

Institut d'Etudes Politiques de Paris
ECOLE DOCTORALE DE SCIENCES PO
Programme doctoral de science politique
Centre d'études européennes

Doctorat en science politique, spécialisation sociologie politique

Les héritiers de la République

*Eduquer à la citoyenneté à l'école dans la France
d'aujourd'hui*

Géraldine Bozec

*Thèse dirigée par Mme Sophie Duchesne, directrice de recherche au CNRS,
Centre d'études européennes, Institut d'Etudes Politiques de Paris*

Soutenue le 26 novembre 2010

Jury :

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

M. Jean-Marie DONEGANI, professeur des Universités en science politique, Institut d'Etudes Politiques de Paris

Mme Sophie DUCHESNE, directrice de recherche au CNRS, Centre d'études européennes, Institut d'Etudes Politiques de Paris

Mme Marie DURU-BELLAT, Professeur des Universités en sociologie, Institut d'Etudes Politiques de Paris

Mme Françoise LORCERIE, directrice de recherche au CNRS, Institut de recherche et d'études sur le monde arabe et musulman, Université Aix-Marseille (rapporteur)

Mme Elizabeth FRAZER, University Lecturer in Politics, Department of Politics and International Relations, and Official Fellow and Tutor in Politics, New College, University of Oxford

REMERCIEMENTS

A mon père, qui m'a donné le goût de la recherche et qui sait si bien comprendre, à ma mère, qui m'a transmis l'amour des mots, des images et des gens ; à tous les deux, parce qu'ils m'ont permis de mettre tout cela en pratique. A ma sœur pour ses encouragements constants, sa si belle ouverture. A mon frère jumeau, deux fois « docteur » longtemps avant moi, si présent dans ma vie. A Maria et à l'enfant qui arrive en même temps que ma thèse, à ces deux « accouchements » simultanés. A Thierry, qui sait bien ce qu'est une thèse. A Juliette qui a parié sur moi mais perdu, et à Romain juste parce qu'il est si mignon. Une dédicace spéciale à Agnès et François qui m'ont donné accès à l'école de leurs enfants et ont cherché dans leur grenier leurs cahiers. Bref, à ma famille, pour ce qu'elle est.

A mes amis, dont parfois l'ironie à l'égard de ma thèse, mais surtout la confiance et le soutien permanents ont contribué à me faire avancer. Mentions particulières à Stéphanie pour ces discours « disciplinaires » enflammés et parce qu'elle m'a supportée au quotidien pendant deux ans ; à Aude et Maria, pour m'avoir permis de me livrer à mes premières expérimentations dans leur classe ; à Alix pour nos discussions de fond, ses géniales intuitions, et parce que sans elle je ne serais jamais arrivée jusqu'au bout. Merci à tous ceux qui ont été là lors de la « dernière ligne droite » : Katharine, Virginie, Amandine, Hélène, Laurette, Marie, Sophie, Cédric...

A ma directrice de thèse surtout, sans qui ce travail n'existerait tout simplement pas. Pour son soutien moral tout autant que pratique, pour son apport intellectuel. Merci d'avoir été si présente, merci d'être ce que tu es.

A tous ceux qui ont croisé ma route et qui ont contribué au mûrissement intellectuel de ce travail : Jean Leca, qui a commenté mon projet de recherche à ses tous débuts ; Jean-Paul Payet et Françoise Lorcerie pour leurs commentaires lors d'un colloque sur l'ethnicité à l'école, qui m'ont encouragée ; Sylvie Strudel, pour ces remarques précieuses sur le thème de l'Europe ; Audric Vitiellio, Sandra Gensburger, pour leurs propos stimulants sur les attitudes des enseignants et la première analyse que j'avais pu en faire.

Une reconnaissance particulière pour Benoît Falaize et Katherine Throssell, qui partagent tant d'intérêts de recherche avec moi et qui m'ont conseillée et soutenue.

Mes premiers lecteurs m'ont permis d'améliorer considérablement la version initiale de chapitres de cette thèse : merci aux participants de l'atelier doctoral du Centre d'études

européennes (Antoine Mandret-Degeilh, Charlotte Dolez, Virginie Van Ingelgom, Nuria Garcia), merci à Sophie Maurer et Cédric Moreau de Bellaing pour leur aide.

Merci à ceux qui m'ont aidée pour tous les aspects pratiques de l'écriture d'une thèse : Yvan Calgani pour son formidable clavier ; Fel pour son aide informatique toujours efficace ; Nuria Garcia, pour sa contribution à la mise en page.

Enfin, le plus grand des « merci » à tous les instituteurs qui ont participé à cette enquête, sans lesquels cette thèse n'existerait pas non plus. Ils m'ont ouvert les portes de leur classe et celles de leur pensée. J'espère avoir restitué le mieux possible ce qui vous pouvait vous animer, dans votre diversité.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	9
1. L'objet de la recherche : un premier aperçu	9
1.1. Pourquoi l'école primaire ?	9
1.2. Les niveaux d'analyse : des discours et des politiques scolaires aux représentations et aux pratiques des instituteurs	12
2. La genèse du projet	16
2.1. Le choix de l'école comme « terrain » d'étude	16
2.2. Un autre paradoxe : les références à la tradition dans un contexte social, politique et scolaire très différent	18
2.3. Un troisième paradoxe : un objet encore peu étudié en science politique	20
3. Problématiques, axes de questionnement de la recherche	23
3.1. Les deux dimensions de la citoyenneté analysées : l'appartenance à une communauté politique et la participation à la vie collective	24
a) L'appartenance commune	24
b) La communauté des citoyens : les dimensions de l'analyse	28
c) Communauté des citoyens et homogénéisation	32
3.2. Allégeance politique et individualisme	34
3.3. Le citoyen comme acteur de la vie collective	40
3.4. Plan de la thèse et problématiques en jeu	45
4. L'école comme espace spécifique	46
CHAPITRE LIMINAIRE : DISPOSITIF METHODOLOGIQUE ET CARACTERISTIQUES DE L'UNIVERS MIS A JOUR PAR LA RECHERCHE	49
1. L'enquête de terrain dans les écoles	49
1.1. Un regard centré sur les enseignants	49
1.2. Les caractéristiques de la population de l'enquête	50
1.3. Rapport au terrain et déroulement de l'enquête	55
a) La prise de contact avec les écoles et les enseignants	55
b) L'observation dans les classes	56
c) La collecte de cahiers d'élèves	58
d) Les entretiens : principes et méthodes utilisées	59
1.4. Les relations d'enquête et l'analyse des entretiens	66
2. Les débats éducatifs et les politiques scolaires	70
2.1. Les débats publics et les discours gouvernementaux	71
2.2. Les revues syndicales	74
a) Le SE-UNSA (héritier du SNI-PEGC)	74
b) Le SGEN-CFDT	75
c) Le SNUipp	76
2.3. Les revues éducatives	77
2.4. Les programmes scolaires et les instructions officielles	77
2.5. Les manuels	79
<i>Conclusion</i>	85
CHAPITRE 1 - LA NATION DANS LES DEBATS ET LES POLITIQUES SCOLAIRES : LA PERMANENCE DE LA MISSION NATIONALE DE L'ECOLE	87
<i>Introduction</i>	87
1. La place de la nation dans les débats éducatifs contemporains : entre mobilisations et non-dits	93
1.1. Les débats du début des années 1980 : la nation, le reste du monde, les « autres » ?	93
a) La connaissance et l'amour de la patrie comme finalités premières de l'enseignement de l'histoire	98
* Un enseignement centré sur la nation française, en continuité avec celui de la Troisième République	99
* Les différences dans les conceptions de la nation chez ces acteurs	102
b) Faire prendre conscience à l'enfant de son inscription dans une nation et ouvrir au monde et aux « autres »	111
* Un enseignement qui doit évoluer	112
* Favoriser l'individu critique	114
* La primauté de la nation dans l'enseignement historique à l'école primaire	115
* Une nation exceptionnelle car « universelle » : les contradictions des discours du gouvernement socialiste	117
c) Relativiser la référence à la nation et former un citoyen critique avant tout : la voix dissonante de certains universitaires de gauche, des syndicats et des revues pédagogiques	118
* Les discours de certains universitaires de gauche : l'altérité et la discontinuité au cœur de l'histoire nationale	119

* Les discours des revues syndicales et éducatives : la nation en retrait, l'individu critique et actif au premier plan.....	126
d) La nation : entre valeur affirmée, contestée et référence banalisée	133
1.2. Le Ministère de Jean-Pierre Chevènement (1984-1986): le réenchâtement de la nation républicaine et ses contestations.....	135
a) Le patriotisme au cœur de la restauration de l'éducation civique à l'école.....	137
* L'accent mis sur l'Etat et ses lois.....	138
* Patriotisme et guerre économique planétaire	140
* Laurent Fabius : un discours différent, mais qui retrouve l'idée de « patrie »	143
b) Les contestations.....	144
1.3. Les évolutions des débats scolaires sur la nation (1986-2006).....	149
a) La nation dans les discours entre 1986 et 2002 : moindre saillance mais maintien dans la majorité des discours officiels	152
b) La faiblesse de la référence nationale dans les revues syndicales et éducatives	162
c) Le retour de la droite au pouvoir (2002-2006): l'identité nationale retrouvée	164
2. La place et l'image de la nation dans les programmes scolaires et les ouvrages pédagogiques.....	171
2.1. Construire un sentiment d'appartenance à la nation comme finalité explicite : un certain décalage entre les programmes et les ouvrages scolaires	172
a) Les liens entre l'école et la nation : les différences entre les textes officiels	172
* Le sentiment d'appartenance à une nation	173
* La place accordée aux symboles nationaux	180
* L'importance de la connaissance de la nation.....	181
b) Les évolutions des ouvrages scolaires	183
* Les objectifs affirmés par les ouvrages scolaires : l'effacement de la référence à la nation dans les années récentes	183
* Symboles nationaux et image de la nation : la démocratie et la République plutôt que la France dans la majorité des ouvrages scolaires récents	185
2.2. Une généalogie nationale : apprendre à faire sienne l'histoire de l'entité « France ».....	192
* L'ancrage dans une origine gauloise.....	193
* La continuité de la nation dans le temps	196
* Le traitement des héros nationaux traditionnels de l'histoire de France	198
2.3. La France universelle : le maintien d'une image, malgré certaines évolutions.....	199
a) La vision de la Révolution française : l'essor timide d'une vision critique.....	199
b) Le traitement des périodes sombres de l'histoire de France : le régime de Vichy, l'esclavage et le passé colonial	203
* La fin du tabou lié à Vichy dans les ouvrages scolaires.....	203
* Le traitement des questions de l'esclavage et du passé colonial	205
* Une évolution moins nette concernant la décolonisation	212
c) La persistance de certains éléments de l'enseignement républicain traditionnel : le lien privilégié entre la France et l'universel.....	215
* Une « prédestination » démocratique.....	215
* Le discours des programmes et des ouvrages d'éducation civique : une association forte entre la France et l'universel	217
2.4. La nostalgie de la grandeur et de la puissance nationales.....	222
<i>Conclusion</i>	227
CHAPITRE 2 – L'OUVERTURE DE L'ECOLE A L'EUROPE ET AU MONDE	229
1. Le monde : l'essor d'une appartenance universelle et ses limites.....	229
1.1. Les discours politiques des gouvernements : la primauté accordée à la citoyenneté nationale.....	229
1.2. Une politique continue à travers les directives ministérielles	231
1.3. L'idée de solidarité internationale dans les discours syndicaux et éducatifs	238
1.4. Le discours des programmes et des manuels scolaires : maintien de l'ethnocentrisme et appels à l'unité et à la solidarité mondiales.....	240
a) La diversité culturelle du monde : un discours marginal.....	242
b) L'essor d'une appartenance universelle.....	247
2. L'Europe : une collectivité incertaine.....	249
2.1. L'enseignement de l'Europe dans les discours gouvernementaux et dans les revues syndicales et éducatives : une diversité de positions	249
a) Les discours ministériels: un thème secondaire et dépendant du contexte politique	249
b) Les revues syndicales et éducatives : des différences d'engagement.....	255
2.2. L'Europe dans les programmes et les manuels scolaires	256
a) L'Union européenne dans les programmes scolaires : une collection de pays	256
b) Les manuels scolaires : des discours hétérogènes, mais une valorisation plus forte de l'Union européenne comme nouvelle appartenance civique.....	261
<i>Conclusion</i>	263
CHAPITRE 3 : LA TRANSMISSION DU NATIONAL DANS LES CLASSES	265
<i>Introduction</i>	265
1. Les divergences sur la nation : valeur ou danger ?	266

1.1. L'attachement à l'ancrage des élèves dans un cadre national : deux exceptions	267
1.2. L'au-delà de la nation : une finalité éducative essentielle	268
a) L'identification à la nation et ses dangers	268
* Encourager une distance critique entre l'enfant et sa nation	268
* La valorisation d'une appartenance universelle	271
b) Les violences nationalistes de l'histoire : un idéal humaniste et pacifiste à transmettre	274
2. La nation comme cadre essentiel du récit historique et démocratique	276
2.1. La nation, cadre prédominant de l'histoire, de la citoyenneté et des droits	276
* L'ancrage et la continuité de la nation dans le temps	277
* L'universalisme « français »	281
2.2. Le privilège de la nation : un effet non voulu ?	283
3. Le monde et l'Europe, des collectifs incertains	287
3.1. Apprendre une solidarité mondiale ?	287
3.2. L'Europe à l'école	288
a) Des investissements différents de l'objet européen, qui pèsent sur la manière dont l'Union européenne est enseignée	288
b) Un rapprochement d'une classe à l'autre : le flou du projet européen	292
c) Une représentation partagée : l'Union européenne comme réalité irréversible, les citoyens impuissants	294
<i>Conclusion</i>	295
CHAPITRE 4 – DIVERSITE ET EGALITE A L'ECOLE : LE POIDS DE L'UNIVERSALISME REPUBLICAIN	299
1. La diversité de la France	305
1.1. Le local et le régional dans les débats éducatifs: le maintien du modèle du passé	307
* L'hétérogénéité des prises de position dans les discours publics des années 1980	307
* La diversité régionale dans les programmes scolaires : absence des « petites patries » et des spécificités régionales	311
b) Les identités régionales dans les années 1990 et 2000 : la poursuite du développement de dispositifs spécifiques	320
* La question des langues régionales	320
* Le silence sur les spécificités culturelles régionales dans les programmes et les ouvrages scolaires	320
1.2. Les discours sur la diversité culturelle et l'immigration : des débats sur la reconnaissance des « cultures » immigrées à l'unité nationale	323
a) Les discours publics des années 1980 : reconnaître les « cultures » immigrées ?	323
* Nous national et cultures « autres »	323
* La diversité comme élément central du « nous » national	327
* Le ministère de Jean-Pierre Chevènement : le maintien d'une finalité d'unité nationale, malgré un discours d'expertise différent	328
* La France multiculturelle et la culture des « autres » : le discours des revues syndicales et éducatives	331
b) La diversité culturelle dans les programmes et les ouvrages scolaires des années 1980	336
c) Le ministère de Lionel Jospin (1988-1992) : un discours sur la France multiculturelle, limité par les premières inquiétudes relatives au port du voile islamique à l'école	342
d) L'évolution des discours sur les différences culturelles à l'école dans les années 1990 et 2000 : le primat de l'unité nationale	347
* Vers un discours centré sur l'unité nationale	347
* L'essor des références aux « valeurs communes » et à la « culture commune »	361
2. Egalité et inégalités dans les discours scolaires	363
2.1. Les inégalités dans les manuels d'histoire récents	364
a) Les inégalités au 19 ^{ème} siècle	364
b) Les inégalités dans la France contemporaine	367
2.2. Les discours des ouvrages d'éducation civique : l'interdit des discriminations et l'obligation d'égalité ...	370
<i>Conclusion</i>	376
CHAPITRE 5 - LES DIFFERENCES COMME « PROBLEME » : PLURALITE DES POSITIONS DES ENSEIGNANTS ET ELEMENTS DE CONVERGENCE	377
<i>Introduction</i>	377
1. La nation et son homogénéité	380
1.1. Le rapport au « petit pays » : un non-enjeu dans les classes	380
a) Alain et René, deux exceptions	380
b) Connaître l'univers proche : logique pédagogique et cadre de vie quotidien	381
1.2. La France plurielle : de fortes divergences entre les enseignants	382
a) Une appartenance à la nation problématique	382
b) Reconnaître les liens au pays d'origine	390
* La diversité des élèves comme élément positif dans l'exercice du métier	390
* La difficulté à penser la pluralité comme élément constitutif de la nation française	394
* Un discours plus inquiet : Thibault et la dénonciation de la relégation des familles issues de l'immigration	395
* Le regard sur l'islam	397

c) Sentiment d'appartenance nationale et citoyenneté.....	399
d) Le rejet des « communautés » ethniques et religieuses.....	403
2. Les contradictions de l'école égalitaire : la mise à l'écart des inégalités de la société.....	408
2.1. Des modèles alternatifs.....	408
a) L'école comme prolongement de la société.....	408
b) L'école comme communauté sociale traditionnelle.....	410
* La question du racisme.....	413
* L'égalité entre filles et garçons.....	418
* Le tabou des inégalités sociales.....	420
* Les différences individuelles dans la classe.....	421
3. Elève ou enfant concret à l'école ? : les tensions dans le discours des enseignants au regard de la prise en compte des réalités familiales.....	422
<i>Conclusion</i>	424
CHAPITRE 6 – POLITIQUE ET DEMOCRATIE A L'ECOLE.....	425
1. Quand l'école fait de la politique.....	425
1.1. L'impossible neutralité politique.....	425
1.2. La vision de la société et de la vie politique françaises.....	432
a) Les conflits politiques: les grands absents du discours scolaire.....	433
b) Les institutions politiques et les contre-pouvoirs.....	434
2. L'enfant-citoyen à l'école : les non-dits et les limites de la « citoyenneté » scolaire.....	438
2.1. L'essor des discours sur la démocratie et la citoyenneté à l'école.....	438
2.2. L'ambiguïté de l'écolier-citoyen.....	445
<i>Conclusion</i>	447
CHAPITRE 7 – LA POLITIQUE DANS LES CLASSES : PRESENTE COMME ORIENTATION DE L'ENSEIGNANT, ABSENTE COMME POUVOIR DU FUTUR CITOYEN.....	449
1. « Ne pas faire de politique à l'école » : ce que cela veut dire.....	451
1.1. L'évitement en classe des sujets politiques controversés : la dépolitisation de l'éducation à la citoyenneté.....	451
1.2. Les formes de contrôle des opinions politiques des enfants.....	462
2. L'enfant et le citoyen face au pouvoir.....	469
2.1. Le futur citoyen : la faible place accordée à la participation politique.....	469
2.2. La primauté du « respect des règles » dans l'éducation civique liée à la vie scolaire.....	473
<i>Conclusion</i>	477
CONCLUSION GENERALE.....	479
1. L'éducation du citoyen en France : évolutions, permanences et diversité dans le monde scolaire.....	479
1.1. Construire le lien à la nation : une finalité constante pour l'école primaire.....	479
1.2. Diversité et égalité à l'école : le prisme déformant d'un regard unitaire.....	483
1.3. Une citoyenneté sans politique et peu participative.....	487
2. Un éclairage comparatif.....	490
2.1. L'éducation à la citoyenneté en Angleterre : une émergence récente.....	490
2.2. Une perception fragmentée et floue de l'identité nationale.....	494
2.3. L'importance accordée à l'individu concret et aux groupes composant la société.....	496
2.4. Rapport à la politique et participation démocratique.....	499
BIBLIOGRAPHIE.....	501
1. Corpus analysé.....	501
2. Bibliographie par ordre alphabétique des auteurs.....	520
ANNEXE 1 – DOCUMENTS D'ENQUETE.....	541
ANNEXE 2 – PRESENTATION DES ENSEIGNANTS DE L'ENQUETE.....	545

