer la figure du professeur au-dessus de l'élève. Elle caractérise donc aussi une volonté de renouer avec un modèle plus traditionnel. Une tendance évidemment défendue par Alain Finkielkraut, dont on note qu'il figure dans la liste des personnalités auditionnées par la commission sur l'enseignement laïque de la morale. En témoigne cet extrait d'une intervention parue en septembre 2012 dans le *Nouvel Observateur* :

« 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

¹⁰⁷⁴ 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.

crime de non-assistance. »¹⁰⁷⁵

Difficile lorsqu'on repense à tout ce qui vient d'être dit sur les principes, les valeurs et l'éthique laïque de ne pas se figurer la difficulté qui se posera, dès lors, aux professeurs chargés d'enseigner une morale qui ne devait contrevenir à aucune des prérogatives assignées à la transmission d'une sagesse si exigeante.

Mais que dire alors des modalités pratiques défendues par le rapport de 2013 ?

C. Les modalités du futur enseignement moral et civique.

La première chose qui mérite d'être notée sur ce point, c'est que cet enseignement a vocation à préciser des enseignements déjà existant. Il s'agit de l'instruction civique et morale (pour le primaire) ; de l'éducation civique (pour le collège) et de l'éducation civique juridique et sociale (pour le lycée). Ensuite, cet « enseignement moral et civique »¹⁰⁷⁶ ne peut 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. »¹⁰⁷⁷

Sans surprise, la nouvelle mouture, tout en dépendant d'un horaire attitré, doit donc malgré tout procéder d'un effort général et permanent. En ce qui concerne, en outre, la « pédagogie de la morale », il est par ailleurs précisé que l'on privilégiera « le libre examen auquel les élèves sont progressivement exercés » :

« 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 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

¹⁰⁷⁵ « Enseigner la morale laïque à l'école ? », *Le Nouvel Observateur*, 24 septembre 2012.

¹⁰⁷⁶ C'est cette dénomination qui est retenue pour le primaire et le collège.

¹⁰⁷⁷ 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.

jugement. »¹⁰⁷⁸

De ce point de vue, le choix délibéré de privilégier les méthodes actives n'a donc rien de surprenant, tant il est à de nombreuses reprises signalé que tout doit 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.”*¹⁰⁷⁹ Pour le primaire, il est ainsi relevé que les textes de 2008 et de 2011 faisaient 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 hier par Nicolas Sarkozy avait en 2013 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. »¹⁰⁸⁰

En ce qui concerne les thèmes à aborder, il est également indiqué 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 en cours, parce qu'ils ont été construits autour de valeurs et de principes, seront relus afin que soit mise en évidence *“une dimension de formation au jugement moral et la dimension éthique de l'éducation civique”*.¹⁰⁸¹ 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

¹⁰⁷⁸ *Ibid.*, p. 33.

¹⁰⁷⁹ *Ibid.*

¹⁰⁸⁰ *Ibid.*, p. 34.

¹⁰⁸¹ *Ibid.*, p. 36.

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 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. »¹⁰⁸²

Cet élément du problème est présenté comme ayant fait l'objet d'un effort particulièrement soutenu. Il est notamment affirmé que la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation devra fournir l'occasion de régler ce souci ; ces lieux rénovés de formation devant faire en sorte que la responsabilité de l'enseignant soit clairement (ré)affirmée. Cela suppose, 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, bien sûr, mais aussi dans leur dimension éthique et pédagogique. »¹⁰⁸³

Ces formations intellectuelles et pédagogiques à l'enseignement moral sont donc imaginées pour être évaluées lors d'examens de qualification professionnelle, avant d'être complétées par des

¹⁰⁸² *Ibid.*, p. 41.

¹⁰⁸³ *Ibid.*

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 d'être observé avec la plus grande attention dans les mois et les années qui suivent la rédaction de nos travaux... Mais il est certain, comme nous l'a confirmé Alain Bergounioux,¹⁰⁸⁴ 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 qu'engageraient sa véritable mise en application.

Conclusion :

Cette énième tentative d'adaptation de la politique scolaire aux vices de l'ultramodernité incarne, peut-être mieux que toutes les autres, la bipolarité d'un temps si souvent cité dans les lignes précédentes. Reconnaisant que *"la difficulté que nous rencontrons aujourd'hui"* tient en grande partie de l'obligation faite à l'État de considérer les demandes d'une *"société plutôt individualiste"* et les questions posées par *"le problème de l'intégration"*, Alain Bergounioux ne dit rien d'autre. De fait, si la réflexion conduite au début de la décennie 2010 par le ministère semble bien avoir été portée, elle aussi, par un souci de réduire la fracture du lien social, la réponse diffère sensiblement de celle portée par les décennies 1980 et 1990. Jean-Pierre Chevènement, misant sur la réhabilitation traditionaliste d'une fierté nationale avait échoué. François Bayrou portant, lui, son effort sur la promotion très légaliste d'un sentiment d'appartenance, n'avait pas fait mieux. La crise s'aggravant, on avait donc admis que la seule connaissance des principes et des règles régissant une vie commune ne suffirait pas. Il fallait, pensait-on, s'assurer que l'accès au savoir le plus empirique puisse *a minima* réhabiliter la dimension morale d'un cheminement considéré, au fond, comme aussi fondamental que la fin recherchée. Mais cette exigence se heurta elle aussi, à ses propres limites doctrinales. Sur le fond,

¹⁰⁸⁴ 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.

les intentions de départ reflètent, d'ailleurs, très explicitement la volonté de renouer avec une tradition historiquement et philosophiquement teintée de républicanisme. Mais leur mise en oeuvre, contrainte par le souci de ne rien imposer avec trop de véhémence, illustre jusqu'à l'incarner l'étroitesse du terrain sur lequel l'enseignement moral et civique devait évoluer. L'Inspecteur général admit lui-même toute la complexité d'une mission confrontée à « *un état de la société et de l'opinion paradoxal*. » L'évocation des principes mus, selon son projet, par l'obligation de contrer les effets de plus en plus clivants d'un égocentrisme d'époque, caractérise un message pourtant destiné à cette « *frange d'élèves* » incapables « *de se relier, comme individus, à la sphère de ce qui est commun* »¹⁰⁸⁵. Mieux, le soin apporté à la légitimation des valeurs (dignité, liberté, égalité, solidarité, laïcité) devait finalement révéler son incapacité à porter une définition communément admise de la morale. C'est du reste pourquoi son discours est, par endroit, difficile à décrypter. Confirmant qu'il lui semble « *difficile de définir « une » morale laïque* », il ajoute presque aussitôt combien il fallut néanmoins « *démener 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.* » La difficile évocation de l'autorité de l'enseignant démontre, en cela, elle aussi, la complexité d'une mission construite, au départ, sur la refonte d'une école consciente de certains anachronismes ; au premier rang desquels figure l'esprit durkheimien de discipline. Enfin, la relecture des programmes visant à « *mettre en évidence* » la « *dimension de formation au jugement moral* » n'aura pas davantage répondu aux questions posées sur la capacité des professeurs à assumer la transmission d'un corpus de valeurs, certes, non négociables mais transmises selon les règles autoréalisatrices d'une pédagogie intrinsèquement active.