INTRODUCTION

Ce travail porte sur la construction de la citoyenneté à l'école en France, dans les dernières classes de l'enseignement primaire. Il vise à rendre compte des différents types d'identités, de comportements et de connaissances civiques que les acteurs du champ éducatif – acteurs du Ministère de l'Education nationale, experts universitaires, intellectuels, rédactions des revues syndicales et éducatives, auteurs d'ouvrages scolaires, enseignants dans leur classe – tentent d'encourager à l'école primaire. Il s'appuie sur une approche de sociologie politique de l'école française, encore peu développée dans les travaux à ce jour.

1. L'objet de la recherche : un premier aperçu

1.1. Pourquoi l'école primaire ?

La recherche est circonscrite à l'école primaire et plus précisément aux plus grandes classes, celles du cycle 3 (CE2-CM1-CM2). Historiquement, c'est à ce niveau d'enseignement que la finalité civique de l'école a été le plus affirmée. « L'instruction civique et morale » de l'école de la Troisième République concernait les enfants de 9 à 13 ans et impliquait le corps enseignant des instituteurs. La très grande majorité des élèves quittant l'école après le certificat d'études primaires, il semblait crucial aux fondateurs de la Troisième République de les former à la citoyenneté, en leur inculquant la valeur du régime républicain, un minimum de connaissances sur les institutions, la vie politique et sociale et en les sensibilisant à leurs devoirs civiques. Dans l'enseignement secondaire, réservé pour l'essentiel aux enfants de la bourgeoisie, l'importance des humanités et l'origine socioculturelle du public scolaire étaient supposées pourvoir de manière suffisante à la formation civique des élèves¹. Les profondes transformations de la société et du système éducatif n'ont pas conduit à effacer cette mission civique assignée à l'enseignement primaire, même si celle-ci a pu s'affaiblir périodiquement, en particulier dans les années 1960 et 1970. Depuis une trentaine d'années, la dimension civique de l'éducation scolaire est fortement mise en valeur dans les déclarations gouvernementales et plus largement dans les discours qui circulent dans les milieux éducatifs (presse pédagogique, revues syndicales, institutions de

¹ NICOLET, Claude. *La République en France : état des lieux*. Paris : Editions du Seuil, 1992.

formation, etc.)² et le rôle de l'école primaire n'est en rien négligé. L'affirmation de la vocation civique de l'enseignement a concerné l'école primaire au même titre que les deux autres niveaux d'enseignement, et même, parfois, de manière privilégiée. Lorsque Jean-Pierre Chevènement réintroduit en 1985 l'éducation civique comme enseignement spécifique doté d'horaires et d'un programme précis, ce sont les programmes de l'école primaire qui sont d'abord modifiés. La majorité de droite qui arrive au pouvoir en 1986 critique ces nouveaux programmes et les manuels d'éducation civique qui les accompagnent. Par la suite, tout au long des années 1990 et 2000, les gouvernements de droite comme de gauche continuent de faire de l'école un lieu essentiel pour la formation du citoyen, les discours et les politiques scolaires étant tout autant destinés aux écoles primaires qu'aux collèges et aux lycées. L'idée de mon travail est en partie née de la volonté de mettre en regard l'éducation à la citoyenneté telle qu'elle est conçue et mise en pratique aujourd'hui avec les formes antérieures qu'elle a revêtues, notamment au moment fondateur représenté la Troisième République. J'ai donc décidé de me concentrer sur l'école primaire, afin de mieux saisir l'évolution d'une mission et les continuités potentielles en dépit des changements qui marquent le contexte sociopolitique et le système éducatifs actuels.

De plus, cette thèse relevant de la sociologie politique, travailler sur les enfants représente aussi l'intérêt d'éclairer le processus de socialisation enfantine³. Dans la littérature anglo-saxonne, bien plus précoce et abondante sur ces sujets que la littérature française, les recherches sur la socialisation enfantine ont commencé à se développer dans les années 1950 et 1960. L'importance des acquisitions de la prime enfance pour comprendre les comportements adultes était en effet affirmée ou justifiait implicitement l'intérêt porté à cette tranche d'âge, même si les auteurs n'ont pas toujours cherché à étayer cette hypothèse. Deux suppositions sous-tendaient cette idée : celle de la stabilité des attitudes et des représentations acquises dès l'enfance ou à défaut, de leur influence sur les acquisitions futures. A partir des années 1970, l'hypothèse de la stabilité a été largement critiquée. En revanche, l'impact sur la socialisation future demeure une idée généralement admise, même si en préciser les implications est complexe. Il faut dire d'ailleurs que valider empiriquement l'idée générale

² BALLAND, Ludivine. *Une sociologie politique de la crise de l'École. De la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes*. Thèse de doctorat : Science politique : Nanterre : Université de Paris X Nanterre : 2009. 2 vol.

³ Voir notamment les travaux fondateurs en France d'Annick Percheron (*L'univers politique des enfants*. Paris : Colin, 1974 ; *Les 10-16 ans et la politique*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1978) et aux Etats-Unis : HESS, Robert, TORNEY Judith. *The development of political attitudes in children*. Chicago : Aldine Publishing Company, 1967.

d'une importance à long terme de la socialisation primaire ne constitue pas une entreprise aisée : cela supposerait des études de cohorte, difficiles à conduire pour des raisons pratiques et financières, mais aussi l'absence de variation trop forte des significations accordées à telle ou telle notion politique à travers le temps⁴. Il convient dans ce domaine de différencier les divers aspects de la socialisation politique. Il existe aujourd'hui un relatif accord des chercheurs pour considérer que la relation à certaines appartenances (nation, groupe ethnique, religion notamment), si elle évolue tout au long de la vie, est modelée par les acquisitions et les transmissions qui se déroulent lors de l'enfance⁵. Il en est de même pour certaines dispositions et représentations à l'égard du système politique (connaissances et regard porté sur les institutions politiques) et de la démocratie (capacité à prendre la parole et à s'impliquer dans la vie collective)⁶. Au total, sans préjuger du maintien à l'identique des représentations et des attitudes qui se forment à l'âge de l'école primaire, il est raisonnable de supposer qu'elles ont un poids non négligeable sur la socialisation politique future.

L'école et la classe constituent en outre des pôles décisifs de l'expérience sociale des enfants de 9 à 11 ans. Les études sociologiques qui portent sur ce niveau d'enseignement ont largement souligné la force de la culture scolaire pour les élèves de cet âge. Le groupe de pairs constitue un milieu de socialisation important, mais ne vient pas encore s'affirmer comme le lieu d'une culture autonome, voire concurrente. Il est tout imprégné des catégories d'entendement et de perception scolaires⁷. L'étude du rôle de l'école en matière de socialisation politique, eu égard notamment à la famille, fait l'objet de débats et de réévaluations périodiques⁸.

⁴ NIEMI, Richard G. The rebirth of political socialization. *Perspectives on Political Science*, Winter 1995, vol. 24, n°1, p. 7-16.

⁵ ICHILOV, Orit dir. *Political Socialization, citizenship education, and democracy*. New York: Teachers College Press, 1990.

⁶ Pour un point de vue général incluant les approches anglo-saxonnes, voir notamment la synthèse suivante : MAURER, Sophie. Ecole, famille et politique: socialisations politiques et apprentissage de la citoyenneté, bilan des recherches en science politique. *Dossiers d'études de la CNAF*, décembre 2000, n°15

⁷ RAYOU, Patrick. *La grande école : approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : Presses Universitaires de France, 1999 ; DUBET, François, MARTUCCELLI, Danilo. *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil, 1996, chapitre 2 et 4.

⁸ Voir le travail de synthèse récent de Sophie Maurer déjà cité, ainsi que les travaux plus anciens suivants : ROIG, Charles, BILLON-GRAND, Françoise. *La socialisation politique des enfants : contribution à l'étude des attitudes politiques en France*. Paris : Armand Colin, 1968 ; PERCHERON, Annick. L'école en porte-à-faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique. *Pouvoirs*, n°30, 1984, p. 15-28.

1.2. Les niveaux d'analyse : des discours et des politiques scolaires aux représentations et aux pratiques des instituteurs

Mon étude tente d'appréhender la dimension civique de l'école primaire à partir d'une prise en compte relativement large de ses dimensions et de ses acteurs : des discours publics sur l'école aux pratiques et représentations des enseignants en passant par les instructions officielles. L'analyse a porté sur deux niveaux principaux d'investigation. Je me suis d'abord intéressée aux représentations et pratiques des instituteurs, puis, dans une optique de contextualisation, aux débats éducatifs et aux politiques scolaires depuis la fin des années 1970 jusqu'en 2006, date à laquelle a pris fin l'enquête de terrain auprès des enseignants. Le second niveau, celui des discours et des politiques relatifs à l'école, a cependant pris une importance telle qu'il constitue au final une dimension essentielle de cette recherche et est aussi étudié pour lui-même. Je précise que mon étude s'arrêtant à l'année 2006, les débats récents sur l'identité nationale, qui ont leurs répercussions dans le champ éducatif, ne sont pas analysés. J'aurai cependant l'occasion d'y revenir en conclusion.

Les instituteurs sont exposés à des discours, à des prescriptions et à des injonctions concernant les finalités civiques de l'éducation scolaire. Outre les instructions officielles émanant du Ministère de l'Éducation nationale, il m'est apparu pertinent d'analyser plus largement l'ensemble des discours qui ont une certaine visibilité pour les enseignants, directement ou indirectement : prises de position publiques sur la formation du citoyen à l'école dans les grands médias généralistes, discours présents dans les revues syndicales et éducatives ainsi que dans les ouvrages scolaires. Cette analyse des discours éducatifs et des politiques scolaires vise en premier lieu à restituer ce qui constitue un cadrage normatif important du travail des instituteurs. Elle permet d'identifier des éléments qui contribuent à informer leurs représentations et leurs pratiques en classe.

Cette étude des discours et des politiques scolaires est aussi intéressante pour elle-même dans une perspective de science politique. Elle permet de mettre à jour des tendances de fond, des continuités, des changements et des oppositions autour des significations de la citoyenneté et de la contribution de l'école en la matière. L'école est vue ici de l'extérieur, ou tout du moins de ce qui ne constitue pas le quotidien des classes : elle est appréhendée à partir des débats d'opinion qui se sont exprimés à son égard, des politiques et des instructions officielles qui l'ont consacrée comme un élément décisif dans l'édification de la citoyenneté. Dans le même temps, ces éléments ont contribué à construire effectivement l'école dans cette mission civique dans la mesure où ils viennent limiter l'univers des possibles dans les classes.

Cependant, ma thèse ambitionne surtout de contribuer à la sociologie politique des instituteurs. En tant que telle, elle ne vise pas à éclairer de manière exhaustive les logiques d'action au niveau des discours éducatifs et des politiques scolaires. A ce niveau, je m'intéresse essentiellement au contenu des prises de position et des injonctions qui sont produites, sans chercher à rendre compte de façon approfondie des positions des acteurs producteurs de ces discours et de ces politiques, de leurs relations et des rapports de force qui existent entre eux.

Précisons enfin que j'ai choisi de faire remonter cette étude des discours et des politiques scolaires à la fin des années 1970, pour deux raisons essentielles. D'une part, c'est à partir de cette période que les finalités civiques de l'école primaire sont particulièrement réaffirmées. D'autre part, il m'a semblé qu'il fallait analyser le cadrage normatif du travail enseignant en le resituant dans le temps long. Les instituteurs plus âgés ont pu forger certaines routines professionnelles à travers le temps, qui sont en partie liées aux discours, aux politiques et aux programmes scolaires antérieurs. De plus, les orientations que l'on peut identifier pour les décennies précédentes continuent de marquer la mémoire sociale collective et plus spécifiquement celle des professionnels de l'éducation, même si elles sont moins présentes aujourd'hui ou remises en questions par de nouvelles tendances. Si la période la plus récente, lors de laquelle a eu lieu l'enquête auprès des instituteurs, a pu être synonyme de changements, les instituteurs d'aujourd'hui, même les plus jeunes, sont susceptibles d'être marqués par certains éléments caractéristiques des décennies antérieures, par le biais de leurs collègues, des médias, de leurs formateurs ou de tout autre canal qui en porte des traces.

Une enquête de terrain a donc par ailleurs été réalisée entre 2004 et 2006 dans quatorze écoles primaires, auprès d'une trentaine d'instituteurs. S'inscrivant dans les orientations de la sociologie de l'éducation depuis trois décennies⁹, ma recherche situe l'interrogation dans la perspective d'une sociologie de l'acteur. Il s'agit à ce niveau de contribuer à déconstruire le « système éducatif » : l'école primaire ne constitue pas un système monolithique mû par une rationalité unique ; pour mieux la comprendre dans son fonctionnement quotidien, il faut s'intéresser aux intentions et aux logiques d'action des instituteurs dans leur classe. Dans cette optique, on ne peut considérer les instituteurs seulement comme des individus plongés dans un contexte social dont les logiques globales, mêmes contradictoires, les dépassent. Ce que les enseignants entendent construire comme citoyens à l'école – si tel est le cas, s'ils entendent bel et bien construire des citoyens – dépend bien sûr d'un environnement social global dans

⁹ DURU-BELLAT, Marie, VAN ZANTEN, Agnès. *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin, 1999.

lequel ils sont plongés comme tout autre individu, mais aussi des discours, des injonctions et des prescriptions auxquels ils sont confrontés comme professionnels, de leurs caractéristiques sociales et politiques et de leur contexte d'enseignement. Les enseignants ne sont pas de simples exécutants qui n'auraient qu'à se conformer aux prescriptions qui leur sont données, à supposer en outre que celles-ci soient claires, précises, cohérentes et exhaustives. Certes, ils sont inspectés et ils sont censés se conformer aux programmes scolaires, mais ils ont aussi une marge de manœuvre conséquente dans leur classe. Les programmes scolaires sont sommaires, laissant une liberté importante d'interprétation et de choix aux instituteurs. De plus ils sont lourds, ce qui leur demande aussi de faire des choix en termes de sujets à traiter dans les différentes disciplines. Enfin au-delà des contenus d'enseignement, les enseignants ont en face d'eux un groupe d'enfants, dont ils doivent gérer les relations au quotidien. Cet aspect n'est pas absent des instructions officielles, mais il ne fait pas l'objet de prescriptions détaillées. De manière générale, les instructions ministérielles ne peuvent couvrir et de fait ne couvrent pas tous les aspects de la vie quotidienne des écoles et quand bien même elles le feraient, on peut faire l'hypothèse de décalages et de divergences au niveau des classes, en fonction du type de public scolaire, du profil des enseignants ou d'autres éléments de variation qu'il s'agit précisément d'éclairer.

L'un des enjeux de ma recherche est donc de saisir les relations qui s'établissent entre le premier niveau – celui des débats éducatifs et des politiques scolaires – et le second – celui des représentations et des pratiques des instituteurs. Il s'agit d'identifier quels sont les éléments qui contribuent à comprendre comment les enseignants pensent et agissent en tant qu'éducateurs à la citoyenneté. Dans les discours et les instructions qui parviennent aux instituteurs, que leur est-il dit sur leur mission civique ? Qu'est-ce qu'ils en retiennent, comment l'interprètent-ils ? En fonction de quels éléments ? Sont-ils conscients de leurs représentations et de leurs pratiques ? A-t-on affaire là à des conduites conscientes, réfléchies ou à des conceptions non pensées, des pratiques routinières ? Quelles sont les divergences qui existent entre les enseignants, s'il y en a, et celles-ci redoublent-elles les oppositions repérables dans les débats éducatifs ? Les divergences entre les instituteurs existent-elles surtout sur les enjeux qui ne sont pas traités dans les débats publics et les instructions officielles ?

Malgré l'intérêt et la vogue des études comparatives en science politique ces dernières années, j'ai choisi de limiter ma recherche au cas français. La France constitue d'abord un cas très singulier quant aux attentes qui pèsent sur l'école en matière d'éducation civique.

L'éducation à la citoyenneté est devenue ces dernières années un sujet important en sciences sociales, comme l'indique la multiplication des panels consacrés à ce sujet dans les conférences internationales en sociologie et science politique ou des projets de recherche internationaux dans ce domaine. Il semble donc que dans les années récentes, la dimension civique et politique de l'école ait été reconnue et davantage étudiée dans de nombreux pays. Les débats académiques reflètent en cela les évolutions des systèmes éducatifs, pour lesquels la formation du citoyen est devenue un enjeu. C'est le cas notamment en Grande-Bretagne : les programmes scolaires y ont été nationalisés depuis la fin des années 1980 et le thème de l'éducation à la citoyenneté a connu un essor important – dans un pays où n'existait aucune tradition en la matière et où l'idée même de citoyenneté avait un sens obscur¹⁰. Les écoles britanniques ont reçu de nouvelles instructions nationales pour la formation du citoyen depuis la fin des années 1990.

Si l'éducation à la citoyenneté est devenue un enjeu dans de nombreux pays, la France n'en constitue pas moins un cas singulier. Elle a une véritable tradition d'éducation civique, profondément enracinée depuis la Troisième République. Peu de pays, à ma connaissance, ont autant et depuis longtemps consacré le rôle politique de l'éducation scolaire, à l'exception notable des Etats-Unis. Dans ce pays, l'enseignement est cependant largement décentralisé, dépendant des différents Etats et des localités, ce qui constitue une configuration très éloignée de la centralisation nationale française en matière d'éducation scolaire en général. En France, que l'Etat central doive inculquer aux plus jeunes enfants une culture civique commune semble tout à fait évident. Bien sûr, cette singularité française n'exclut pas *a priori* une étude comparative, ne serait-ce que pour mieux en mesurer la force ou la nuancer aujourd'hui. Il m'a toutefois semblé qu'en raison même de cette spécificité, de cette importance accordée au rôle politique de l'école, une étude exhaustive, centrée sur le seul cas français, était nécessaire, d'autant que la littérature scientifique en la matière – j'y reviendrai – restait encore parcellaire. Cela n'empêche pas un regard comparatif : comparaison temporelle d'abord, puisqu'on a vu que ce travail ambitionne d'évaluer les transformations du sens et des modalités de l'éducation civique à l'école depuis la Troisième République. De plus, dans la conclusion de ce travail, je reprendrai les principaux résultats de cette recherche et les mettrai en regard avec la littérature secondaire concernant un autre cas national, celui de la Grande-

¹⁰ FRAZER, Elizabeth. Citizenship education: anti-political culture and political education in Britain. *Political Studies*, mars 2000, vol. 48, n°1, p. 88-103.

Bretagne. Cette lecture comparative est ici seulement destinée à mieux comprendre les spécificités du cas français ou au contraire à en relativiser certaines.

La documentation et les données de terrain que j'ai réunies pour cette recherche sont considérables par leur taille, leur richesse et leur complexité, et conduire la même investigation pour un autre contexte national me paraissait difficile, d'autant plus que cela exigeait tout un travail en amont de familiarisation avec la culture et les structures nationales d'un autre pays. J'ai donc décidé de limiter mon étude à la France, en sachant que la dimension comparative, esquissée ici à la fin à partir de la littérature secondaire, constituera certainement une extension fructueuse de mes recherches dans l'avenir.

Le cadre et l'objet généraux de ce travail étant posés, il est maintenant temps de revenir sur l'origine de ce projet de recherche. J'en exposerai ensuite de manière plus détaillée les axes de questionnement et les soubassements théoriques.

2. La genèse du projet

L'idée de cette recherche est née de la rencontre entre un itinéraire personnel et un champ de recherche qui offrait au premier regard un certain nombre de paradoxes, suscitant le désir de l'explorer plus avant.

2.1. Le choix de l'école comme « terrain » d'étude

L'envie de travailler sur l'univers scolaire m'est venue assez rapidement. Elle semble pour une part faire écho à mon histoire familiale. Fille de parents qui doivent en partie à leur scolarité leur trajectoire sociale, la sortie d'un milieu rural modeste et peu lettré, dont ils m'ont légué très peu de choses, l'école fut d'abord pour moi un mythe familial. Mythe à la fois positif et négatif, lieu conté comme une porte ouverte sur le savoir et sur un autre monde social tout autant que comme un espace où ont été vécues les premières hontes sociales, l'école avait une place centrale dans les récits d'enfance de mes parents, récits qui ont marqué la mienne. Mon père se plaisait à raconter comment ses maîtres, en le faisant devenir autre, en lui imposant de troquer sa seule langue maternelle – le breton – pour l'usage du français, et, une fois à l'école normale d'instituteurs, abandonner ses penchants religieux – simplement, me disait-il, parce que la religion y était une non-question – l'avaient profondément changé. L'école lui avait offert, avec le français, langue de la modernité et de l'ascension sociale, un monde élargi en imagination et dans l'espace social et géographique réel, de l'école communale du village jusqu'à l'université de la ville où il a étudié puis enseigné les

mathématiques. Pour des ruraux d'origine modeste, confrontés à d'autres milieux sociaux et à d'autres univers culturels que les leurs, l'école fut aussi pour mes parents un lieu de violence. Mon père a dit un mot breton de trop et s'est fait punir, mes deux parents ont bien senti l'écart entre les références culturelles des enseignants, de leurs camarades vivant en ville (même fils d'ouvriers) et leur propre monde culturel, devenu subitement dévalorisé. Ma mère m'a plusieurs fois raconté comment elle s'est faite sortir du « rang » et réprimandée par la directrice de l'école parce qu'elle portait un manteau teinté et re-teinté par une mère de famille nombreuse soucieuse d'économie, qui n'était pas parvenue à la couleur exacte de l'uniforme scolaire cette année-là. Violente parfois mais surtout enchantée parce qu'associée à la réussite scolaire et à l'ascension sociale, c'est ainsi que j'ai vécu l'école à travers les récits familiaux. Comme beaucoup d'enfants des classes moyennes, qui plus est d'un père ancien enseignant, ma propre scolarité fut placée sous le signe unique de l'harmonie, du plaisir, des rétributions symboliques, de la fierté familiale et scolaire. La confrontation entre un tel vécu du monde scolaire et, bien des années après, la lecture de la sociologie critique de l'école peut exposer à des revirements brutaux. On peut alors être guetté par une normativité négative, prompt à voir dans tout acte scolaire un acte violent, là où la violence que l'on percevait initialement était tempérée par le récit familial d'une réussite et par l'expérience personnelle d'une scolarité harmonieuse et tranquille. On touche là à l'aspect difficile de toute thèse sur l'école, quelle qu'en soit la problématique. Dès qu'on pénètre à nouveau dans une classe, on est renvoyé à ces positionnements et à ces vécus sociaux personnels et familiaux.

En outre, les recherches sur l'école primaire touchent au monde de l'enfance. Cette seconde dimension peut aussi exposer le chercheur, s'il n'y prend garde, aux jugements de valeur. Le regard social – et dans une certaine mesure, scientifique – sur l'enfant me semble en grande partie empreint de l'idée d'une innocence enfantine originelle et de la tendance corrélative à dénoncer tout ce qui violente, contraint et détruit l'enfance comme univers du rêve et de l'infini des possibles. La seule manière de tenter de parer à ces dérives, est, ici comme ailleurs, de s'intéresser aux acteurs de l'école pour ce qu'ils sont : essayer le mieux possible de comprendre ce qui les contraint et ce qui les anime au quotidien et en vertu de quoi. C'est ce que j'ai tenté ici, en m'intéressant au monde des instituteurs, à leurs trajectoires, à leurs visions du monde et leurs logiques d'action.

Pourquoi ai-je décidé d'étudier l'univers scolaire ? Je pense que c'est en partie cette perception que j'ai eu relativement tôt, à travers les récits parentaux et ma propre expérience en contrepoint, de son rôle dans la construction des identités sociales, qui m'a donné l'envie

d'explorer ce terrain d'étude. Je n'ai pourtant pas choisi de travailler en premier lieu sur les rapports entre l'école et les identités sociales, même si la problématique que je traite m'a conduite à aborder cette question, sous un angle toutefois spécifique. Entre-temps, j'ai été initiée à la théorie et à la science politiques, et mon goût pour ces disciplines, mon engagement dans ce parcours spécifique m'ont amenée à considérer l'espace scolaire de ce point de vue.

Mon mémoire de DEA d'Etudes politiques, écrit en 1999, portait déjà sur l'école¹¹. Je m'étais intéressée aux évolutions de la laïcité scolaire à travers le débat sur l'enseignement des religions à l'école publique qui se développait depuis la fin des années 1980. J'avais été frappée par un premier paradoxe : autrefois largement écartée du champ scolaire, dans la période contemporaine la religion était convoquée, même sous une forme séculière, pour contribuer à « *l'éducation à la citoyenneté* », expression devenue centrale dans les milieux éducatifs. Pour une partie des acteurs laïques – certes pas de tous, la Fédération de l'Education Nationale se montrant très méfiante par rapport à cet enseignement – l'étude culturelle et historique des religions à l'école était parée de vertus civiques : elle était supposée encourager chez des élèves de croyances différentes la tolérance et le respect mutuels.

2.2. Un autre paradoxe : les références à la tradition dans un contexte social, politique et scolaire très différent

Ce débat sur l'enseignement des religions à l'école semblait donc mettre à jour une première forme de rupture avec ce que fut l'enseignement sous la Troisième République. Pourtant, il montrait aussi des continuités fortes par rapport à cette période fondatrice, en particulier si l'on s'intéressait aux positions de la FEN : celle-ci brandissait la tradition républicaine contre un éventuel retour du religieux dans l'espace scolaire laïque par le biais d'un enseignement de ce type.

Au-delà de la seule FEN et des discussions sur cet enjeu précis, un examen, même rapide, des discours officiels contemporains sur l'éducation du citoyen à l'école révèle l'attachement à la référence à la Troisième République et sa force dans les débats contemporains. Le rôle civique de l'école est particulièrement réaffirmé dans les déclarations gouvernementales depuis les années 1980 et il est très souvent rapporté, pour signaler une

¹¹ Mon mémoire de DEA était fondé sur une analyse de discours : *Le débat sur l'enseignement des religions à l'école publique. Les mutations actuelles de la laïcité française*. DEA d'Etudes politiques : Paris : Institut d'Etudes politiques : 1999 (sous la direction de Jean-Marie Donegani).

fidélité et une continuité positives, à la tradition républicaine incarnée essentiellement par l'école de Jules Ferry. J'aurai l'occasion de montrer à maintes reprises, dans ce travail, à quel point la référence à l'école de la Troisième République est saillante aujourd'hui tout en étant empreinte d'ambivalences et de non-dits et en suscitant des oppositions et des conflits.

Le contexte socio-politique comme le système éducatif sont pourtant radicalement différents aujourd'hui de ce qu'ils étaient il y a plus d'un siècle. L'éducation civique actuelle serait donc susceptible, en théorie, d'être redéfinie sur des bases au moins en partie nouvelles. Si on tente d'identifier rapidement les évolutions qui marquent la période contemporaine par rapport à ce moment fondateur pour l'école républicaine, il est aisé de montrer, au risque parfois de développer quelques évidences, à quel point elles sont nombreuses et importantes dans leur impact potentiel sur les rapports entre l'école et la citoyenneté.

La construction et le renforcement du régime républicain est aujourd'hui très loin derrière nous. Le débat sur la forme républicaine du système politique est clos depuis longtemps. Le clivage entre catholiques monarchistes et républicains, qui avait donné toute sa force à un républicanisme militant et à sa meilleure arme idéologique, l'école, s'est affaibli¹². L'Eglise catholique a perdu l'emprise institutionnelle qu'elle exerçait autrefois sur les conduites et la morale sociales¹³. L'Etat-nation n'est plus non plus dans sa période de construction. L'école actuelle n'a plus à transformer de jeunes élèves en majorité ruraux, aux horizons circonscrits aux limites de leur village¹⁴, en nationaux. Le cadre national est désormais questionné par des phénomènes transnationaux : la mondialisation et la construction européenne sont porteuses de nouveaux modes de pouvoir et de nouvelles formes d'appartenance et d'engagement civiques¹⁵. Parallèlement, la plus forte diversité culturelle et religieuse de la société française, l'accélération de l'individualisation font surgir de nouvelles

¹² MAYEUR, Jean-Marie. *La question laïque. XIX^e-XX^e siècle*. Paris : Fayard, 1997.

¹³ DONEGANI, Jean-Marie. L'individu et ses credo. *Projet*, hiver 1994-1995, n°240, p. 47-55 ; HERVIEU-LEGER, Danièle. *La religion en mouvement. Le pèlerin et le converti*. Paris : Flammarion, 1999 ; WILLAIME, Jean-Paul. *Sociologie des religions*. Paris : Presses Universitaires de France, 1995.

¹⁴ WEBER, Eugen. *La fin des terroirs : la modernisation de la France rurale, 1870-1914*. Paris : Fayard, 1983.

¹⁵ SCHISLER, Hannah, SOYSAL Yasemin Nuhoglu. *The nation, Europe and the world: textbooks and curricula in transition*. New York : Berghahn Books, 2005 ; XYPAS, Constantin. La nation en Europe serait-elle en crise ? In LENOIR, Yves, XYPAS, Constantin, JAMET, Christian. *Ecole et citoyenneté : un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin, 2006, p. 154-168.

questions : tous deux tendent à questionner la formation et le renforcement, par l'éducation, d'un sentiment d'appartenance commune¹⁶.

L'évolution de l'école primaire a elle aussi des conséquences potentielles sur l'éducation du citoyen que celle-ci serait censée délivrer. Sous la Troisième République, le système éducatif était clivé socialement en écoles séparées : seuls les enfants de la bourgeoisie et les quelques boursiers méritants issus des couches populaires étaient scolarisés dans les établissements secondaires. L'école n'avait pas pour vocation de favoriser la mobilité sociale, sauf pour certains talents « exceptionnels ». La société était inégalitaire et le système éducatif ne faisait qu'en reproduire les clivages sans que cela soit fortement questionné. L'idée d'école unique et de démocratisation de l'enseignement se développe dans l'entre-deux-guerres, sous l'impulsion notamment des mouvements de la pédagogie nouvelle et des syndicats d'enseignants, en particulier du Syndicat National des Instituteurs (SNI). Elle n'est concrétisée que progressivement dans les années 1960 et 1970. A partir de ce moment, la massification de l'enseignement secondaire, avec la mise en place du collège unique, change la manière dont sont perçus les rapports entre l'école et les inégalités sociales. Les inégalités se jouent désormais au sein même du système scolaire, et plus seulement dans la société. Ces évolutions affectent certes en premier lieu l'enseignement secondaire où se déroulent les orientations scolaires décisives. La vision de l'école primaire en sort toutefois également modifiée. L'échec scolaire devient le problème majeur et le premier niveau d'enseignement est convoqué pour y parer : l'école primaire doit désormais doter les élèves des compétences scolaires qui leur permettent de continuer leurs études au collège dans les meilleures conditions. Dès lors, on aurait pu s'attendre à un recul de la finalité civique de l'école primaire au profit de l'insistance sur les disciplines scolaires plus instrumentales – en premier lieu la langue française et les mathématiques – et visant cet objectif de préparation à une scolarité ultérieure. Paradoxalement encore, il n'en est rien.

2.3. Un troisième paradoxe : un objet encore peu étudié en science politique

Les chercheurs s'intéressant à la dimension politique de l'école ne peuvent qu'être frappés par un autre paradoxe. Depuis la Révolution française jusqu'à aujourd'hui, la plupart des courants politiques français ont attaché une grande importance au système éducatif, le considérant comme un moyen décisif de bâtir et de consolider la société politique qu'ils

¹⁶ 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 ; SCHNAPPER, Dominique. Du national au civique : à propos de l'éducation. *Commentaire*, été 2000, p. 351-354.

appelaient de leurs vœux. Cette croyance dans le rôle politique majeur de l'école a abouti à la cristallisation des antagonismes et des conflits politiques sur cette institution, à tel point que l'on puisse parler en France d'une véritable « querelle scolaire ». La question scolaire s'est principalement exprimée pendant longtemps à travers l'opposition entre l'enseignement privé et l'école publique. L'enseignement public est apparu au 19^{ème} siècle comme un lieu central de définition et de concrétisation de l'identité civique défendue par les républicains. De son côté, l'enseignement catholique promouvait une conception naturaliste et organiciste de la citoyenneté¹⁷. Avec l'apaisement progressif du conflit entre l'Eglise et la République au 20^{ème} siècle, ces clivages ont certes été relativisés. Pour autant, la croyance dans la puissance politique de l'école a largement perduré. Elle est particulièrement visible dans les discours officiels qui, depuis les années 1980, accompagnent la revalorisation de l'éducation civique dans les programmes scolaires et soulignent inlassablement l'importance plus générale de la mission citoyenne de l'école.