Au final, c'est pour toutes ces raisons qu'il semble utile de rappeler, à l'appui des confessions d'Alain Bergounioux, que Vincent Peillon manifesta, au départ, le souhait de voir (ré)éclore un enseignement capable d'assumer la diffusion d'une véritable « spiritualité laïque ». L'exigence qu'il portait était grande. Reste qu'elle ne pouvait survivre à la prudence du Conseil Supérieur des Programmes. Le vœu du ministre, fort de toute l'admiration qu'il portait à la pensée de Ferdinand Buisson, était bien partagé par d'autres. Mais tout ceci n'avait que peu de chances d'aboutir. Son idée devait être réévalué par l'expression collective d'une vision plus souple de la morale et, partant, de la laïcité. Le projet, excluant l'impossible vigueur nationaliste qui caractérisait jadis l'école de la III^e République, accoucha donc d'une morale « minimale » conçue

¹⁰⁸⁵ *Ibid.*, p. 24.

comme la première composante d'un « maximalisme moral » utile à assumer, voire à dépasser la bipolarité française.

Conclusion chapitre 3 :

Les décennies qui séparent la réforme « souverainiste » de 1984 du rapport de 2013 sur l'enseignement laïque de la morale complémentent, autant qu'elles s'en détachent, les deux séquences précédentes. Mettant à jour un paradoxe particulièrement équivoque, elles mettent en évidence une volonté globalement partagée de réactiver les capacités de l'État-éducateur à créer du lien. Elle révèle dans le même temps une nécessité tout aussi consensuelle de protéger l'expression de libertés acquises dans les années 60-70. L'analyse des réflexions menées sur la formation civique et morale permet donc de constater comment une trame chevènementiste précéda de quelques mois seulement l'honneur obligeamment rendu par René Monory aux compréhensions multiculturalistes du vivre-ensemble. Il en va de même de la tentative légaliste conduite plus tard par les équipes de François Bayrou, trop soucieuses de réveiller l'éthique des futurs citoyens en mêlant, dans un même propos, des accents proprement républicains aux visions modernistes et assumées d'une société plurielle.

Qui plus est, si l'on se penche sur les premiers travaux de la dernière décennie, on peut voir que la réintroduction d'une instruction morale fondée sur un modèle résolument nostalgique des « leçons de choses » annonçait, quoiqu'on en dise, le retour en grande pompe d'un couple de notions particulièrement dotées sur le plan symbolique. Partant, la modernité, ou plutôt, l'ultramodernité, telle qu'elle se révèle dans l'étude du comportement actuel de l'État-éducateur, laisse paraître une forme de perplexité. C'est du reste principalement pour cela que nous avons pris le temps de rappeler que les problèmes rencontrés par la réflexion en cours devaient être, au fond, les mêmes que ceux qui avaient inquiété 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 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 rien de nouveau. Tous ces thèmes et toutes ses peurs, parce qu'il se sont forgés sur l'obsédante attention portée à la raréfaction des référents communs, offrent de constater comment l'État-éducateur s'est progressivement focalisé sur la

possibilité de reconstruire du sens collectif. Comme l'a noté Alain Bergounioux, il est même indispensable de reconnaître que la France d'aujourd'hui poursuit une quête d'identité entamée dans les années 1960-1970. Ce pays démocratique, libéral et riche de sa diversité ne s'est toujours pas détaché des vices supposés par l'attraction d'un utilitarisme aussi libérateur qu'anxiogène. L'expression de certains maux confirme ainsi les craintes manifestées, il y a plus d'un demi-siècle de cela, par Jean Fourastié lorsqu'il annonçait 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'inquiétait de l'inaptitude grandissante de ses semblables à lutter *"contre les tendances spontanées de l'instinct."*¹⁰⁸⁶ Mort en 1990, il dut goûter d'un oeil amer l'éclosion des premiers débats sur l'insécurité ou le retentissant – mais prévisible – succès électoral du Front national de 1986. En 1966, déjà, le théoricien des *Trente glorieuses* n'avait-il pourtant pas 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 ?

Soit. Nous n'irons pas jusqu'à dire que tous auraient dû voir ce qu'allaient engager l'expression de certains replis communautaires. Mais il est certain que des hommes comme Jean Fourastié ou Edgar Morin, ont senti avant bien d'autres que le modèle nouvellement avéré d'un homme obsédé par sa propre réalisation, devrait, tôt ou tard, commander la réhabilitation du pendant proprement « philosophique » de la formation scolaire. L'un parlait de l'histoire et de la morale comme des garde-fous. L'autre prédisait qu'un temps de la pensée occidentale saurait, à terme, reconsidérer la *"disjonction"* entre science et philosophie par la réactualisation de *"leur dialogue binoculaire."*¹⁰⁸⁷ Or, la réactivation d'un enseignement (d'abord) moral et civique ne saurait que trop consacrer la vision avanguardiste de ces deux-là. Plus récemment, même Jean-Pierre Chevènement exprima quelques 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

¹⁰⁸⁶ Jean Fourastié, *Essais de morale prospective, op. cit.*, p. 206.

¹⁰⁸⁷ Edgar Morin, « Science et philosophie : disjonction ou distinction (*pour sortir du XX^e siècle.*) », in *La complexité humaine, op. cit.*, 265.

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. »¹⁰⁸⁸

Cet aveu, dont on remarque qu'il concerne autant la morale scolaire que le rôle d'une acception raisonnable du principe de laïcité, éclaire en peu de mots le chemin suivi par l'enseignement moral et civique dans la dernière décennie. C'est pourquoi, nous concluons cette séquence en reprenant les mots de Jean Baubérot qui, soucieux de ne pas voir la réforme des années Hollande se perdre *“dans les sables”* d'une *“énième réformette”*, tint à préciser qu'un tel projet, *“s'il n'évite aucun débat”*, devait offrir *“la possibilité aux élèves de structurer leur pensée sur des sujets qu'ils « ruminent » souvent de façon solitaire.”*¹⁰⁸⁹

¹⁰⁸⁸ Jean-Pierre Chevènement, *La France est-elle finie ?*, *op. cit.*, p. 291.

¹⁰⁸⁹ 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

L'étude de la terminologie, des dates, des acteurs et des décisions qui ont fait l'enseignement moral et civique depuis 1944 constitue, on l'a vu, un miroir particulièrement éloquent de la primauté différemment accordée par quelques « esprits du temps », à ces deux pôles normatifs que sont le collectif et l'individu. Partant, la gestion de ce concept – admettons-le – un peu fourre-tout de “vivre-ensemble” commande de pousser la réflexion sur la capacité du politique à investir le champ miné des comportements individuels et/ou collectifs. Or, cet aspect précis de notre démarche renvoie à ce que certains désignent 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 rapporté à sa faculté d'inspirer, voire, de réguler les rapports entre les hommes.¹⁰⁹⁰ Notre travail, en revenant

¹⁰⁹⁰ 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 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

sur la disparition dans les années 1960-1970 d'un modèle classique de formation morale et civique et en donnant, de fait, 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 métaphysiques. 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 principalement parce que cela offre 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. »¹⁰⁹¹

L'intérêt de cette remarque réside dans la manière dont elle soulève un problème inhérent à 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 supporter une autre interrogation : faut-il considérer l'ambivalence des discours entourant le projet d'élaboration d'un enseignement laïque de la morale comme le fait légitime ou naturel d'un désinvestissement du politique vis-à-vis des questions métaphysiques ? Cette question 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 loin.

*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.*

¹⁰⁹¹ 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.

Or, il 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 que René Haby défendait, en 1977, un état de maturité morale utile à 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 tentait d'apporter un 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* ». ¹⁰⁹² Ainsi, pourrions-nous 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 serait en effet tout aussi pertinent de se demander si la responsabilité du politique n'est pas de s'adapter 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 alors revenir sur l'objectif prioritairement nourri par les premiers penseurs de l'école républicaine : fournir à l'État-éducateur les moyens d'une ambition résolument politique. De là, on pourrait se rappeler qu'il y a deux siècles, les aspirations fondatrices de l'instruction publique avaient justement pour objet d'attribuer à l'École le soin de « *maintenir une certaine morale d'État* » et de veiller à l'acceptation de « *doctrines d'État [...] nécessaires à sa conservation.* » ¹⁰⁹³ De la même manière, se dirait-on que les programmes d'instruction morale et civique de l'immédiat après-guerre furent pensés par des acteurs soucieux de reprendre la main sur le cours d'une histoire qui leur avait échappée. Ce faisant, on observera comment et pourquoi la mémoire du déshonneur conduisit

¹⁰⁹² *Ibid.*

¹⁰⁹³ « 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.

ces pédagogues à convoquer le souvenir d'un temps où le politique se devait d'exister, d'abord, à l'école. L'instruction civique des premières années de la V^e République, parce qu'elle évoquait le sens de la nation et les obligations morales du citoyen, souhaitait et devait dominer l'histoire.

Sachant cela, on ne saurait pourtant que trop admettre qu'il est parfois vain de nier ce que peuvent être les manifestations concrètes d'une adaptation forcée du monde au cours des évènements. Mais cela doit-il pour autant conduire à penser que le triomphe présumé d'une certaine idée de la modernité démocratique implique la liquidation possible du politique ?

Non. Il semble d'autant plus inacceptable de l'envisager qu'un certain nombre de problèmes auxquels se confronte actuellement la société française a tout à voir avec les 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 de ces quatre dernières décennies. Nous savons que la jeunesse française des années 1960-1970 manifestait une volonté forte de se défaire du carcan moraliste dans lequel sa voix fut trop longtemps captive. Elle voulait briser ses chaînes et échapper, même inconsciemment, à toute possibilité de voir l'État-éducateur démontrer une quelconque survivance du politique. C'est, du reste, pour cela que l'instruction civique apparaissait à l'époque comme l'instrument dépassé d'une gestion traditionaliste des consciences.¹⁰⁹⁴ Pour beaucoup, la morale de grand-papa était devenue amoral. Le fait est que l'école n'avait

¹⁰⁹⁴ 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 (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.* »

effectivement plus à charge d'assumer les effets d'une "dégradation" née de "quatre années d'oppression".¹⁰⁹⁵ Or, nous savons que c'est en fonction de cette logique très conjoncturelle que l'enseignement moral et civique dut s'adapter aux circonstances en s'effaçant dans un premier temps presque intégralement des programmes scolaires. C'est pourquoi il convient d'interroger ce que les débats menés depuis les années 1980 sur la réhabilitation souhaitée de l'enseignement moral et civique ont à dire de l'évolution de l'esprit du temps. En somme, n'appelaient-ils pas un retour du politique ?

Nous avons vu que le défi représenté par la fabrique institutionnelle du vivre-ensemble, telle qu'elle a été traitée par l'enseignement moral et civique depuis les années 1980, contient une partie de la réponse. 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 peut fournir une preuve formelle de l'impossible fin du politique. Qui plus est, nous avons démontré que l'histoire de l'enseignement moral et civique s'est écrite au gré des menaces pesant sur l'unité française. Or, le risque de désunion, dans les formes qu'il a prises ces dernières années, constitue sans doute la plus grande inquiétude de notre immédiate contemporanéité. C'est pourquoi le besoin de voir l'État-éducateur renouer avec une faculté jadis admirée de guider les consciences juvéniles atteste mieux que toute autre chose d'un retour en force du politique. De-là, si personne ne saurait ignorer l'indéniable forme de progrès qu'a constitué dans les années 1960-1970 l'individualisation des conduites, il apparaît que l'angoisse manifestée, depuis une quarantaine d'année, par une société quasi-schizophrénique a bien fait naître l'espoir de voir l'État réintervenir dans le champ spécifique des conduites humaines. La logique est subtile, car complexe. Le Français aime ses droits mais les normes le rassurent. Il veut exister pour lui-même mais s'inquiète d'un délitement croissant du lien social. Souvent, revendique-t-il même ce qu'il a de plus particulier en exigeant simultanément un retour du commun. C'est pourquoi l'époque persiste à reconnaître, en le 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, le citoyen d'aujourd'hui 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 d'une nation jugée trop mesestimée occupent

¹⁰⁹⁵ Arrêté du 21 septembre 1944 posant le rétablissement de l'instruction morale et civique, *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale, op. cit.*

ainsi chaque jour un peu plus le cœur d'un débat finalement centré sur la possible fabrique de liens abîmés. Partant, il se dessine un mouvement de l'histoire directement dirigé vers une réhabilitation du politique. L'affaire, répétons-le, demeure d'autant plus sensible qu'elle trouve dans l'École un terrain d'expression nécessairement émouvant. Pis, elle rappelle à ceux qui douteraient du basculement paradigmatique auquel elle renvoie qu'en 1968 personne ne parlait du vivre-ensemble. La nouveauté, comme le notait hier la version « soft » d'Alain Finkielkraut (avant qu'il ne se perde dans les excès d'une nostalgie aux relents psychanalytico-réactionnaire), 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 avons 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. »¹⁰⁹⁶

Beaucoup, aujourd'hui, craignent que l'avenir ne soit plus le résultat d'un projet mais la source d'une angoisse. Ce constat conduit d'ailleurs à nous remémorer la crainte formulée par 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 mettait 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 prédit ce qui allait advenir d'une société post-moderne exagérément détachée du 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 a aujourd'hui trouvé une preuve de sa réhabilitation dans la réaction qu'appelle, depuis les années 1980, l'observation d'un mal intrinsèquement lié au recul de la gestion publique des consciences citoyennes. C'est pour cela, nous semble-t-il, que l'acception prétendument commune de l'immuabilité du cours des événements ne sauraient donc suffire à justifier l'évolution de l'esprit du temps. A travers elle, la confirmation de la fin d'un cycle entamé dans les années 1960 annulent d'ailleurs 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

¹⁰⁹⁶ Alain Finkielkraut, « Sommes-nous encore un nous ? », *Causeur*, n° 41, novembre 2011, p. 26.

prendre en main sa destinée. Et c'est précisément pour cette raison que le défi lancé par à l'État-éducateur nous apparaît comme une preuve confondante de sa permanence en tant que concept.