On aurait donc pu s'attendre à une importance correspondante des travaux de recherche contemporains qui explorent la dimension civique et politique de l'école, ne serait-ce que pour vérifier ce postulat d'une école comme acteur central dans la formation des consciences politiques. Force est cependant de constater le très faible nombre de recherches qui s'intéressent directement à cet aspect de la socialisation scolaire en France. Les chercheurs qui se sont intéressés à cette dimension ces dernières années n'ont pas manqué de souligner ce fait¹⁸.

La plupart des travaux sont de nature historique et concernent l'école de la III^{ème} République. Nombreuses sont les recherches qui analysent le modèle de citoyenneté développée par l'école républicaine de cette période¹⁹. Le type de socialisation politique à l'œuvre à l'école française dans la période plus contemporaine a peu été étudié. La recherche consacrée à la socialisation politique des pré-adultes s'est développée de façon plus tardive en France par rapport à la littérature étrangère, anglo-saxonne en particulier. Elle s'est surtout

¹⁷ DELOYE, Yves. *Ecole et citoyenneté : l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques, 1994.

¹⁸ BALLAND, Ludivine. *Une sociologie politique de la crise de l'école...*, op. cit. ; TOURNIER, Vincent. *Ecole publique, école privée : le clivage oublié : le rôle des facteurs politiques et religieux dans le choix de l'école et les effets du contexte scolaire sur la socialisation politique des lycéens français*. *Revue française de science politique*, vol. 47, n°5, p. 560-588.

¹⁹ Outre l'ouvrage d'Yves Déloye déjà cité, voir notamment : BAUBEROT, Jean. *La morale laïque contre l'ordre moral*. Paris : Seuil, 1997 ; CRUBELLIER, Maurice. *L'école républicaine : 1870-1940 : esquisse d'une histoire culturelle*, Paris : Christian, 1993 ; MOUGNIOTTE, Alain. *Les débuts de l'instruction civique en France*, Paris : Presses Universitaires de Lyon, 1991.

attachée à décrire les représentations et les attitudes politiques des enfants et des adolescents. Lorsque l'action des agents de socialisation était considérée, c'est la famille qui a été la plus étudiée. Sur ce point, la recherche française a suivi les orientations des premières études américaines, centrées sur le rôle de la famille en matière de transmission politique. Les évolutions ultérieures de la littérature anglo-saxonne dans ce domaine n'ont toutefois pas conduit à une inflexion forte des approches en France. Chez les spécialistes français de la socialisation politique, l'école a surtout fait l'objet de réflexions théoriques, non fondées empiriquement, ou d'analyses partielles et indirectes recourant à des données puisées dans d'autres enquêtes²⁰. La mission civique de l'école a essentiellement été analysée à travers des approches théoriques, pour partie produite par des philosophes, et globalement empreintes de considérations normatives²¹. Au-delà de la seule science politique, les travaux sur la dimension civique et politique de l'école se sont développés ces dernières années. Ils restent cependant encore peu nombreux et ils ont essentiellement porté sur l'enseignement secondaire²².

Le décalage entre l'affirmation de l'importance politique de l'école en France et le manque de travaux sur la question a largement de quoi surprendre. Plusieurs raisons permettent de l'éclairer, au moins en partie. L'apaisement de la « querelle scolaire » opposant l'enseignement privé et l'école publique a pu contribuer à réduire l'intérêt pour l'étude de la dimension politique et civique de l'institution scolaire. Toutefois, la mission d'éducation à la

²⁰ ROIG, Charles, BILLON-GRAND, Françoise. *La socialisation politique des enfants...*, *op. cit.* ; PERCHERON, Annick. L'école en porte-à-faux..., *op. cit.*. A titre d'exception, on peut citer le travail de Nadia Déhan et d'Annick Percheron sur les élections de délégués à l'école, avec la collaboration de Martine Barthélémy-Thomas : La démocratie à l'école. *Revue française de sociologie*, 1980, vol. 21, n°3, p. 379-407.

²¹ GAUCHET, Marcel. L'école à l'école d'elle-même..., *op. cit.*; SCHNAPPER, Dominique. Du national au civique : à propos de l'éducation..., *op. cit.*; LENOIR, Yves, XYPAS, Constantin, JAMET, Christian. *Ecole et citoyenneté...*, *op. cit.* ; OBIN, Jean-Pierre. Questions pour l'éducation civique : former des citoyens. Paris : Hachette Education, 2006 ; BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET, Marcel, OTTAVI, Dominique. *Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui*. Paris : Bayard : 2002 ; GALICHET, François. L'éducation à la citoyenneté. Paris : Economica : 1998.

²² A l'exception de la recherche de Maroussia Raveaud, qui compare les cas français et britannique concernant la socialisation civique à l'école maternelle : *De l'enfant au citoyen. La construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Paris : Presses Universitaires de France, 2006. Sur le secondaire, voir : BALLAND, Ludivine. *Une sociologie politique de la crise de l'école...*, *op. cit.* ; TOURNIER, Vincent. Ecole publique, école privée : le clivage oublié..., *op. cit.* ; BALLION, Robert. *La démocratie au lycée*. Paris : ESF, 1998 ; PAYET, Jean-Paul. L'ethnicité et la citoyenneté dans l'espace scolaire In VAN ZANTEN, Agnès dir. *L'école : l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, 2000, p. 389-398 ; RAYOU, Patrick. *La cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan, 1998.

citoyenneté de l'école n'a cessé d'être affirmée ces dernières décennies, sans pour autant susciter de nombreuses recherches dans ce domaine. Les rapports entre les différentes disciplines ainsi que les orientations respectives de celles-ci doivent être ici considérés. L'école est un objet d'étude privilégié de la sociologie, dont la légitimité en tant que discipline est plus ancienne et plus affirmée que celle de la science politique. L'étude de l'école est aussi au fondement de la raison d'être et de la délimitation des sciences de l'éducation, qui se sont développées ces dernières décennies. La science politique, dans le souci de s'affirmer comme discipline, a peut-être été tentée de se démarquer des autres approches en se focalisant sur des terrains d'étude propres et en délaissant d'autres, en particulier l'éducation. En raison de leurs objets et de leurs problématiques spécifiques, les sciences de l'éducation et la sociologie n'ont que secondairement pris en compte la dimension politique et civique de l'école. Concernant la sociologie de l'école, elle s'est concentrée sur la question des inégalités sociales de réussite scolaire. Quant aux sciences de l'éducation, bien qu'en raison de leur hétérogénéité leurs objets d'étude soient divers, elles ont surtout porté sur les conditions des apprentissages scolaires.

3. Problématiques, axes de questionnement de la recherche

Il faut maintenant préciser les termes et les problématiques conceptuels qui sont à la base de ma recherche. La réflexion théorique développée ci-après pourrait à première vue sembler éloignée d'une réflexion sur le système scolaire et le quotidien des classes. Elle ne s'appuie pas en effet seulement ni prioritairement sur la littérature relative à l'école et mobilise largement la théorie sociale et politique générale. Dans chaque chapitre de cette thèse, je reviendrai sur les principales conclusions scientifiques disponibles à ce jour concernant la dimension de l'école étudiée, utilisant davantage une littérature centrée sur mon objet d'étude et fondée sur des enquêtes empiriques.

La réflexion théorique présentée ici sert en fait de grille de lecture globale permettant de mettre de l'ordre dans le questionnement sur la citoyenneté et de mieux interpréter la manière dont elle est perçue et associée à certaines pratiques éducatives dans le champ scolaire. Je tire d'ailleurs des conséquences potentielles de ces éléments théoriques sur le type d'enseignement possible délivré à l'école.

Il convient toutefois de s'interroger, dans une dernière sous-section, sur les implications d'une recherche qui porte, précisément, sur le système scolaire et qui en tant que telle ne peut se limiter à des notions et des problématiques renvoyant à la question de la citoyenneté.

L'école constitue un espace social spécifique dont les logiques sont multiples et en interaction. Aussi bien un regard sur l'école s'intéressant à sa dimension politique ne peut faire l'impasse sur les autres aspects et enjeux de l'enseignement.

La littérature pertinente par rapport aux problématiques de ma recherche étant trop abondante pour en faire un état des lieux exhaustif, je mobiliserai ici les réflexions qui ont le plus contribué à nourrir conceptuellement le questionnement initial et l'interprétation théorique des résultats de ma recherche. Ces réflexions sont en grande partie issues de la théorie politique et sociale qui s'intéresse aux questions de citoyenneté, de nationalisme, d'identités collectives et d'individualisme. Outre les travaux généraux sur ces questions, produits par des auteurs français ou étrangers, je me suis intéressée aux approches qui ont tenté de caractériser la culture politique française et en particulier la place qu'y joue la tradition républicaine, ainsi qu'en contrepoint, aux recherches qui s'inscrivent dans le débat académique anglo-saxon (nord-américain en particulier, mais aussi britannique) sur le multiculturalisme, la citoyenneté et l'identité communes. La littérature sur le rôle de l'école en matière de formation du citoyen est aussi mobilisée, de manière toutefois plus secondaire par rapport à sa place dans les chapitres suivants.

3.1. Les deux dimensions de la citoyenneté analysées : l'appartenance à une communauté politique et la participation à la vie collective

Ma recherche pose la question de la contribution de l'école à la construction de la citoyenneté. La notion de citoyenneté est ici analysée à partir de deux de ses dimensions centrales : l'appartenance à une communauté politique et le rapport de l'individu au pouvoir politique.

a) L'appartenance commune

La lecture d'un des textes de Norbert Elias a de manière décisive orienté ma réflexion initiale et m'a conduite à relier mon questionnement sur la citoyenneté à une interrogation sur les identités individuelles et collectives. Décrivant en 1987 les « transformations de l'équilibre "nous-je" » dans les sociétés contemporaines, dans la troisième partie de son ouvrage, *La société des individus*, Elias trace tout un programme de recherche dans le domaine de l'éducation. Souhaitant travailler sur l'école, j'ai trouvé dans cette lecture à la fois un encouragement et un des axes de mon interrogation. Il vaut la peine de citer un peu longuement les propos du sociologue car ses remarques n'ont eu de cesse d'inspirer mon travail :

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 Etats et entre eux influe sur les réactions affectives dans ce domaine. La manipulation des sentiments vis-à-vis de l'Etat et de la nation, du gouvernement et du régime politique est une technique courante de la pratique sociale ; les institutions d'enseignement publics sont orientées à l'extrême, dans tous les Etats 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 société²³.

L'hypothèse d'Elias d'une persistance forte d'un sentiment du « nous » national, entretenu largement par le système éducatif, s'inscrit dans une description théorique générale de l'économie psychique des individus reliée aux évolutions socio-politiques dans les sociétés contemporaines. Pour Elias, on assiste aujourd'hui à un nouveau déplacement de « l'unité sociale de survie », de l'Etat national vers des formes transnationales de pouvoir (dont l'intégration européenne est un des signes). Cette évolution débouche sur une identification croissante entre les individus au-delà des frontières étatico-nationales. Pour autant, ce passage à un autre stade de l'évolution sociale n'aboutit pas à un bouleversement total de l'économie psychique des individus. Le processus d'individualisation, corrélatif à ces changements d'échelle de l'unité de survie, s'accélère : l'identité du « je » est de plus en plus déconnectée des identités du « nous », devenues changeantes, fluides, négociables. Le « je » devient ainsi le seul élément stable de l'identité individuelle. Cependant, toutes les couches du « nous » ne s'affaiblissent pas. Il y aurait là un « effet de retardement », un décalage entre les évolutions socio-politiques et l'habitus des individus : ceux-ci restent en partie au stade antérieur parce qu'ils continuent d'investir affectivement le « nous » national, alors même qu'ils se perçoivent par ailleurs largement comme des « je sans le nous ». Il existe entre ces deux perceptions un cloisonnement. Elias pose l'hypothèse d'un rôle central de l'école dans le maintien d'un « nous » national puissant et empreint d'affectivité.

En se fondant sur les interrogations d'Elias et en les reliant à la question de la citoyenneté, j'ai été conduite à me demander si les acteurs scolaires entendaient bel et bien construire un sentiment d'appartenance commune (un « nous », en particulier national) ou des individus avant tout et, au-delà de ses intentions, ce qu'ils mettaient en œuvre en pratique. L'un et l'autre des deux pôles – le je et le nous, l'individu et la communauté – ont toutefois

²³ ELIAS, Norbert. *La société des individus*. Paris : Fayard, 1991, p. 273.

des significations et des fondements multiples et il convient à présent d'en examiner toutes les implications et les interrogations associées. On se concentrera sur la communauté nationale puisque c'est bien celle-ci, pour la plupart des auteurs, qui reste non seulement le cadre majeur de l'imaginaire citoyen et des choix politiques mais aussi le support le plus massif du sentiment commun d'appartenance²⁴. Ceci n'empêchera pas de s'interroger, dans le sillage d'Elias et de bien d'autres auteurs, sur les conditions et les formes d'une communauté politique de type supranational.

J'ai donc été amenée à accorder une grande importance à la notion d'appartenance commune et en particulier au « nous » national. La notion d'appartenance commune constitue un point important de la pensée et de la science politiques. Une grande partie des auteurs, quels que soient leurs horizons normatifs, s'accorde à reconnaître que la citoyenneté suppose le sentiment d'appartenir à une communauté politique spécifique, distincte des autres. En ce sens, la citoyenneté constitue un principe de clôture qui définit des inclus et des exclus de certaines interactions sociales et politiques²⁵. L'opposition canonique dans la sociologie entre deux types d'intégration sociale – « communauté » ou « société » sous la plume de Ferdinand Tönnies, « communalisation » ou « sociation », sous celle de Max Weber – ont été relues à l'aune d'une interrogation sur la citoyenneté et les fondements de l'obligation et de l'allégeance politiques. Pour Tönnies, la communauté désigne une forme de socialisation dans laquelle les individus, en raison d'une origine commune, d'une proximité géographique ou de croyances partagées, sont unis les uns envers les autres par des liens affectifs forts et une solidarité spontanée. La société, à l'inverse, est régie par des relations rationnelles, dénuées d'affectivité, entre des sujets qui coopèrent en vue de maximiser leurs intérêts individuels. Weber développe une dichotomie proche, en présentant la « communalisation » comme une relation fondée sur la perception subjective des individus d'appartenir à un même groupe, tandis que la « sociation » est fondée sur une négociation ou une coordination entre les intérêts individuels. L'opposition durkheimienne entre « solidarité mécanique » et « solidarité organique » ou celle établie par Louis Dumont entre « holisme » et « individualisme » définissent des couples conceptuels qui sont relativement proches de ces formulations. Dans

²⁴ LECA, Jean. La citoyenneté entre la nation et la société civile In EMERI, Claude, COLAS, Dominique, ZYLBERBERG Jacques dir. *Citoyenneté et nationalité en France et au Québec*. Paris : Presses Universitaires de France, 1990, p. 500 ; BELOT, Céline, BOUILLAUD, Christophe. Vers une communauté de citoyens ? Pour une approche par les sentiments. *Politique européenne*, automne 2008, n°26, p. 5-29 ; DUCHESNE, Sophie. Citoyenneté, nationalité et vote : une association perturbée. *Pouvoirs*, 2007, n°120, p. 71-80.

²⁵ LECA, Jean. La citoyenneté entre la nation et la société civile... , *op. cit.*

tous les cas, on oppose une forme d'union sociale fondée sur des relations affectives puissantes et sur la croyance des individus en une appartenance donnée, forgée par l'histoire ou s'ancrant dans une origine ethnique commune, à un autre type d'organisation sociale où dominant des relations fondées sur les intérêts et les droits individuels.

La communauté politique représente un type particulier de communauté dans la mesure où elle est dotée de souveraineté et du pouvoir de décider collectivement de l'avenir commun. La majorité des auteurs s'accorde à reconnaître qu'elle constitue bel et bien une « communauté » au sens où elle implique un sentiment d'appartenance à un groupe spécifique. La tension, encore très présente dans les sociétés occidentales actuelles, entre une citoyenneté potentiellement ouverte et inclusive et une conception communautaire qui sépare un « nous » et un « eux », est soulignée²⁶. Concernant la France et son école, la littérature historique a amplement démontré la mixité du modèle civique transmis par la Troisième République et dans les décennies qui ont suivi la Seconde Guerre Mondiale. La force de « l'individualisme républicain », particulièrement affirmée dans l'éducation civique scolaire sous la Troisième République (à travers ses manuels)²⁷, coexistait avec l'idée, transmise en particulier à travers l'enseignement de l'histoire, d'une lointaine origine gauloise et d'une entité « France » immémoriale, nation éternelle particulièrement digne d'amour et d'admiration en vertu de son ancienneté, de sa puissance et surtout de sa vocation prétendue à l'universalité²⁸. La base communautaire nationale se serait particulièrement effritée dans la période récente du fait d'une combinaison de facteurs, en particulier l'accélération et les évolutions de l'individualisme, la plus forte diversité des valeurs et des affiliations (ethniques,

²⁶ Pour une approche en termes de relations entre « artificialisme » et « naturalisme », voir par La citoyenneté entre la nation et la société civile... , *op. cit.* Pour une formulation fondée sur les théories de l'ethnicité, distinguant un « nous » ethnique et une logique d'inclusion civique et faisant l'hypothèse de leur présence simultanée dans les sociétés et les discours et politiques étatiques, voir : LORCERIE, *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*. Paris : ESF, 2003, première partie. Pour une démonstration de cette tension au sein des représentations des citoyens français et de leur mixité, voir DUCHESNE Sophie. *Citoyenneté à la française*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences politiques, 1997.