Mais la chose, une fois admise, n'échappe pas à la formulation d'un certain nombre de questions sur l'expression très particulière de ce mouvement de l'histoire. C'est pourquoi il faut se 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 demain savoir s'exprimer. Quels sont, en somme, les obstacles que ce dernier devra savoir surmonter ?

La vertu démocratique à l'épreuve des risques posés par l'atmosphère morale contemporaine.

Pour répondre à cette question, il apparaît tout d'abord indispensable de préciser une chose. Compte tenu de ce que l'actualité très récente dit de notre sujet d'étude, il semble permis de croire que les réflexions actuellement menées sur l'avenir de l'enseignement moral et civique sauront demain assumer l'effort¹⁰⁹⁷ commandé par le dépassement des contradictions d'un monde, à la fois « défatalisé »¹⁰⁹⁸ et obsédé par le pouvoir rassurant des sphères d'appartenance.

¹⁰⁹⁷ 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 primeur 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].

¹⁰⁹⁸ 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,

Comment, d'ailleurs, pourrait-on envisager la possibilité que les attentats de 2015 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 mis en évidence ?

La première chose que l'on peut dire ici, c'est qu'il est tout simplement impossible de ne pas percevoir à quel point ces événements ont confirmé, pour mieux l'accentuer, une tendance visant à réaffirmer le rôle joué par l'État-éducateur. Les temps sombres que nous connaissons obligent en effet la puissance publique à assumer l'obligation qui lui est faite de rappeler, comme le faisait Pascal, à quel point le « moi » peut être haïssable.¹⁰⁹⁹ 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 protéger le libre examen, ne saurait donc pas être mieux priée de recouvrer son aptitude à guider les esprits. Le 7 janvier 2015, il fut dit que l'esprit démocratique devait davantage veiller à la construction d'une unité seule capable de prévenir les maux d'une séquence assassine. L'attaque de *Charlie Hebdo* et celle de l'Hypercacher sont, en sommes, venus rappeler la peur jadis exprimée par Tocqueville d'une démocratie trop intégrale.¹¹⁰⁰ La société du commentaire, surtout, comprenait ce qu'une perte du « moi » pouvait effectivement amener à constater d'une démocratie désenchantée. Cette réaction, bien sûr, n'entendait, certes, pas relativiser le bienfondé d'un libre arbitre chèrement acquis. Mais elle aura, au minimum, su questionner son usage, tant il fut offert à tous de relier les maux d'une société anomique à la remise en question, chez quelques-uns, de ce qu'il convenait et convient encore d'appeler les valeurs de la République. En cela, notre expérience d'enseignant peut témoigner des liens qui rattachent, parfois, le mal français aux expressions scolaires d'une certaine faillite démocratique.

En exerçant dans les collèges et lycées dont parlent les premières lignes de cette thèse, il nous a, en effet, souvent été offert d'observer à quel point les élèves, qu'ils soient studieux ou

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.

¹⁰⁹⁹ Blaise Pascal, *Pensées*, Vol. 1, P. Didot L'Ainé, Paris, 1817.

¹¹⁰⁰ Voir : Philippe Foray, « La question de l'éducation à l'aube des temps démocratiques : l'analyse de Tocqueville », *Le Télémaque*, Presses Universitaire de Caen, n. 14, 1998, p. 53-65.

non, connaissent bien davantage les droits du citoyen que les obligations auxquelles celui-ci est sencément soumis. Ainsi, en réfléchissant au risque si efficacement décrit par Tocqueville, il nous fut souvent permis 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 d'opinions répandues. Ce questionnement fut heureusement régulièrement équilibré par la contemplation de réussites extrêmement encourageantes ; l'idée n'étant pas de noircir aveuglément le tableau. Mais tout de même. Comme ne pas questionner le vœu des penseurs de l'éducation que nos travaux ont pu ici et là évoquer ? Car en envisageant le pire par l'observation de comportements résolument adolescents, il n'était pas rare de déceler dans des échanges discrètement glanés le risque posé par la réhabilitation possible d'une idée que la pensée libératrice des années 1960-1970 pensait pourtant avoir mise au rebut : le risque d'aliénation. Écoutant ces jeunes, nous nous sommes souvenus que l'enseignement moral et civique avait été créé et pensé comme le meilleur moyen d'occuper l'espace dégagé par la pensée adolescente. Celle-la même qui, selon les étapes définies par Piaget et consorts, doit permettre de constater que la vie future dépend, non plus de la seule sphère familiale, mais de la conscience du monde dans lequel on vit. Constatant, dès lors, la puissance de certains réflexes, nous nous sommes souvent demandés si et comment l'État-éducateur pouvait empêcher quelques vices bien identifiés de combler les failles d'une quête identitaire pourtant bien légitime.

L'indispensable rôle de l'École révélé par la radicalisation croissante de certaines conduites.

Pour évoquer la place que saurait occuper l'école républicaine dans la formation morale et civique des futurs citoyens français, les affaires liées au fondamentalisme islamique¹¹⁰¹ ou celles

¹¹⁰¹ 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 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*.

qui, dans un même malheur, témoignent de la réapparition des ligues d'extrêmes droites,¹¹⁰² fournissent un moyen tristement équivoque de corroborer la réalité très actuelle du problème soulevé, hier, par Tocqueville ou Fourastié.

En cela, nous rappellerons que le philosophe se méfiait à son époque de voir apparaître des formes déraisonnables d'opinion commune. Nous rappellerons aussi qu'un responsable de la prospective s'était, lui, bien plus tard, inquiété de la possibilité qu'un scepticisme nourri à l'égard des morales de principe puisse un jour inviter "*parents et professeurs*" à démissionner "*faute de posséder des normes*".¹¹⁰³ Or, que sait-on du salaf-djihadisme si ce n'est qu'il touche bon

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].

¹¹⁰² 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 dandysme 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.*

¹¹⁰³ Jean Fourastié, *Essais de morale prospective*, op. cit., p. 33.

nombre de jeunes « coupables » de ne pas avoir pu ou su assimiler un certain nombre de repères criminologiquement reconnus comme structurants ?

Nous savons l'importance que peut avoir pour certains la rencontre d'un message susceptible, non seulement, d'inspirer une première cohérence de l'esprit, mais aussi de favoriser l'appartenance à une culture totalisante. Cela, non content d'inquiéter, doit conduire à prendre la mesure du danger que représente la faculté des doctrines fondamentalistes à englober chaque strate d'une pensée supposément libérée.¹¹⁰⁴ Car c'est bien dans le vide subitement ajouré d'une légitime envie d'exister que s'infiltrèrent les logiques révélationnelles si chères aux doctrines radicales. Encore une fois, tout cela renvoie à la réflexion de ceux qui, comme Marcel Gauchet, pensent que nous sommes en train de vivre un moment où le terme d'aliénation,¹¹⁰⁵ *“dont il a été fait des usages assez discutables”*, apparaît en phase de *“trouver enfin un emploi descriptif adéquat”* :

« 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

¹¹⁰⁴ 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/>.