²⁷ DELOYE, Yves. *Ecole et citoyenneté...*, *op. cit.*

²⁸ NORA, Pierre. L'histoire de France de Lavissee In NORA, Pierre dir. *Les lieux de mémoire. 2, La Nation*. Paris : Gallimard, 1986 ; OZOUF, Jacques, OZOUF, Mona. Le thème du patriotisme dans les manuels scolaires. *Le Mouvement Social*, octobre-décembre 1964, n°49, p. 5-31 ; BAUBEROT, Jean. La morale laïque contre l'ordre moral. Paris : Seuil, 1997. Pour une analyse incluant les périodes postérieures, jusqu'aux années 1980, voir : CITRON, Suzanne. Le mythe national. L'histoire de France revisitée. 2e éd. Paris : Les Editions de l'Atelier, 2008 ; FUMAT, Yveline. La socialisation politique à l'école du « Tour de France de deux enfants » aux manuels de 1977. *Revue française de pédagogie*, juillet-septembre 1978, p. 71-82 ; PERROT, Danielle. La thématique politique des manuels d'histoire du cours élémentaire de l'enseignement public. Mémoire de D.E.S. : Science politique : Rennes : Université de Rennes 1 : 1973.

religieuses, culturelles, etc.) et l'essor des formes transnationales de pouvoir, qui remet en cause l'Etat-nation dans sa dimension souveraine. L'existence d'un sentiment du « nous » serait pourtant aujourd'hui, au moment même où il semble s'affaiblir, davantage requise : l'essor de l'Etat-providence et la fragmentation de la société qui résulte tant de l'individualisation que de la diversification culturelle, nécessiteraient en effet un sentiment de la communauté important pour assurer un minimum de cohésion sociale et d'acceptation des transferts sociaux.

Il convient de distinguer différentes formes d'appartenance commune qui peuvent exister entre concitoyens et de les relier à ce contexte contemporain et à la question du rôle de l'éducation.

b) La communauté des citoyens : les dimensions de l'analyse

L'appartenance commune peut renvoyer à un attachement, un lien affectif entre l'individu et sa communauté nationale. C'est ce que l'on peut appeler le sentiment national. La notion de sentiment national est proche de l'idée de patriotisme, défini comme « l'amour de sa patrie »²⁹. Tous deux sont généralement associés à certaines attitudes civiques, relevant du dévouement pour son pays et pouvant prendre des formes multiples, dont l'importance historique a évolué au fil du temps. La professionnalisation des armées, l'évolution des technologies guerrières et des équilibres internationaux ont éloigné le risque d'une guerre de masse en France et plus largement dans les sociétés occidentales, rendant du même coup moins pertinent ce qui était un élément central des devoirs patriotiques enseignés par le passé dans les écoles : le fait de servir son pays par les armes, au risque de sa vie. D'autres types d'attitudes civiques ont vu leur importance se maintenir (le respect des lois, le vote) ou s'accroître (le consentement à l'impôt et l'acceptation de la redistribution collective des ressources du fait de l'essor de l'Etat-Providence après 1945).

L'appartenance commune, sans être nécessairement liée à l'existence d'affects positifs, peut être simplement fondée sur la conscience d'appartenir à un groupe spécifique. Cela renvoie à la définition que donne Alain Dieckhoff du nationalisme, qu'il décrit comme une « idéologie de mobilisation de la spécificité »³⁰. Dans cette perspective, l'école peut sensibiliser l'enfant à ce qui rend son groupe national spécifique, et, en retour, à ce qui lui

²⁹ DELANNOI, Gil. *Sociologie de la nation. Fondements théoriques et expériences historiques*. Paris : Armand Colin, 1999.

³⁰ *La nation dans tous ses états : les identités nationales en mouvement*. Paris : Flammarion, 2000, p. 16.

assigne, en tant que membre de la communauté nationale, une certaine place dans le monde en le distinguant des ressortissants d'autres nations. L'éducation scolaire cultiverait là l'idée d'une singularité nationale.

Cela n'implique pas nécessairement de discours directs et explicites sur cette spécificité nationale. Il peut suffire que l'école apprenne à l'enfant des connaissances relatives à sa nation et/ou à un monde divisé en nations. En transmettant à l'enfant des connaissances sur sa nation, l'école lui rend celle-ci familière. Afin de mieux appréhender la « nationalisation » de l'enfant par l'école, Olivier Loubes parle de « francisation » qu'il définit comme « l'installation de l'écolier dans le corps familial, quotidien, physique, de la nation, son *cadre* ». Il distingue cette catégorie de « l'inculcation de l'idéal patriotique », la « projection de l'enfant dans son horizon, le corps héroïque, spirituel, mystique de la nation »³¹. Ces deux dimensions lui apparaissent essentielles, car elles désignent des processus distincts et aux temporalités historiques différentes, qui cessent progressivement de se superposer : la francisation « suscite un effort continu » des institutions éducatives depuis le 19^{ème} siècle et reste un aspect essentiel de l'enseignement dispensé à l'école primaire publique jusqu'en 1940 (date à laquelle s'arrête son étude des rapports entre l'école et la patrie). En revanche, le patriotisme inculqué par l'école subit de « fortes fièvres » et des « chutes de tension » et s'amointrit considérablement après la Grande Guerre : on assiste dans l'entre-deux-guerres à un « désenchantement patriotique », à une « désacralisation » de la patrie dans l'éducation scolaire. La distinction d'Olivier Loubes renvoie, mais seulement en partie, aux catégories que je distingue ici. L'idéal patriotique correspond assez bien au sentiment national que je viens d'évoquer et que j'assimile d'ailleurs au patriotisme. En revanche, il me semble que la notion de « francisation » comporte elle-même deux voire plusieurs dimensions qu'il faut dissocier. Dans l'ouvrage d'Olivier Loubes, l'approche de cette notion est moins claire car c'est surtout aux transformations du patriotisme scolaire que s'intéresse l'auteur. Mais le concept semble renvoyer à l'idée générale que l'enfant acquière une identité nationale (qu'il « devienne Français ») par la transmission, à l'école, non seulement de connaissances sur sa nation et d'une langue nationale, mais de normes culturelles, de codes de comportements, d'habitudes morales partagés avec les autres nationaux. Pour ma part, la catégorie que je veux distinguer ici est moins exigeante : elle ne renvoie pas à un tel processus d'homogénéisation – je reviendrai sur cet aspect plus bas –, elle se réfère simplement au fait que l'école rend la

³¹ LOUBES, Olivier. *L'école et la patrie : histoire d'un désenchantement 1914-1940*. Paris : Belin, 2001, p. 15-17 [les italiques sont de l'auteur].

France familière en fournissant à l'élève un certain nombre de connaissances s'y rapportant (sur sa géographie, son histoire, ses institutions, etc.). En faisant de la nation un univers connu, par opposition au reste du monde, plus incertain et moins familier, l'éducation scolaire contribue à faire de l'enfant un national.

Que se passe-t-il alors si l'enseignement élargit les connaissances à d'autres aires géographiques que celles de la nation et leur accorde une place importante ? L'école cesse-t-elle de faire ou fait-elle « moins » de l'enfant un national ? Cela n'est pas certain. On peut en effet penser que ce type d'éducation, apprenant à l'enfant des références sur d'autres entités que sa nation, contribue simplement à réduire ses attitudes potentiellement ethnocentriques, sa propension à considérer son groupe national comme le seul modèle de référence. Autrement dit, cela développerait chez l'enfant certaines attitudes – une tolérance accrue en particulier – à l'égard des autres nationaux, sans que cela ne modifie la perception de l'enfant d'appartenir à un groupe national spécifique. Cela est d'autant plus possible que ce qui est donné à voir à l'enfant en dehors de sa propre nation peut être un monde dont les nations constituent un des découpages principaux (si par exemple on parle à l'enfant du reste du monde à travers les autres pays lors des séances de géographie ou d'histoire ou encore si on met en place des correspondances scolaires avec des enfants issus d'autres pays qui contribuent à souligner les différences culturelles nationales). En somme, l'ouverture de l'enseignement à ce que l'on peut appeler l'au-delà de la nation doit être examinée de près : aboutit-elle à mettre en valeur un monde composé de nations ou fait-elle émerger des univers collectifs non définis sur une base nationale ? Le fait de transmettre à l'école des connaissances référées aux nations (à la sienne ou à d'autres) correspond à un nationalisme d'un certain type, que l'on pourrait appeler « cognitif » : la nation constitue ici une catégorie cognitive fondamentale, à partir de laquelle on appréhende le monde d'un point de vue intellectuel³². Ce nationalisme cognitif est un des éléments qui permet la reproduction des nations.

Le lien entre la conscience d'une spécificité et l'attachement à sa nation n'est pas assuré de manière tangible et nécessaire. On peut en effet tout à fait concevoir que l'individu ait conscience de son appartenance à un groupe national singulier et qu'il se définisse comme tel sans pour autant qu'il valorise cette affiliation et qu'il l'investisse positivement de manière

³² BILLIG, Michael. Nationalism as an international ideology In BREAKWELL, Glynis Marie, LYONS, Evanthia. *Changing European identities : social psychological analyses of social changes*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1996. p. 181-194.

affective. Ce sont les travaux de psychologie sociale³³, qui d'ailleurs ont porté à l'origine sur l'appartenance à des groupes de nature différente, les groupes ethniques, qui nous ont habitués à lier sentiment d'appartenance et valorisation de son groupe. D'autres travaux, comme ceux de Guy Michelat et Jean-Pierre Thomas³⁴, nous permettent de penser que la distinction analytique vaut la peine d'être testée empiriquement.

En effet, à cette idée de spécificité nationale l'éducation scolaire peut ajouter une dimension appréciative : elle peut contribuer à apprendre aux enfants non seulement que leur nation est particulière, mais aussi qu'elle est dotée d'un caractère exceptionnel. Cette autre dimension a des liens plus nets avec l'affectivité positive qui peut être attachée à l'appartenance nationale : l'enfant est en effet sensibilisé à la valeur de sa nation et peut donc témoigner envers elle de sentiments tels que l'admiration et la fierté, qui ont des conséquences en retour sur son estime de soi. Pour Philippe Braud, les Etats-nations, quelles que soient leurs caractéristiques objectives et leur place sur la scène internationale ont tous cultivé la fierté nationale en présentant la nation sous le signe de sa grandeur particulière ; en retour, ce « sentiment de supériorité collective affermit la confiance individuelle en soi »³⁵.

La mondialisation, qui accroît les échanges culturels entre nations, leur connaissance mutuelle et leurs comparaisons, pourrait jouer sur ce sentiment d'exceptionnalité associée à la nation, en le relativisant et en le réduisant à une simple spécificité. Cela n'est toutefois pas assuré. La mondialisation implique aussi un mouvement d'homogénéisation culturelle, certains produits, références culturelles et valeurs se diffusant à l'échelle de la planète par l'intermédiaire des nouveaux moyens de communication. Ce mouvement pourrait alors au contraire exacerber le besoin de se différencier en se distinguant par des vertus nationales particulières³⁶.

Certaines disciplines scolaires jouent à cet égard un rôle particulier. L'histoire, notamment, peut être enseignée aux élèves de manière particulièrement grandiose du point de

³³ Depuis les travaux fondateurs de Fredrik Barth: BARTH, Fredrik ed. *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Bergen: Universitetsforlaget, 1969.

³⁴ MICHELAT, Guy, THOMAS, Hubert Jean-Pierre. *Dimensions du nationalisme : enquête par questionnaire, 1962*. Paris :Armand Colin, 1966.

³⁵ Fierté nationale In *Petit traité des émotions, sentiments et passions politiques*. p. 150-153.

³⁶ DIECKHOFF Alain, JAFFRELOT Christophe. Conclusion: résistance du nationalisme dans un monde globalisé In DIECKHOFF Alain, JAFFRELOT Christophe dirs. *Repenser le nationalisme : théories et pratiques*. Paris : Presses de Sciences Po, 2006. p. 423-449.

vue de la nation, comme le souligne notamment Daniel Weinstock, en critiquant ce type d'orientation. Les personnages historiques sont présentés sous un jour favorable et l'histoire de la société nationale est décrite comme celle de la réalisation progressive de valeurs supérieures, telles que l'égalité, la liberté, la prospérité, etc³⁷. Daniel Weinstock estime que beaucoup de théoriciens contemporains de la politique et de l'éducation anglo-saxons, tels David Miller³⁸, Robert Fullinwider³⁹ ou encore William Galston⁴⁰, se rallient à cette idée : à leurs yeux, l'enseignement de l'histoire doit amener les enfants à acquérir un affect positif à l'égard de l'Etat-nation auxquels ils appartiennent, ce qui est vu comme un des moyens de lutter contre les forces centrifuges à l'œuvre dans les sociétés modernes caractérisées par la diversité des valeurs et des affiliations (ethniques, religieuses, culturelles, etc).

c) Communauté des citoyens et homogénéisation

Qu'elle soit simple conscience d'appartenance à un groupe spécifique ou lien plus affectif envers ce groupe, que celui-ci soit perçu comme exemplaire ou non, l'appartenance commune va nécessairement de pair avec un mouvement d'homogénéisation, toutefois très variable dans ses formes, ses degrés et ses implications. Beaucoup d'auteurs qui se sont intéressés d'un point de vue théorique, historique ou sociologique, au phénomène national ont insisté sur l'unification à l'œuvre dans la construction nationale. Les membres d'une même communauté tendent à se ressembler, à un degré plus ou moins élevé et selon des logiques diverses. Plusieurs éléments, que l'on peut distinguer analytiquement, peuvent en effet assurer cette ressemblance et conduisent à des communautés politiques de nature différente.

A un niveau plutôt minimal, les citoyens partagent une même langue de communication et adhèrent à des valeurs politiques qui assurent simplement la coexistence pacifique et le caractère démocratique du règlement des différends et des processus de décision collective. L'appartenance à la communauté est avant tout d'ordre politique et est peu assise sur des éléments substantiels, tels que des codes culturels, des coutumes, des traditions ou l'idée d'une origine ethnique commune. On se rapproche ici de la nation de type « civique »⁴¹ ou, au

³⁷ WEINSTOCK, Daniel. L'éducation à la citoyenneté dans les sociétés multiculturelles In DIECKHOFF, Alain dir. *La constellation des appartenances : nationalisme, libéralisme et pluralisme*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2004, p. 166-167.

³⁸ *On Nationality*. Oxford : Clarendon Press, 1995.

³⁹ *Public Education in a Multicultural Society*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

⁴⁰ *Liberal Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

⁴¹ BRUBAKER, Rogers. *Citoyenneté et nationalité en France et en Allemagne*. Paris ; Belin, 1997 ; DUMONT, Louis. *Homo Aequalis, 2. L'idéologie allemande : France-Allemagne et retour*. Paris :

niveau européen, de la communauté politique post-nationale chère à Habermas et aux défenseurs de formes de cosmopolitisme⁴², qui plaident pour une dissociation entre appartenance ethnique ou culturelle et appartenance politique. L'appartenance commune repose sur l'adhésion à des valeurs communes car universelles, sur lesquelles on ne peut transiger – telles que la reconnaissance de l'absolu que représentent la vie et la personne humaines, la résolution pacifique des conflits, les libertés démocratiques fondamentales – et l'égalité citoyenneté, assurant à chacun la détention de droits et une légitimité à exprimer ses opinions et ses intérêts dans la vie publique. Le sentiment d'appartenance commune découle là principalement, outre de l'attachement qui naît spontanément de la socialisation dans un espace commun, du caractère équitable des institutions publiques. Les théoriciens libéraux nord-américains, tels que John Rawls, s'intéressent peu à la question de la communauté en elle-même, mais se rapprochent de cette logique en insistant sur l'importance d'un fonctionnement juste des institutions publiques communes⁴³.

A un niveau plus élevé et (car) plus substantiel, l'appartenance commune nécessiterait le sentiment de partager des valeurs plus spécifiques, une histoire, des pratiques et des croyances, voire des codes culturels particuliers. Les citoyens sentent que ces éléments partagés créent entre eux une ressemblance relativement profonde et fonde une identité commune, distincte de celle des autres communautés. C'est l'optique qui est choisie par les penseurs communautariens nord-américains⁴⁴. De leur côté, certains des théoriciens républicains français mettent en avant la nécessité, pour que la citoyenneté et la démocratie fonctionnent, d'une communauté de langues et de significations partagées, issue d'une histoire nationale spécifique entretenue dans la mémoire collective présente⁴⁵. C'est

Gallimard, 1991 ; SCHNAPPER, Dominique. *La communauté des citoyens : sur l'idée moderne de nation*. Paris : Gallimard, 2003.

⁴² HABERMAS, Jürgen. *Après l'Etat-nation : une nouvelle constellation politique*. Paris : Fayard, 2000 ; FERRY, Jean-Marc. *Europe, la voie kantienne : essai sur l'identité postnationale*. Paris : Les Editions du Cerf, 2005 ; *La question de l'Etat européen*. Paris : Gallimard, 2000 ; CHENEVAL, Francis. *La cité des peuples : mémoires de cosmopolitismes*. Paris : Les éditions du Cerf, 2005 ; BALIBAR, Etienne. *Nous, citoyens d'Europe : les frontières, l'Etat, le peuple*. Paris : La Découverte, 2001.