¹¹⁰⁵ 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 fantôme sectaire, extension des fantasmes personnels du gourou. Le conditionnement a pour but d'aliéner l'adepte au sens défini par Hegel. 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.*

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. »¹¹⁰⁶

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 se nourrir de l'avis formulé, le 23 mars 2012, par Gilles Kepel,¹¹⁰⁷ à qui l'on demandait 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. »¹¹⁰⁸

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”.¹¹⁰⁹ Mais nous ne pouvons nous empêcher d'établir un lien entre ce type d'évènement et la manière dont l'avenir devra empêcher les idées les plus folles d'occuper l'espace qu'une école, jadis, savait investir. De là, émerge une dimension du problème qui accompagne, plus qu'elle ne la dépasse, la seule question de l'atmosphère morale contemporaine. Ce point, tel qu'évoqué dans la partie du premier chapitre consacrée à l'acquisition du sens national, constitue donc bien une donnée essentielle de l'équation posée par la future formation morale et civique des jeunes Français.

¹¹⁰⁶ Marcel Gauchet, “La politique : anatomie d'une métamorphose.”, Extrait du débat entre Marcel Gauchet, Alain Finkielkraut et Nicolas Tenzer, *Le Banquet*, op. cit.

¹¹⁰⁷ 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.

¹¹⁰⁸ « 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.

¹¹⁰⁹ 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.

Les questions d'identité au cœur du débat sur la morale scolaire républicaine.

Lorsque nous officions dans l'éducation nationale, il nous fut – nous le rappelions plus haut – souvent donné de constater à quel point le débat sur la promotion d'une morale républicaine méritait d'être associée à l'obsession de certains jeunes pour les 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'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'égocentrisme 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'égocentrisme 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 jugeait essentiel d'ajouter que l'éveil de la communauté nationale chez l'enfant n'implique 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 pareillement pris soin de souligner comment ce même guide tenait à préciser qu'il importe, 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 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 la difficulté d'articuler une logique nationale dans un pays dont nous avons décrit la dimension multiculturaliste.

C'est pourquoi il semble 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 banlieue parisienne.

Pourquoi étaient-ils si nombreux à nous avoir assurés qu'ils ne se sentaient, par exemple, ni Français en France, ni Algérien en Algérie ? Pourquoi encore nous parlaient-ils si souvent d'une

histoire de France lue et relue dans les méandres les plus douteux d'internet ?¹¹¹⁰ Pourquoi enfin se disaient-ils si fréquemment fiers d'avoir compris à quel point celle-ci devrait davantage se résumer aux épisodes coloniaux ?¹¹¹¹ 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 tournaient quasiment toutes autour d'un entre-deux identitaire où rien ne semblait pouvoir servir une recherche 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 doute sur la capacité qui sera celle de l'État-éducateur à servir la conduite saine de ces formes désormais connues d'introspection. C'est, du reste, pourquoi dans

¹¹¹⁰ 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.

¹¹¹¹ 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.

une seule et même langue certains élèves aimaient paradoxalement se définir – d'abord – en fonction d'une origine plus ou moins étrangère qui, lorsqu'elle faisait défaut, pouvait aller jusqu'à déléster certains élèves d'un facteur évident de popularité. Problème : dans les premières heures de présence de chaque professionnel de l'éducation, une seule question revenait 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 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 du village planétaire. Mais dans l'expression quasi systématique de ce droit d'exister « différemment », nous avons souvent peiné à détecter ce qui, plus tard, inviterait ces futurs citoyens à s'agglomérer autour d'une vision commune, car nationale, du juste. Or, il n'est aujourd'hui pas aventureux de prétendre combien les fondations d'un esprit civique relèvent pour ces jeunes de l'hypothétique. C'est peu de le dire. Plus généralement, nous avons eu du mal à saisir l'intérêt porté au sort commun par ceux qui, pour un bon nombre d'entre eux, n'avaient même jamais vu Paris (pourtant située à une vingtaine de minutes de métro). Il nous semblait même difficile de capter ce qui pourrait, à terme, les sortir de cet "*égocentrisme inconscient*" dont parle 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, en revanche, la religion apparaissait comme un terrain dans lequel ces identités disparates aimaient à se reconnaître un élan commun. C'est même sur ce terrain très approximatif que le principe de laïcité pouvait, lui, souffrir d'être débattu. Quelques parents s'inquiétaient de voir avec quelle vigueur leur progéniture voulait imposer à leurs petits frères de ne pas manger pendant le ramadan. Des mères de familles, dont certaines avouaient ne pas pratiquer le jeûne, venaient 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 émancipatrice, pouvait (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 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 convoqué l'acception biaisée d'un principe consubstantiel au modèle républicain français. Partant, 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 forme de francité. Peut-être est-ce quelqu'un, ou quelque chose qui l'avaient 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 son respect et celui de ses parents et avons ainsi pu compter sur la crédibilité qu'il nous accordait. L'humour constituait, d'ailleurs, souvent 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 et des interdits ? Nous savons 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"*.¹¹¹² Personne n'oubliera ce que dit de notre époque l'assassinat de Samue Paty. Nous n'oublierons pas davantage pourquoi chaque enseignant ne saurait profiter de la liberté de ton qui était la nôtre devant le jeune Yanis. Mais c'est un fait que les questions posées dans une obsédante volonté de se définir par apport à un « nous », lui-même très ambivalent, devront trouver des réponses.

C'est donc 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 l'identité. Nous l'avons fait en rappelant avec quelle détermination les penseurs de

¹¹¹² A. Godier, G. Salesse, *L'initiation à la vie civique, op. cit.*, p. 132.

l'enseignement moral et civique se proposaient, hier, d'investir le champ complexe de la construction identitaire. Ce faisant, nous n'avons rien nié des difficultés qu'engage, aujourd'hui, le traitement d'un tel sujet. Mais il reste qu'il nous est impossible de ne pas croire que l'École, en jouissant d'une si précieuse extraterritorialité, saura conforter l'idée ou l'espoir formulé par Pierre Birnbaum, lorsqu'il avance 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.¹¹¹³ Mieux, l'espoir que nous formulons ici pourrait une nouvelle fois être rapporté à la pensée de Marcel Gauchet qui, en se demandant ce que peut encore le politique, répond : «*tendanciellement rien*»¹¹¹⁴ ; avant de préciser, presqu'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 difficile à faire saillir à un niveau très simple. Une demande de droits suppose qu'ils soient opposables. Après 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. »¹¹¹⁵

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 participer à la structuration des esprits juvéniles. L'État-éducateur, parce qu'il incarne dans sa fonction la plus originelle l'impossible fin du politique, dispose des armes utiles à l'écriture d'une histoire en marche. Il le fera car le risque de désintégration trouvera encore dans les discours fondamentalistes son plus tragique terrain d'expression. L'affaire est triste. Mais elle ranime l'idée que la grande mission de l'école républicaine se situe aujourd'hui certainement là. C'est

¹¹¹³ Pierre Birnbaum, *La fin du politique*, Seuil, Paris, 1975.

¹¹¹⁴ Marcel Gauchet, «La politique : anatomie d'une métamorphose.», Extrait du débat entre Marcel Gauchet, Alain Finkielkraut et Nicolas Tenzer, *Le Banquet*, op. cit.

¹¹¹⁵ *Ibid.*

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 donc 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 mieux admettre l'obligation qui lui est faite de combattre le nihilisme d'un temps miné par un risque prégnant de délitement social. Nous pourrions, certes, nous demander si un tel projet revient à défendre une idéologie, tant la chose comporte en son sein les idées forces d'une philosophie potentiellement interventionniste. Mais nous pensons qu'il s'agit, au final, pour l'État-éducateur de défendre une idéologie contre une autre. Il lui faudra, en somme, promouvoir une philosophie scolaire qui ne serait ni partisane, ni trop engagée. Une philosophie qui ne se revendiquerait que comme celle du mouvement contre l'inertie. Au tropisme empirique, décrié par Jean Fourastié et Émile Durkheim 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 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. C'est alors qu'on se rappellera qu'à l'époque où, de l'avis de tous, elle sut faire la grandeur française, l'instruction morale et civique n'était pas considérée comme la reine de toutes les disciplines pour rien.¹¹¹⁶ Las de toutes les

¹¹¹⁶ 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.* »

prétendues fatalités de l'histoire, on se rappellera même, avec 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 ». ¹¹¹⁷

La France des attentats de 2015 n'était pas celle de 1880. Aujourd'hui encore, 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* », ¹¹¹⁸ une inquiétude d'un ordre assez 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. » ¹¹¹⁹

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 signale l'urgente nécessité de ranimer ces vertus si pieusement décrites, 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-

¹¹¹⁷ Mona Ozouf, « Quand la République s'apprenait au tableau noir », *Histoire*, 07 octobre 1999, p. 60.

¹¹¹⁸ Edgar Morin, *La Méthode : Tome 6, Éthique*, Points Essais, Paris, 2006, p. 168.

¹¹¹⁹ *Ibid.*

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... »¹¹²⁰

¹¹²⁰ 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'Éducation 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 enseignements 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 Matteo, « 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, Finkelkraut 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 abracadabrant », *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.

Schuwer 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.

Steege 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 (CNESEO), mai 2014, [en ligne], URL :

http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoint/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 2d 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.

Dufrasne 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*, Quadrige, 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 prose 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, gémiation, 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.

Zirring 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.

Déliège 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.

Frاندji 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.

Rœlofs 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 IVe République. 13 mai 1958*, Paris, Gallimard, 2006.

Winock Michel, "Avril 1961 : le putsch qui fait pschitt", *Histoire*, n° 363, avril 2011, p. 8-15.

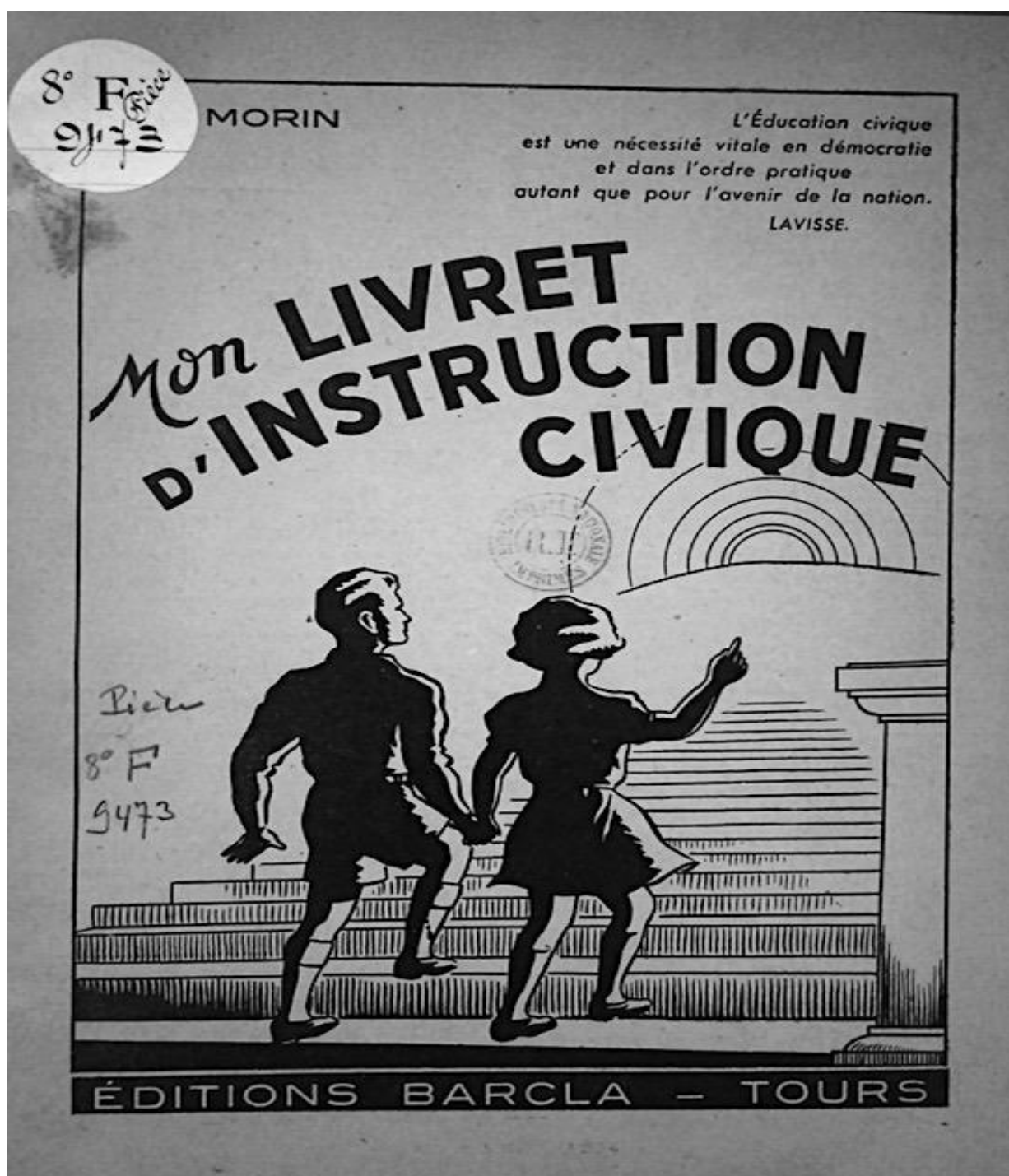
Zancarini-Fournel Michelle, « Généalogie des rébellions urbaines en temps de crise 1971-1981 », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°84, 2004, p. 119-127.