⁴³ RAWLS, John. *Justice et démocratie*. Paris : Ed. du Seuil, 2000.

⁴⁴ MACINTYRE, Alasdair C. *Après la vertu : étude de théorie morale*. Paris : Presses universitaires de France, 1997 ; SANDEL, Michael J. *Le libéralisme et les limites de la justice*. Paris : Ed. du Seuil, 1999 ; WALZER, Michael. *Pluralisme et démocratie*. Paris : Esprit, 1997.

⁴⁵ C'est le cas de Paul Thibaud : FERRY, Jean-Marc, THIBAUD, Paul. *Discussion sur l'Europe*. Paris : Calmann-Lévy, 1992 ; GAUCHET, Marcel. *La démocratie contre elle-même*. Paris :

précisément au nom de cette logique que ces auteurs réfutent la possibilité d'une démocratie européenne, incapable de fournir aux citoyens, et notamment aux plus démunis entre eux, la sécurité qu'apporte une identification collective. Plus ce particularisme national est affirmé, profond et extensif, plus la communauté politique est exclusionnaire⁴⁶.

3.2. Allégeance politique et individualisme

Les réflexions sur l'individualisme contemporain renouvellent également le questionnement sur l'appartenance commune et l'allégeance politique. De nombreux auteurs s'accordent à reconnaître que l'individualisme, quel qu'il soit, ne peut fonder l'allégeance politique ou, pour le dire dans les termes de Jean Leca, « sans communauté de quelque sorte, [il n'existe pas] de citoyenneté » car « une communauté politique n'est pas une sommation d'individus »⁴⁷. La question de l'individualisme croise donc celle de la citoyenneté. De nombreux auteurs, particulièrement en France où la tradition républicaine valorise fortement l'orientation civique des conduites, ont identifié l'accélération de l'individualisme comme l'un des ressorts fondamentaux des sociétés actuelles rendant particulièrement difficile la construction à l'école d'un sentiment d'appartenance commune⁴⁸. Dans un tel contexte, les discours et les pratiques des acteurs scolaires manifestent-elles l'affaiblissement de la finalité collective de l'éducation ou est-ce plutôt que celle-ci change de sens ?

Que peut signifier construire l'individu par l'éducation aujourd'hui ? Et cet individu est-il un individu « citoyen » ? La question de l'individualisme n'a rien de nouveau. Elle préoccupe les penseurs du 19^{ème} siècle. En arrachant les individus à leurs anciens statuts et à leurs communautés traditionnelles, la société moderne promeut l'égalité entre les hommes et valorise un individu autonome. De Tocqueville à Durkheim, l'individualisme est considéré à la fois positivement et avec crainte : il risque de dégénérer en une société atomisée, éclatée, sans cohésion sociale ni esprit public. Le problème hante Tocqueville, qui craint que la démocratie ne dégénère en un repli des individus sur leur univers privé : l'individualisme, qui

Gallimard, 2002 ; MANENT, Pierre. *La raison des nations : réflexions sur la démocratie en Europe*. Paris : Gallimard, 2006.

⁴⁶ DUCHESNE, Sophie. *Citoyenneté à la française...*, *op. cit.*, p. 248 et suiv. ; LECA, Jean. *La citoyenneté entre la nation et la société civile...*, *op. cit.*

⁴⁷ LECA, Jean. Individualisme et citoyenneté In BIRNBAUM, Pierre, LECA, Jean dirs. *Sur l'individualisme : théories et méthodes*. Paris, Presses de la FNSP, 1986, p. 209.

⁴⁸ GAUCHET, Marcel. *L'école à l'école d'elle-même*, *op. cit.* ; SCHNAPPER, Dominique. *Du national au civique...*, *op. cit.*

est le fruit de la démocratie, « dispose chaque individu à s'isoler de la masse de ses semblables et à se retirer à l'écart avec sa famille et ses amis » ; il tend à faire des hommes des êtres « qui ne doivent rien à personne », séparés de leurs contemporains⁴⁹. La démocratie telle qu'elle se manifeste en Amérique inquiète cependant peu Tocqueville car il n'existe là aucun pouvoir central et puissant, et les Américains ont hérité de leur mère-patrie, l'Angleterre, un attachement précoce aux libertés politiques, aux institutions qui les incarnent et à leur exercice, notamment dans le cadre d'associations dont Tocqueville admire la vitalité en Amérique. « L'esprit de religion » qui caractérise aussi la démocratie américaine tend à prévenir la constitution d'une société atomisée et dérégulée en favorisant une auto-discipline morale qui limite la recherche effrénée du bien-être individuel. Rien de tel ne s'observe cependant en France, pense-t-il, où l'égalité, sous l'impulsion de la monarchie absolue – qui pour asseoir son pouvoir a amoindri les hiérarchies et les rangs dans la société – a largement précédé l'émergence des libertés politiques⁵⁰. De là naît la crainte d'un despotisme démocratique, l'individu, abandonné à lui-même, désinvestissant la vie publique et abandonnant à l'Etat, déjà puissant, le soin d'assurer les intérêts collectifs et la tranquillité publique. A la fin du 19^{ème} siècle, la sociologie naissante est également préoccupée de repenser les liens entre l'individualisme moderne et la cohésion sociale. La dimension politique n'est pas absente de l'œuvre du Durkheim, même si celui-ci réfléchit de manière globale au problème nouveau posé par l'intégration sociale dans les sociétés modernes, marquées par une division croissante du travail, qui va de pair avec l'essor de l'individu comme être autonome et valeur supérieure. Afin de contenir l'anomie et l'atomisation auxquelles risque de conduire l'individualisme des sociétés modernes, Durkheim préconise deux grands types de solution. Il valorise les groupes secondaires, notamment les corporations professionnelles, capables de parer à l'égoïsme individuel tout en contenant les abus de pouvoir de l'Etat : la « seule façon de remédier au mal est de rendre aux groupes sociaux assez de consistance pour qu'ils tiennent plus fermement l'individu et que lui-même tienne à eux. Il faut qu'il se sente davantage solidaire d'un être collectif »⁵¹. On sait par ailleurs l'importance qu'attachait Durkheim à l'éducation pour limiter les effets de l'individualisme,

⁴⁹ *De la Démocratie en Amérique*. Paris : Gallimard, 1986, tome 2, p. 242-244.

⁵⁰ *Ibid.* p. 364 et suiv.

⁵¹ *Le Suicide*. Paris : Presses Universitaires de France, 2002, p. 429. Sur ce point, voir aussi : *Leçons de sociologie. Physique des mœurs et du droit*. Paris : Presses Universitaires de France, 1990. (« Cinquième leçon. Morale civique (suite). Rapports de l'Etat et de l'individu »). Dans la seconde préface de son ouvrage *De la Division du travail social*, il insiste plus particulièrement sur la valeur des corporations professionnelles comme moyen de réprimer les désirs individuels (*De la Division du travail social*. Paris : Presses Universitaires de France, 2004).

grâce à l'apprentissage de la culture et des valeurs communes propres à une société donnée et de l'attachement à son égard⁵².

De fait, jusqu'aux années 1960, le développement de l'individualisme est allé de pair avec une « reconstitution » de la société contenant le risque d'atomisation sociale⁵³. Cette reconstitution de forces collectives a eu son versant volontaire. Les élites républicaines françaises, en particulier celles de la Troisième République, faisaient œuvre de volontarisme politique en visant, par l'éducation, à réintroduire et à valoriser de nouveaux collectifs : la République et la nation, indissociablement liées, devenaient les bases d'un nouveau sentiment communautaire, fondé sur la figure d'un individu-citoyen détaché de ses appartenances de groupe spécifiques mais orienté affectivement et rationnellement vers la solidarité nationale⁵⁴. Cette reconstitution de la société était tout autant liée à un certain nombre de processus qui ne s'inscrivaient pas dans un projet politique délibéré. La division du travail, l'essor du capitalisme industriel, le développement des moyens de communication produisaient de nouvelles solidarités collectives (classes sociales et identités professionnelles, horizon national comme horizon de vie), se substituant aux anciennes communautés (corps, voisinage, localité). Dans le même temps, les communautés traditionnelles (famille, religion) étaient relativement épargnées par l'essor de l'individualisme et maintenaient leur force d'encadrement des identités et des conduites individuelles.

La réflexion sur l'individualisme et son rapport à l'appartenance commune se renouvelle dans la période contemporaine : l'individualisme, dans les sociétés contemporaines, change de sens et de forme. Les auteurs ne partagent pas la même vision. Des lectures politiques variées se font jour, allant de l'optimisme (celles qui soulignent l'émancipation individuelle liée à ce second individualisme⁵⁵) au pessimisme (celles qui axent l'argument sur le déclin des

⁵² *L'Education morale*. Paris : Presses Universitaires de France, 1974. Sur les conceptions éducatives de Durkheim dans leur lien avec la citoyenneté, voir notamment : DELOYE, Yves. *Ecole et citoyenneté...*, *op. cit.*, p. 162-169.

⁵³ LE BART, Christian. *L'individualisation*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2008, p. 111-152.

⁵⁴ DELOYE Yves. *Ecole et citoyenneté...*, *op. cit.*

⁵⁵ DE SINGLY François. *L'individualisme est un humanisme*. La Tour d'Aigues : Editions de l'Aube, 2005 ; KAUFMANN, Jean-Claude. *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin, 2004. Ces deux auteurs soulignent cependant que ce potentiel d'émancipation individuelle est profondément différent d'un groupe social à l'autre, les individus appartenant aux milieux socioculturels plus élevés ayant davantage de ressources pour affronter cette nouvelle exigence de réalisation de soi. Voir aussi, dans une démarche qui prend acte de l'individualisation actuelle et qui vise à penser les conditions d'une politique émancipatrice dans ce cadre : CORCUFF, Philippe, ION Jacques, DE SINGLY, François. *Politiques de l'individualisme*. Paris : Textuel, 2005.

solidarités et l'insécurité qui l'accompagne⁵⁶). Pour autant, ceux qui réfléchissent aux effets de l'individualisme dans les sociétés actuelles s'accordent sur un certain nombre de constats dans la description de l'individualisme contemporain.

Christian Le Bart souligne que la forme majeure de l'individualisme aujourd'hui est ce qu'il nomme « l'individualisme différencié », proche de l'individualisme romantique du 19^{ème} siècle et fondé sur l'idée d'un individu incommensurable à tout autre, unique, singulier, faisant constamment preuve d'une « réflexivité identitaire » dans sa recherche d'un illusoire « moi profond »⁵⁷. L'individualisme contemporain a ceci de spécifique qu'il n'est plus « générique » comme l'était celui de la période précédente : il ne reconnaît plus l'individu à travers des figures normatives, caractérisées par des attributs universels (tels que la raison pour l'individu-citoyen) ou par des identités et statuts sociaux (classe sociale, statut professionnel, etc.), tous pourvoyeurs de rôles bien établis et prédéfinis. L'individu contemporain est au contraire défini par sa singularité, qu'il construit progressivement à travers l'expérience⁵⁸. On passerait ainsi, selon François de Singly, d'un « individualisme abstrait », défini par des propriétés universalisantes et englobantes, à un « individualisme concret », fondé sur ce qui singularise les individus les uns par rapport aux autres⁵⁹. L'individualisme, dans ses formes actuelles, est lié aux transformations du capitalisme, qui défont les anciennes solidarités en exigeant des individus flexibilité, autonomie, imagination et expression personnelles⁶⁰, le néo-capitalisme instrumentalisant la quête contemporaine de réalisation de soi⁶¹. Il est aussi associé à l'affaiblissement des appartenances collectives et au nouveau primat du sujet individuel sur ces dernières⁶². Les communautés que l'individualisme de la période précédente avait épargnées (communautés familiales, religieuses) et ceux qu'il avait contribué à faire exister (groupes professionnels, classes sociales, communauté politique nationale) s'effritent⁶³. Bien sûr, ces groupes existent toujours comme éléments constitutifs

⁵⁶ BECK, Ulrich, BECK-GERNSHEIM Elisabeth. *Individualization*. Londres: Sage, 2001. LASCH C. *Le complexe de Narcisse*. Paris : Robert Laffont, 1980. SENNET R. *Les tyrannies de l'intimité*. Paris : Seuil, 1979.

⁵⁷ *L'individualisation*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2008.

⁵⁸ DUBET François. *Sociologie de l'expérience*. Paris : Editions du Seuil, 1994.

⁵⁹ DE SINGLY François. *L'individualisme est un humanisme*, op. cit.

⁶⁰ BOLTANSKI Luc, CHIAPELLO, Eve. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard, 1999.

⁶¹ HONNETH Alex. *La société du mépris : vers une nouvelle théorie critique*. Paris : La Découverte, 2006, p. 318 et suiv.

⁶² DUBAR, Claude. *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France, 2000.

⁶³ Le BART, Christian, *L'individualisation*, op. cit., p. 162 et suiv.

d'expériences sociales différenciées mais aussi, pour certains, dans des degrés et formes variables, d'identification subjective. Mais ils ne seraient plus les supports d'un sentiment fort et stable d'appartenance et les individus ne souscriraient plus, pour se définir, à ces catégorisations englobantes. Pour ce qui est des classes sociales, par exemple, l'accroissement des inégalités sociales s'accompagne d'un effritement de la conscience d'appartenir à un groupe social spécifique et ne trouve pas de relais dans la sphère politique⁶⁴. Plus globalement, les individus cherchent désormais à affirmer une individualité singulière et se distancient de leurs rôles sociaux et institutionnels⁶⁵. De son côté, Bernard Lahire ne se réfère pas à l'idée d'individualisme, jugeant le diagnostic flou et surtout estimant que les frontières entre les groupes et les cultures ne se sont pas effacées. Toutefois, en mettant en avant l'idée d'un individu contemporain caractérisé par des dispositions et une culture plurielles, il retrouve ceux qui soulignent l'affaiblissement d'identités stables et intégrées, prescrivant aux individus des rôles et une normativité homogènes et tangibles⁶⁶.

L'individualisme contemporain a des conséquences sur les institutions, en les travaillant de l'intérieur et en les confrontant aux demandes d'expression personnelle et à la quête de soi des agents comme des publics. Concernant l'école, il remet potentiellement en question l'ancien modèle de l'enseignement républicain, fondé sur la figure universelle et abstraite de l'élève. L'individualisme contemporain, dans son expression scolaire, pourrait signifier que les acteurs scolaires s'adressent désormais à des enfants comme « sujets considérés comme déjà là »⁶⁷. Dans cette perspective, construire l'individu à l'école pourrait consister à reconnaître la singularité, les dimensions de la personne de l'enfant qui le rendent unique, à valoriser et encourager leur expression. Il s'agirait d'aider à produire un individu « authentique », fidèle à ce qu'il est ou entend être, et confiant en lui-même. Il s'agit alors de se demander quelles composantes de l'identité individuelle sont positivement reconnues dans l'espace scolaire (tempérament, aptitudes, goûts, etc.), et en particulier, comment sont traitées les identités liés aux appartenances de groupe spécifiques (religion, culture, origine nationale, etc).

⁶⁴ CHAUVEL, Louis. Le retour des classes sociales ? *Revue de l'OFCE*, octobre 2001, n°79, p. 315-359.

⁶⁵ LE BART, Christian, *op. cit.* DUBET François. Le travail de l'individu In CALAME Claude (dir.). *Identités de l'individu contemporain*. Paris : Textuel, 2008, p. 115-128.

⁶⁶ LAHIRE, Bernard. L'homme pluriel : les ressorts de l'action. Paris : Nathan, 1998 ; *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte, 2004.

⁶⁷ DUBET, François. *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil, 2002, p. 72. Voir aussi : *A l'école...*, *op. cit.*

Ce type d'éducation, soucieuse de reconnaître l'identité de l'enfant, est-elle complètement déconnectée de toute dimension civique ? Si l'on prend l'école comme microcosme de l'espace public légitime – ce qui correspond, on le verra, à la manière dont elle est pensée dans le contexte français – on peut y voir des affinités avec certaines évolutions du politique axées sur la « reconnaissance », dans l'espace public, des identités portées par les individus⁶⁸. En termes d'action collective, certains mouvements collectifs contemporains (mouvements des « sans », mouvements de patients, mouvements fondés sur des appartenances ethniques ou religieuses, mouvements homosexuels, féministes, etc.) visent précisément à faire reconnaître des identités qui, loin d'être définies à l'avance, se forment et se structurent dans l'action en commun. Il s'agit pour ces mouvements « d'obtenir droit de cité, au double sens du terme », droit d'être « nommés, appelés et ainsi reconnus hors de tout processus de sujétion » et « droit de participer aux affaires publiques »⁶⁹.

La tradition républicaine française, dont une des composantes fortes est la figure de l'individu-citoyen, détaché de ses appartenances particulières, pourrait entrer en contradiction avec cette logique. Au nom d'un autre type d'individualisme, défini comme l'autonomie individuelle par rapport aux appartenances de groupe, suspectées de nuire à la liberté individuelle et d'être potentiellement tyranniques, un autre traitement des affiliations collectives des enfants pourrait en effet se donner à voir : il consisterait, au contraire, à occulter, voire à réduire l'attachement des enfants à leurs groupes spécifiques. C'est ici le premier individualisme, mis en valeur par la Révolution française et la tradition républicaine, défini comme l'arrachement de l'enfant à ses groupes d'appartenance autre que la nation française, qui l'emporterait.