Annexes

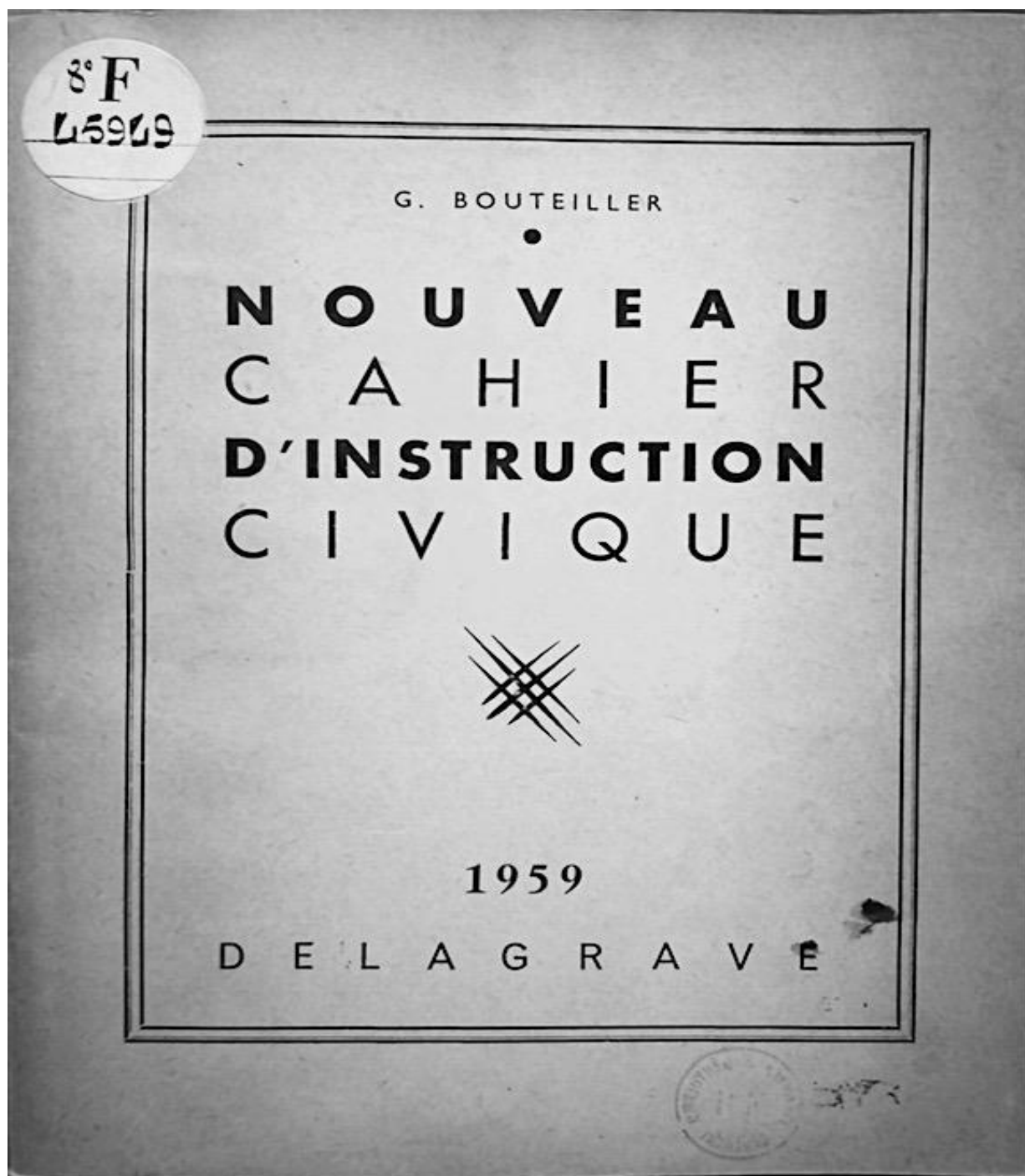
Table des matières de *L'initiation à la vie civique* d'André Godier et Georges Salesse, 1952.

| 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.

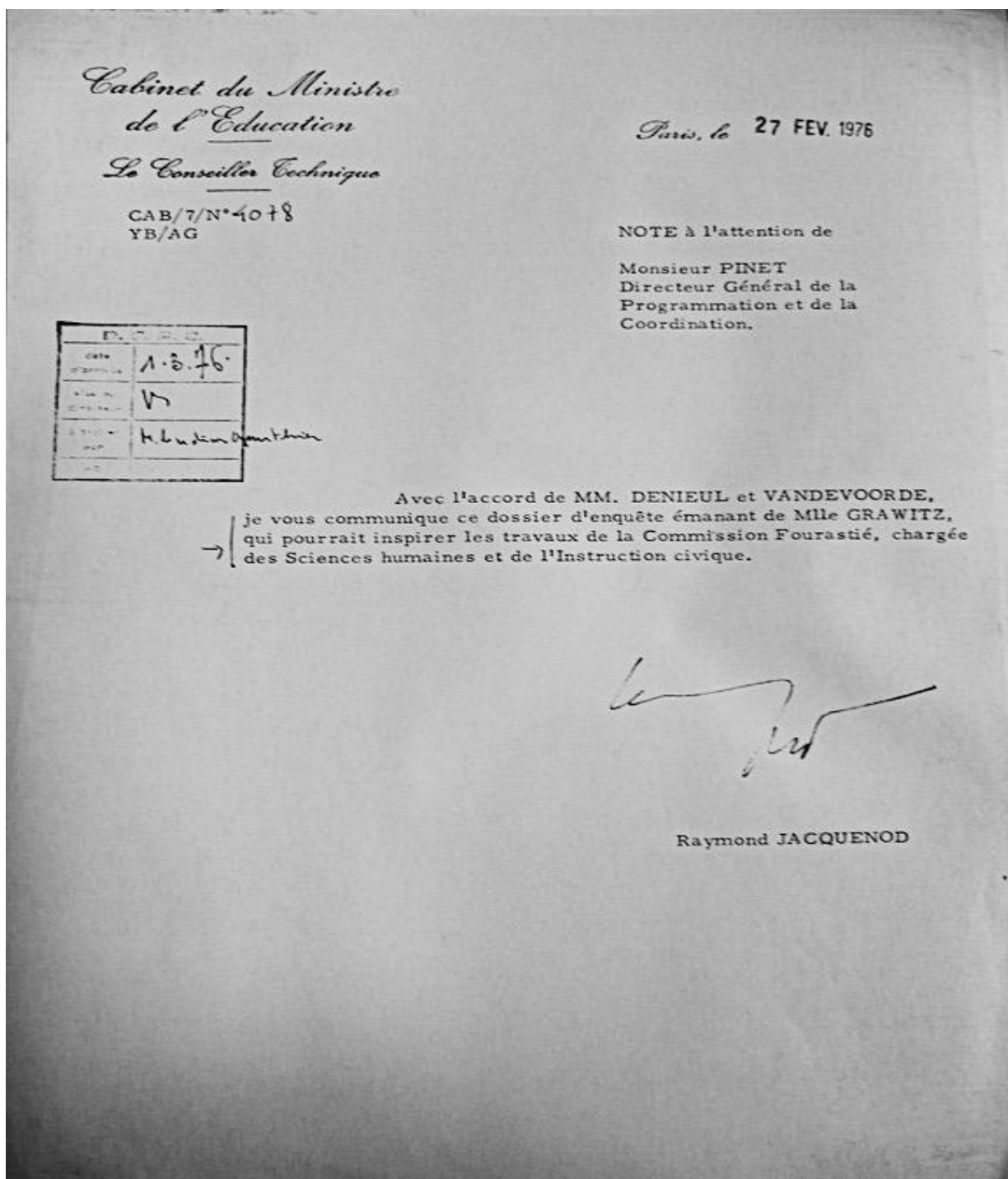
Repas de Noël servi à des vieillards et à des déshérités.