Les conséquences de l'individualisme contemporain sur le sentiment d'appartenance à une communauté nationale n'ont pas fait l'objet de nombreuses réflexions. Parmi les auteurs qui s'intéressent au nationalisme, nombreux sont ceux qui concluent au maintien de la nation comme identité collective de référence en posant peu la question de l'individualisme et en s'intéressant davantage à l'impact de la mondialisation ou de la construction européenne⁷⁰. De leur côté, ceux qui s'intéressent spécifiquement à l'individualisme contemporain soulèvent

⁶⁸ HONNETH, Alex. *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf, 2000 ; TAYLOR, Charles. *Multiculturalisme : différence et démocratie*. Paris : Flammarion, 2009.

⁶⁹ ION, Jacques. Individualisation et engagements publics In CORCUFF, Philippe, ION Jacques, DE SINGLY, François. *Politiques de l'individualisme. op. cit.*, p. 103.

⁷⁰ C'est par exemple le cas des auteurs de l'ouvrage dirigé par Christophe Jaffrelot et Alain Dieckhoff, *Repenser le nationalisme*, qui relie peu la question du nationalisme contemporain aux caractéristiques de l'individualisme actuel.

peu le problème de l'appartenance nationale⁷¹, ou bien ils relèvent, sans approfondir ce constat, qu'il remet en cause l'identification à la nation⁷². Norbert Elias relie les deux interrogations en concluant à une forme de cloisonnement, liée à un effet de décalage : la mondialisation rendrait les individus plus prompts à se percevoir comme des êtres humains (ce qui peut à terme faire émerger de nouvelles solidarités collectives, étendues à l'humanité dans son ensemble), mais ce processus est pour l'instant contrecarré par la persistance de la nation comme identité du « nous ». On est donc conduit à l'hypothèse d'une dualité de la phase contemporaine, marquée tout à la fois par un nouvel individualisme – un individu sans appartenance autre que celle qui fait de lui un humain, un « je sans le nous » –, et au maintien des nations comme références identitaires centrales.

Cette dualité pourrait être rendue possible, si on suit Michael Billig, par la forme « banale », « ordinaire » du nationalisme, devenue une idéologie universellement partagée, qui contribue à naturaliser la nation comme attribut indépassable de l'identité individuelle et de l'organisation du monde. Le nationalisme comme idéologie ne contredirait pas de manière conséquente la perception d'un « je sans le nous » car il ne serait plus perçu en tant que tel (*unnoticed*) par les acteurs pour lesquels la nation serait devenue une référence évidente⁷³. Ainsi cohabiteraient, dans une étrange formule, la croyance et le désir de former à l'école des individus et la perpétuation de la nation comme référence collective majeure.

3.3. Le citoyen comme acteur de la vie collective

Le citoyen n'est pas seulement le membre d'une communauté politique, il en est également un acteur. La citoyenneté démocratique contient l'idée d'une participation des individus au choix collectif, ne serait-ce que pour désigner leurs gouvernants. Cet aspect exige une intelligence pratique de la politique, la citoyenneté étant indissociable de « la croyance dans l'intelligibilité du monde politique par tout citoyen »⁷⁴. C'est aussi pourquoi l'éducation et la citoyenneté ont été si liées en France, les élites républicaines entendant faire de l'école

⁷¹ Les auteurs travaillant sur l'individualisme contemporain ont davantage réfléchi aux conséquences de l'individualisme sur le rapport à des collectifs autres que la nation, tels que la famille (notamment François de Singly et Jean-Claude Kauffmann) ou, dans le domaine de la science politique, les groupements militants, associations ou partis politiques (en particulier Jacques Ion) et plus généralement l'irruption d'identités liées au genre, à l'orientation sexuelle, à la région ou encore à la religion dans l'espace public (par exemple, dans des orientations très différentes, Alain Touraine et Marcel Gauchet).

⁷² LE BART, Christian. *op. cit.*, p. 140.

⁷³ Nationalism as an international ideology, *op. cit.* ; *Banal nationalism*. London: Sage, 1995.

⁷⁴ LECA Jean. Individualisme et citoyenneté, *op. cit.*, p. 172.

publique le relais principal permettant « une éducation de la démocratie »⁷⁵ et l'apprentissage de l'acte électoral en particulier⁷⁶.

Cela soulève d'abord la question de la manière dont le monde politique est présenté dans l'univers scolaire. Annick Percheron faisait l'hypothèse, dans les années 1970, que l'attachement des enseignants à la norme de neutralité politique les conduisait à un comportement spécifique : les sujets liés à la sphère politique (ses acteurs, les enjeux discutés dans le monde politique) étaient écartés des discussions et des activités scolaires⁷⁷. L'éducation civique scolaire était alors tournée vers l'apprentissage des aspects les plus formels et les plus institutionnels de la démocratie. Cette hypothèse demande à être testée empiriquement, pour saisir ce que signifie précisément la neutralité politique aux yeux des enseignants et des acteurs du champ éducatif en général, si elle conduit effectivement à l'exclusion de la politique hors de la sphère de la classe ou si son sens est différent et varie d'un acteur à l'autre.

Deuxièmement, la question du citoyen comme acteur de la vie collective renvoie à nouveau à celle du « je » et du « nous ». L'école donne-t-elle aux enfants l'image d'un « nous » comme acteur politique ou consacre-t-elle la figure de l'individu-citoyen ? Historiquement, l'apprentissage du politique en France a consacré le suffrage universel comme la forme légitime exclusive d'expression politique et en a fait un acte individuel. Ce mouvement d'individualisation du vote ne s'est pas imposé d'emblée. Les élites elles-mêmes n'étaient pas toutes convaincues de la valeur du vote comme expression d'une opinion individuelle. Parmi les socialistes, la critique du caractère individualiste du vote, exprimée par Proudhon, a retrouvé des avocats à la fin du 19^{ème} siècle, notamment au sein du syndicalisme révolutionnaire. Plus globalement, l'attachement à la lutte des classes et à la conquête révolutionnaire du pouvoir a placé pendant longtemps la gauche française socialiste et communiste en porte-à-faux à l'égard du suffrage universel et des valeurs universalistes et individualistes de la culture républicaine⁷⁸. Les élites politiques n'ont par ailleurs pas renoncé à exercer leur pouvoir d'influence lors des élections. De fait, en particulier dans les

⁷⁵ ROSANVALLON, Pierre. *Le sacre du citoyen : histoire du suffrage universel en France*. Paris : Gallimard, 1992, p. 468-490.

⁷⁶ *Ibid.* Voir aussi sur ce point : DELOYE, Yves. *Ecole et citoyenneté...*, *op. cit.*, p. 118-140 ; GARRIGOU, Alain. *Histoire sociale du suffrage universel en France 1848-2000*. Paris : Seuil, 2002, p. 226 et suiv.

⁷⁷ L'école en porte-à-faux..., *op. cit.*

⁷⁸ ROSANVALLON, Pierre. *op. cit.*, p. 505-515. BERGOUNIOUX Alain, GRUNBERG, Gérard. *Les longs remords du pouvoir. Le Parti socialiste français 1905-1992*. Paris : Fayard, 1992.

communes rurales, l'acte électoral a conservé pendant longtemps un caractère collectif : les cortèges électoraux exprimaient la solidarité villageoise quotidienne. L'activité politique était peu différenciée du reste de la vie sociale, et le vote souvent unanimiste en faveur du même candidat faisait écho à la domination ordinaire des notables dans leur commune⁷⁹. L'individualisation du vote n'est devenue une représentation ordinaire que progressivement, en lien avec l'institutionnalisation et la pratique de nouvelles manières de voter (bulletins imprimés, isoloir, etc.) et l'apprentissage du vote dans les écoles primaires⁸⁰. Cela conduit aujourd'hui à une situation particulière, relevée par Alain Garrigou en conclusion de son ouvrage. Loin de révéler une rupture, la baisse de la participation électorale observée aujourd'hui signifie selon lui au contraire une profonde acculturation politique de la signification du vote : « la haute idée de l'opinion individuelle investie dans la consécration du suffrage universel ne s'affaiblit pas », sauf qu'aujourd'hui « la poursuite de l'affirmation individualiste » semble se « dissocier » du vote. « La participation électorale constituerait, au choix, un sur-engagement ou un sous-engagement » : sur-engagement car le vote individuel rapporté à la masse n'a que des effets minimes ; sous-engagement parce qu'il faudrait d'autres modes d'engagement pour obtenir des évolutions plus conséquentes.

Il faut cependant rappeler que le vote, en même temps qu'il était appris comme acte individuel, consacrait dans le même temps l'inscription de l'individu-citoyen dans la communauté civique nationale : le vote, devoir moral envers sa communauté politique, devait être désintéressé et exprimer l'intérêt général de la collectivité toute entière⁸¹. Cela conduit à se demander comment le vote, lorsqu'il est présenté aux élèves, est aujourd'hui légitimé dans les discours scolaires : apparaît-il comme la contrepartie légitime de l'appartenance à la communauté civique nationale ou seulement comme l'expression de la conscience individuelle ? Au-delà du vote, comment la participation démocratique en général est-elle aujourd'hui justifiée ? L'individualisme contemporain conduit-il à en renouveler les fondements, en déplaçant l'ordre de justification de la communauté civique nationale à l'expression des droits et des identités individuelles ?

Les différentes modalités de mobilisation politique, même le vote qui en est l'expression la plus individualisée dans ses formes, ne se passent pas d'un rapport à des collectifs, et pas seulement celui qui relie l'individu à sa nation comme communauté politique souveraine. Si

⁷⁹ GARRIGOU Alain. *op. cit.*

⁸⁰ DELOYE Yves, IHL, Olivier. *L'acte de vote*. Paris, Presses de Sciences Po, 2008.

⁸¹ DELOYE, Yves. *Ecole et citoyenneté...*, *op. cit.*, p. 122 et suiv.

le vote a progressivement cessé d'être « communautaire » au sens où il n'exprime plus l'unanimité et la domination sociale des notables dans les communautés rurales, il n'en reste pas moins fondé sur des solidarités collectives. Le vote ou l'engagement dans un groupe, un mouvement collectifs, quels qu'ils soient, ont une signification qui n'est pas seulement individuelle : ils délimitent une identification à un ou plusieurs groupes spécifiques (quartier, genre, personnes issues de l'immigration, groupe social, gauche ou droite, etc.)⁸². L'individualisme contemporain joue sur ces identifications collectives à l'œuvre dans l'action politique, en rendant les « nous » auxquels elle se rattache plus incertains, moins donnés d'avance, en en faisant un produit plus qu'un préalable à l'engagement civique⁸³. Pour autant, même dans la phase actuelle marquée par cette forme d'individualisation, le rapport au politique reste fondé sur une relation à des collectifs. Cela revient à reconnaître la dimension conflictuelle du politique : les « nous » auxquels le citoyen s'identifie en agissant politiquement le sépare et l'oppose à des « eux », diffus ou bien définis. Sophie Duchesne, Florence Haegel et leur co-auteurs, dans leur analyse de données empiriques diverses, distinguent deux dimensions du rapport au politique et de la politisation : la première axée sur la proximité à l'égard de la sphère politique institutionnelle (la familiarité avec ses enjeux et ses acteurs), la seconde fondée sur la prise de conscience et l'implication dans les clivages (ethniques, sociaux, idéologiques, etc.) qui représentent les conflits fondamentaux que la communauté politique se doit d'arbitrer⁸⁴. Ce lien entre politique et conflit a été souligné par d'autres auteurs. Dans un article fondateur visant à définir le politique, Jean Leca le considère à partir de sa fonction, « qui est la régulation sociale, fonction elle-même née de la tension entre le conflit et l'intégration dans une société »⁸⁵. Le politique est essentiellement un pouvoir d'arbitrage entre groupes porteurs de visions différentes des problèmes se posant à la collectivité et qui cherchent constamment à redéfinir les frontières du politique en faisant reconnaître certains enjeux comme légitimes à recevoir une prise en charge politique. La philosophe Chantal Mouffe souligne également le caractère intrinsèquement conflictuel du

⁸² CONSTANT-MARTIN, Denis dir. *Cartes d'identité. Comment dit-on « nous » en politique ?* Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences Politiques, 1994 ; BRACONNIER, Céline, DORMAGEN, Yves. *La démocratie de l'abstention : aux origines de la démobilisation électorale en milieu populaire*. Gallimard, 2007 ; PIZZORNO, Alessandro. Sur la rationalité du choix démocratique In BIRNBAUM, Pierre, LECA, Jean dirs. *Sur l'individualisme*, *op. cit.*, p. 330-369.

⁸³ ION, Jacques. Individualisation et engagements publics..., *op. cit.* ; voir aussi : ION Jacques, FRANGUIADAKIS Spyros, VIOT, Pascal. *Militer aujourd'hui*. Paris : Autrement, 2005.

⁸⁴ DUCHESNE Sophie, HAEGEL Florence et al. *Politisation et conflictualisation : de la compétence à l'implication* In PERRINEAU, Pascal. *Le désenchantement démocratique*. Paris : Editions de l'Aube, 2003, p. 107-129.

⁸⁵ Le repérage du politique. *Projet*, janvier 1973, n°71, p. 11-24.

politique : contre les visions rationalistes qui font du politique l'affaire d'un consensus rationnel progressivement construit dans la délibération (comme celle d'Habermas), elle soutient que le politique est fondé sur un conflit de valeurs et implique non pas de purs individus, mais des acteurs porteurs d'identités collectives en opposition⁸⁶. On est alors conduit à se demander comment le monde et l'action politiques sont présentés à l'école dans cette perspective. Les discours scolaires permettent-ils aux élèves de repérer les conflits qui sont au cœur du politique ou consacrent-ils une vision individualisée du vote et plus largement de l'engagement politique ? Quelle place est faite aux conflits sociaux et idéologiques dans les contenus d'enseignement ?

Il faut également s'interroger sur le sens de la citoyenneté qui est consacrée par les acteurs scolaires. Pierre Rosanvallon a souligné la prévalence, dans l'histoire longue inaugurée par la Révolution française, d'une « démocratie d'intégration » sur une « démocratie gouvernante »⁸⁷. Le suffrage universel a été sacralisé, s'est transformé en une nouvelle religion pour les élites politiques françaises du 19^{ème} siècle et de la première moitié du 20^{ème} siècle. Mais leur foi s'est révélée vacillante, tant la force du rationalisme politique dans la culture politique française faisait craindre la souveraineté du nombre, l'expression politique d'un peuple considéré comme ignorant et soumis à toutes les mauvaises influences. La citoyenneté démocratique a ainsi été vénérée en tant que principe d'appartenance et nouvelle force de légitimation politique – opposée à celle de l'Ancien Régime –, mais elle a été moins conçue comme une forme supérieure d'organisation politique. Cette histoire se prolonge-t-elle encore aujourd'hui ? A-t-elle des conséquences sur la manière dont est présentée la démocratie dans les écoles primaires ? La citoyenneté démocratique apparaît-elle dans les discours scolaires comme une puissance d'intégration ou est-ce la participation politique des citoyens aux choix collectifs qui est aujourd'hui davantage mise en valeur ? Ceci renvoie à un questionnement plus général sur l'autorité et la participation politiques et la manière dont elles sont conçues. La citoyenneté est constituée de deux pôles, allégeance et acceptation de l'ordre politique d'un côté, participation à sa construction, de l'autre⁸⁸. Lequel de ces deux pôles est mis en relief dans les discours scolaires contemporains et comment s'articulent-ils ?

⁸⁶ Pour un pluralisme agonistique. *Revue du MAUSS*, 1993, n°2, p. 98-105.

⁸⁷ *Le sacre du citoyen...*, *op. cit.*, p. 600.

⁸⁸ LECA, Jean. Individualisme et citoyenneté, *op. cit.*, p. 166.

Il convient aussi de s'interroger, en lien avec les questionnements précédents, sur les formes de participation aujourd'hui consacrées dans les discours et les pratiques scolaires. Autrefois forme légitime exclusive d'expression politique dans l'éducation civique scolaire⁸⁹, le vote conserve-t-il une place hégémonique ? Le développement de formes alternatives de participation politique (mouvements collectifs, et, plus récemment, formes de démocratie participative au niveau local) trouvent-elles une traduction dans l'enseignement civique actuel ? L'éducation civique scolaire privilégie-t-elle les formes les plus individualisées de la citoyenneté démocratique (telles que le vote) ou accorde-t-elle de l'importance aux formes plus collectives de participation ? Quelle place accorde-t-elle aux types de participation qui légitiment l'Etat par rapport à celles qui opposent des groupes et des individus à l'Etat ?

Le dernier point de questionnement est lié à l'inflation et à l'extension des champs couverts par l'idée même de citoyenneté, ainsi qu'à une des conséquences de l'individualisation contemporaine. Aujourd'hui, le citoyen est « partout », dans l'entreprise, dans l'armée, mais aussi dans l'école⁹⁰. Alors que l'école républicaine d'antan « était censée former des citoyens *de demain* », la « citoyenneté suscite désormais des attentes *au présent* » en devenant « l'idéal même d'une école véritablement démocratique »⁹¹. Cette évolution a partie liée avec l'individualisme contemporain : autrefois relativement préservé par le mouvement d'individualisation, le statut de l'enfant en est venu à être redéfini. Davantage considéré comme détenteur de droits et doté d'une capacité d'expression autonome, l'enfant pourrait acquérir potentiellement une nouvelle place à l'école, qui en ferait un citoyen au sein même de l'espace scolaire.

3.4. Plan de la thèse et problématiques en jeu

Ces différents questionnements ont nourri la manière dont ce travail a été pensé et structuré.