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 ».

28

Lettre de Raymond Jacquenod à Marcel Pinet concernant les travaux de Madeleine Grawitz, 27 février 1976.



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

Paris, le 17 JUIN 1976

Le Chargé de Mission

CAB/7/N° 4983
NC/AMP

NOTE

à l'attention de

Monsieur PINET
Directeur de la Programmation et
de la Coordination

| D. G. P. C. | |
|----------------|-----------------------------------|
| Date d'arrivée | 18.6.76 |
| Site | M |
| À traiter par | M. Lucien Guenther qui le pour... |
| et | |

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.

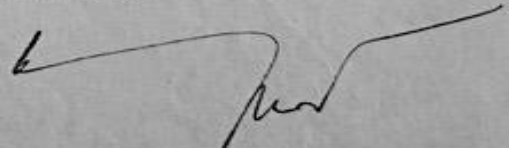
- veiller (par l'intermédiaire de l'inspection et des chefs d'établissement) au sérieux avec lequel l'éducation civique est assurée.

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 ^{reconnues dans le milieu} ~~connues dans le milieu~~, 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

-Eléments de réflexion-

- On constate toujours, au sujet de l'instruction civique et morale, l'existence d'un regret "passéiste" :
 - . 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 du 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.

- 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 1997 et archivé par le ministère sur « La morale et le civisme de grand-papa par Louis François ».

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.

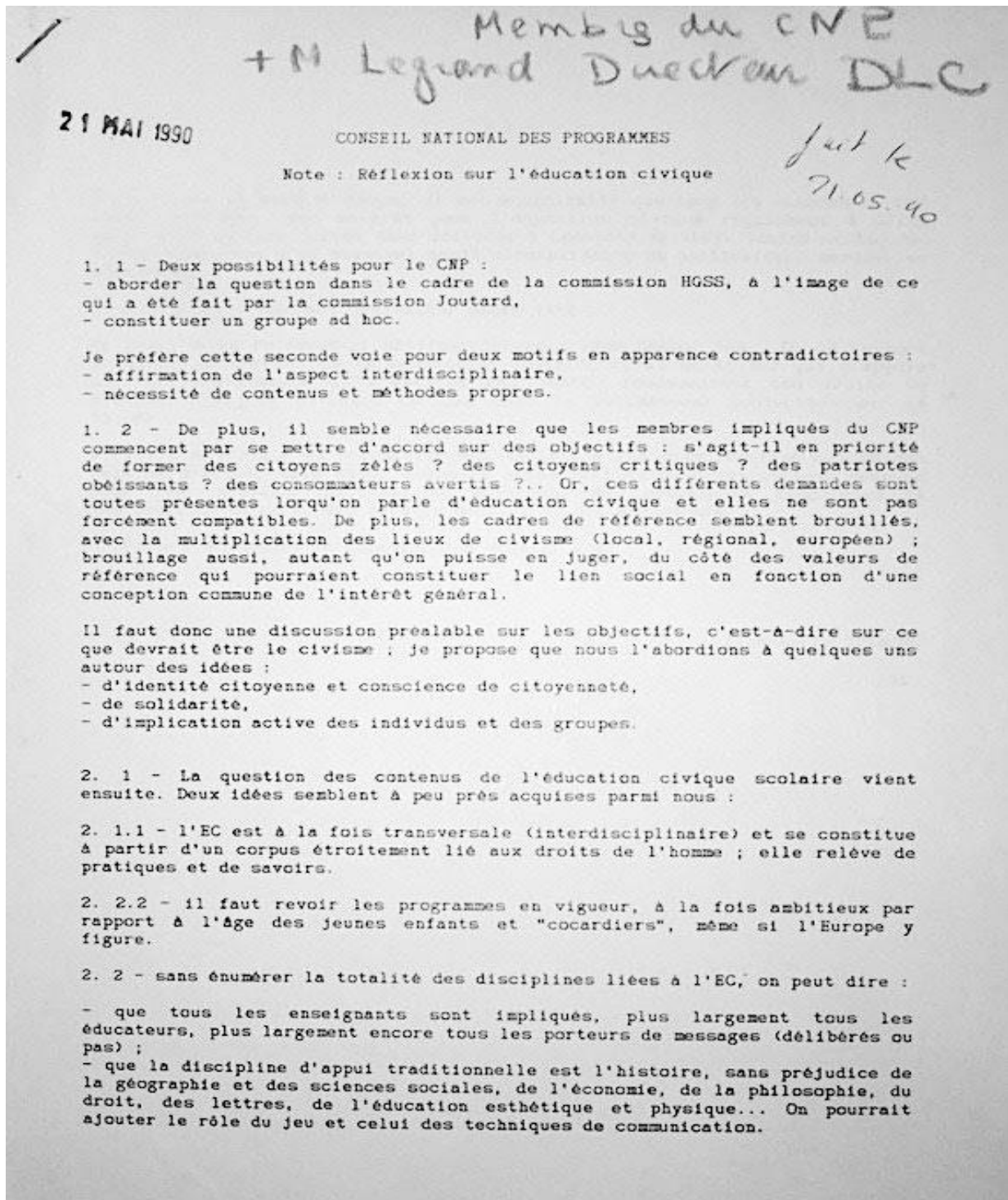
Certes, celui qui a conçu cette instruction civique est maintenant un grand-père. Mais elle avançait tellement son temps qu'elle est devenue parfaitement adaptée à la période actuelle. Si, souvent, elle fut malmenée, c'était que les professeurs ne recevaient aucune formation professionnelle, qu'ils s'y 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.



Rapport non publié du GTD éducation civique de juin 1993.

45 -

Ministère de l'Éducation Nationale

L'éducation civique aujourd'hui

Propositions du Groupe Technique
Éducation Civique

Juin 1993
Version définitive

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 néopédagogues investis d'une visée, à la fois républicaine et émancipatrice, l'enseignement moral et civique français est 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 n'est pourtant pensé qu'en fonction des services qu'il peut rendre à une morale républicaine résolument unitariste. Tenu comme à ses débuts d'éveiller la conscience nationale chez l'enfant, il est 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 est réservé révèle 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 est 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, finit 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 doit jouer dans la fabrication du vivre-ensemble incarnent 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.