Les deux premières parties de cette thèse concernent la citoyenneté comme principe d'appartenance. Dans une première partie, il s'agit de se demander si les acteurs continuent de valoriser à l'école la formation et le renforcement d'un « nous » national – et si c'est le cas,

⁸⁹ DELOYE, Yves. *Ecole et citoyenneté...*, *op. cit.*

⁹⁰ REMOND René. Etre citoyen partout In BADIE, Bertrand, PERRINEAU, Pascal. *Le citoyen. Mélanges offerts à Alain Lancelot*. Paris : Presses de Sciences Po, 2000, p. 37-50.

⁹¹ BARRERE Anne, MARTUCCELLI Danilo. La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, 1998, vol. 39, n°4, p. 652 (les termes sont soulignés par les auteurs).

quels en sont les fondements, le contenu et les contours – ou s'ils valorisent davantage la figure de l'individu et dans quelle mesure cet individu peut être qualifié de « citoyen ». Ces premiers chapitres posent aussi la question de l'émergence ou non d'autres collectifs (l'Europe et le monde) comme espaces nouveaux d'appartenance civique.

Dans une seconde partie, ce questionnement est prolongé par une interrogation sur l'articulation entre la pluralité et l'unité du « nous » national. Les acteurs promeuvent-ils un « nous » national homogène, et quels sont les bases de cette unification nationale ? Tentent-ils, à l'inverse, de reconnaître la diversité des enfants comme individus et comment cette diversité est-elle conçue ? Inclut-elle, à rebours du modèle républicain traditionnel, la reconnaissance de « je » particularisés par leurs appartenances collectives spécifiques ?

Dans une troisième partie, on se concentra sur l'autre dimension de la citoyenneté identifiée, soit le citoyen comme acteur de la vie collective. L'éducation scolaire consacre-t-elle des « nous » politiques ou un individu-citoyen ? Que signifie la participation à la vie collective dans les discours et les pratiques scolaires : un moyen de légitimer l'autorité politique (et/ou scolaire), un moyen d'expression individuelle ou un pouvoir en commun des citoyens ?

4. L'école comme espace spécifique

Ces approches théoriques permettent de mieux définir et sérier les problèmes qui se posent si l'on s'intéresse à la question de la dimension civique et politique de l'école. Pour autant, il convient de ne pas négliger le fait que c'est précisément au système scolaire que l'on s'intéresse. Or l'école est régie par d'autres finalités que la formation du citoyen et elle repose sur des logiques sociales et des principes de fonctionnement propres. Pour mieux comprendre la mission civique assignée à l'école, les représentations et les pratiques des instituteurs, avoir à l'esprit cette dimension est essentielle.

Bien que la formation à la citoyenneté soit demeurée un axe important des politiques scolaires, et que les entretiens conduits avec les enseignants confirment pour une grande partie d'entre eux la valeur qu'ils lui accordent, la tâche prioritaire aux yeux de ces derniers reste bien l'acquisition par leurs élèves des compétences de base, en français et en mathématiques en particulier, qui leur permettent de poursuivre leurs études aux collèges dans les meilleures conditions. En cela, ma recherche, sans introduire pour autant un questionnement totalement artificiel, conduisait en elle-même à grossir la place et les significations prêtées aux thèmes civiques par rapport à celles qu'ils ont dans la réalité sociale

de l'école au quotidien. Dans le même sens, certaines pratiques relatives à l'éducation du citoyen, par leur absence ou leur présence, leurs formes et leur contenu, ne sont pas (ou peu) à rapporter aux conceptions que se font les instituteurs de leur mission civique, mais à certaines conditions d'exercice de leur métier. Prendre tout cela en compte est décisif pour l'analyse afin de ne pas faire de la problématique de la citoyenneté à l'école un élément fonctionnant en vase clos, dont l'importance et le sens sont surestimés et déconnectés des autres aspects de la vie scolaire.

Considérer le problème de la citoyenneté en le liant aux autres dimensions de l'école est aussi important si l'on s'attache à la question de ce que l'éducation civique donne à voir aux enfants et favorise potentiellement. Il se peut – par exemple – que les pratiques relatives à l'éducation civique valorisent un citoyen actif et autonome, et que le reste des activités scolaires promeuvent des attitudes et des valeurs différentes, sinon concurrentes ; ou que l'éducation à la citoyenneté mette en avant l'image d'une égalité de statuts et de droits entre enfants à l'école, et que ceux-ci soit totalement déconnecté du cœur de l'expérience scolaire – l'acquisition des savoirs et le classement hiérarchique des élèves en fonction de leurs résultats scolaires.

Je ne pose pas dans ce travail la question de l'efficacité de l'éducation civique scolaire. L'évaluer relèverait d'un tout autre dispositif de recherche et représente une tâche ambitieuse, sinon impossible. Cela supposerait non seulement un système d'enquête efficace et spécifique auprès des enfants, mais aussi la prise en compte des autres milieux de socialisation dans lesquels ils s'inscrivent (famille, groupe de pairs, médias, etc.) ainsi qu'une étude davantage axée sur la question de la pédagogie, démarche propre aux sciences de l'éducation. Afin de limiter le champ d'investigation, j'ai choisi de privilégier l'étude des discours et des pratiques des acteurs de l'école. Bien sûr, la question de l'efficacité (tout du moins, potentielle) de l'éducation civique scolaire se pose en filigrane de la thèse. En identifiant les conceptions et les attitudes enfantines qui sont encouragées par les agents scolaires, ma recherche en vient à souligner les décalages qui peuvent potentiellement exister entre ces éléments d'une part, et les perceptions et comportements enfantins, d'autre part, du fait des mécanismes généraux en jeu dans l'expérience scolaire et l'apprentissage des enfants, ainsi que de ce qui peut être transmis dans les autres milieux sociaux dans lesquels les enfants s'insèrent. Ces indications sur l'impact potentiel de l'éducation civique scolaire s'appuient en premier lieu sur la littérature relative à la socialisation infantine et à celle relevant de la sociologie de l'éducation et des sciences de l'éducation. De manière plus secondaire, elles se fondent aussi sur les

résultats partiels que j'ai pu obtenir en faisant rédiger aux élèves des classes investiguées un texte sur leur identité et leurs appartenances. Ces rédactions d'enfants visaient en premier lieu à faciliter l'interrogation auprès des enseignants eux-mêmes. Comme elles n'ont pas été accompagnées d'entretiens avec les enfants et de recherche de données individuelles précises les concernant, leur contenu est difficile à interpréter et à mobiliser. Sur certains points néanmoins, lorsque des éléments apparaissent comme très homogènes entre les classes ou au sein d'une seule classe, ces rédactions enfantines permettent de poser quelques hypothèses sur les représentations des enfants et de les mettre en perspective avec les pratiques et les perceptions de leurs instituteurs.

Avant d'entrer dans le détails des résultats de la thèse et des réponses, nécessairement partielles, qu'elle propose aux questions listées dans cette introduction, il faut maintenant présenter plus en détails l'ensemble de mon dispositif méthodologique et les grandes caractéristiques du matériau que j'ai recueilli.

CHAPITRE LIMINAIRE : DISPOSITIF METHODOLOGIQUE ET CARACTERISTIQUES DE L'UNIVERS MIS A JOUR PAR LA RECHERCHE

A l'origine, mon projet de recherche était centré sur les représentations et les pratiques des enseignants. Il s'agissait de comprendre s'ils intégraient la mission civique qui était attribuée à l'école primaire et de quelle manière, et de mesurer les évolutions par rapport à l'éducation civique scolaire de la Troisième République. Le dispositif originel accordait donc la place la plus importante à l'enquête dans les écoles. Il était cependant indispensable d'analyser le contexte dans lequel s'inscrivaient les discours et les pratiques des instituteurs. C'est pourquoi l'enquête a non seulement pris en compte une diversité de contextes sociaux (diversification des écoles et des trajectoires individuelles des enseignants) mais aussi les contextes idéologiques et politiques : je me suis intéressée aux positions visibles concernant la dimension civique de l'école dans l'environnement sociopolitique et professionnel des instituteurs. J'ai donc été amenée à collecter les discours ministériels, syndicaux et pédagogiques ainsi que les programmes scolaires et les ouvrages scolaires. Conçue d'abord comme un outil de contextualisation, la constitution de ce corpus a pris une ampleur telle qu'elle constitue au final une part importante de la thèse et a contribué à une redéfinition de l'objet de recherche.

1. L'enquête de terrain dans les écoles

1.1. Un regard centré sur les enseignants

L'enquête dans les écoles est fondée sur des données de terrain de nature qualitative. Mon but n'était pas de mesurer la fréquence d'un phénomène ni, dans une perspective causale, d'examiner le poids de différentes variables conçues comme autant de facteurs explicatifs des comportements et des représentations des instituteurs. Je me suis donc intéressée à un petit nombre d'enseignants, qui constituent autant de cas particuliers permettant d'examiner les relations entre une multiplicité de dimensions : trajectoire de l'enseignant, type d'investissement professionnel, contexte d'enseignement, type de public scolaire, etc. La recherche visait à prendre en compte les différentes dimensions constitutives de la réalité étudiée – l'école et la manière dont elle est investie de finalités civiques – afin de

mettre en œuvre une perspective « complète » ou « large » sur celle-ci⁹². L'enquête repose sur des observations en classe et surtout des entretiens avec les enseignants. L'importance accordée aux entretiens est liée aux objectifs qui ont guidé la recherche : il s'agissait de restituer le mieux possible les logiques d'action des enseignants et les représentations qui les sous-tendent.

La sociologie de l'école en France s'est de plus en plus orientée ces dernières décennies vers les études de terrain de type qualitatif, visant à déconstruire ce que les chercheurs percevaient comme une « boîte noire », c'est-à-dire la réalité des classes, des relations scolaires et du travail enseignant au quotidien⁹³. Pour autant, si les travaux permettent de mieux saisir les processus à l'œuvre dans les établissements scolaires, le regard porté sur les enseignants est encore trop souvent homogène. Dans bien des cas, il privilégie la différenciation en termes de type d'établissements (ZEP ou non) et de public (composition ethnique et sociale de la population scolaire). J'ai souhaité pour ma part me concentrer sur les enseignants comme acteurs et sur la compréhension de la diversité potentielle de leurs représentations et de leurs pratiques et des mécanismes qui permettaient de l'éclairer. C'est pourquoi la diversification de l'échantillon des enquêtés a constitué le prisme majeur sur lequel l'enquête de terrain a été fondée.

1.2. Les caractéristiques de la population de l'enquête

Au niveau des écoles, j'avais d'abord choisi de retenir comme un des critères de choix l'inscription ou non d'objectifs ayant trait explicitement à la citoyenneté dans le projet d'école. Ce critère s'est vite révélé relativement inopérant, les instituteurs se référant peu au projet d'école pour décrire leur métier et les activités scolaires qu'ils mettent en place et qui font sens pour eux. Tout du moins, il est apparu que les enseignants n'évoquent le projet d'école que dans la mesure où certaines des finalités qui y sont inscrites résonnent avec leurs propres représentations, motivations et pratiques. Par exemple, un des interviewés, Arnaud, décrit longuement en entretien le projet Comenius qui est inscrit dans le projet d'école : s'il s'y réfère autant, c'est parce que sa classe participe à cette action et qu'il l'investit fortement de sens. Dans une large mesure, le travail enseignant, dans les modalités pratiques du métier,

⁹² BECKER, Howard S. Epistémologie de la recherche qualitative In BLANC Alain, BECKER Howard S., PESSIN Alain. *L'art du terrain : mélanges offerts à Howard S. Becker*. Paris : L'Harmattan, 2004.

⁹³ DURU-BELLAT, Marie, VAN ZANTEN, Agnès. *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin, 1999, p. 83-87.

reste encore défini par l'autonomie professionnelle et la gestion personnelle d'une classe, même si la mise en place, suite à la loi d'orientation de 1989, de cycles de trois ans à l'école primaire et de projets d'école a rendu plus nécessaire la concertation et le travail collectif des enseignants. Cela paraît d'autant plus valable pour la dimension investiguée – la mission civique de l'enseignement : si les instituteurs de l'enquête se concertent pour se répartir les thèmes abordés en histoire et en géographie, ils disent ne pas discuter ensemble des finalités civiques de leur enseignement et ne pas avoir leur mot à dire sur ce que font leurs collègues.

J'ai surtout privilégié, dans le choix des écoles, les caractéristiques sociologiques de la population scolaire et la diversité géographique des écoles. L'enquête a été menée dans cinq villes : Paris (six écoles), Brest et ses environs (quatre écoles), Nice et une de ses communes proches (trois écoles) et Nantes (une école). Je pensais initialement que la localisation géographique, notamment le fait d'enseigner dans certaines villes où les identités régionales et locales demeurent importantes (Brest et dans une moindre mesure, Nice) et où la concurrence entre l'école privée catholique et l'enseignement public est plus vive (Nantes et surtout Brest) pouvaient impliquer un certain nombre de représentations et de pratiques spécifiques chez les enseignants. Sur ce point, mon étude tend à conclure à une faible variation des discours et des pratiques des instituteurs en fonction des régions. Ce qui se joue quant au rapport aux identités régionales et locales ou à l'idée de laïcité dépend davantage des trajectoires et des propriétés individuelles de l'enseignant. Par ailleurs, le fait d'enquêter dans des contextes géographiques différents n'a pas non plus beaucoup pesé sur les caractéristiques sociologiques du public scolaire. D'une part, j'ai choisi de n'enquêter que dans des zones urbaines afin de ne pas introduire un critère supplémentaire de différenciation, sachant en outre que les écoles rurales ne scolarisent qu'une toute petite partie de la population scolaire. D'autre part, les caractéristiques du public scolaire de chaque école sont dans l'ensemble davantage connectées à la géographie sociale des villes qu'aux spécificités régionales. La seule différence importante concerne les villes de l'Ouest et surtout Brest, dans lesquelles l'immigration est plus récente et plus faible. Ainsi dans l'école de ZEP à Brest où enseignent Kristell et Stéphanie (voir le tableau ci-dessous) et dont le recrutement social, très largement populaire, est comparable à celui d'écoles de ZEP situées dans d'autres villes, la proportion d'élèves issus de l'immigration est plus faible (moins d'un tiers) et la part des élèves de la première génération y est plus importante.

Les écoles et les enseignants de l'enquête :

	Caractéristiques sociologiques des écoles	Enseignants
Brest	Bourg périurbain, classes moyennes et supérieures en majorité	Arnaud
	ZEP, recrutement à dominante populaire Un tiers d'enfants issus de l'immigration par classe (Afrique du Nord et Afrique subsaharienne surtout)	Kristell Stéphanie
	Mixte socialement Un ou deux enfants issus de l'immigration par classe	Noëlle Rose
	ZEP, recrutement social plus mixte Un ou deux élèves issus de l'immigration par classe	Olivier Patrick
Nantes	ZEP, recrutement social plus mixte Un quart d'enfants de l'immigration dans la classe (Afrique du Nord surtout)	Magali Sylvain
Nice	Mixte socialement Un cinquième d'enfants issus de l'immigration (Afrique du Nord en majorité, mais aussi un ou deux enfants originaires des Antilles ou d'Afrique subsaharienne)	Alain Denise Monique
	ZEP, recrutement à dominante populaire Trois quarts des élèves issus de l'immigration (Afrique subsaharienne et Afrique du Nord en majorité)	Marie Thibault
	Mixte socialement Un tiers d'enfants issus de l'immigration (Afrique du Nord en majorité)	René
Paris	ZEP, recrutement à dominante populaire Trois quarts des élèves issus de l'immigration (Afrique subsaharienne et Afrique du Nord en majorité)	Caroline
	Classes moyennes et supérieures Un cinquième d'enfants issus de l'immigration (3 enfants d'origine portugaise, une d'origine marocaine, une d'origine libanaise)	Chantal
	ZEP, recrutement à dominante populaire Trois quarts des élèves issus de l'immigration (Afrique subsaharienne et Afrique du Nord en majorité)	Emmanuelle
	Classes moyennes et supérieures en majorité Un tiers d'enfants issus de l'immigration (Portugal, Afrique du Nord ou Antilles françaises)	Irène

	Caractéristiques sociologiques des écoles	Enseignants
	Mixte socialement Un tiers d'enfants issus de l'immigration (Afrique du Nord et Afrique subsaharienne en majorité, mais aussi Chine)	Anne Nicole
	ZEP, recrutement social plus mixte Trois quarts des enfants issus de l'immigration (Afrique du Nord et Afrique subsaharienne en majorité, mais aussi Chine et pays d'Europe de l'Est)	Danielle Maria Sandra

Au-delà des caractéristiques des écoles, je me suis particulièrement attachée à diversifier au maximum l'échantillon des enseignants participant à l'enquête. Cela n'était pas facile à contrôler car beaucoup de caractéristiques étaient difficiles à connaître par avance (convictions politiques, rapport à la religion, etc.) et poser des questions aux enquêtés potentiels sur ces points aurait pu entraîner chez eux une certaine méfiance, en particulier parce que la norme de neutralité religieuse et politique est forte chez les enseignants, comme l'ont supposé les politistes⁹⁴ et comme ma propre enquête l'a révélé⁹⁵. Ces éléments ont donc été pris en compte au fur et à mesure de l'enquête. Ce travail de thèse s'appuie sur un échantillon de 24 enseignants. Un nombre plus important d'enquêtés – 35 – ont été impliqués dans cette enquête. Si l'analyse a été nourrie par les entretiens et les observations auprès de ces enseignants, ils n'ont pu être exploités autant que les autres : il s'agissait soit d'observations et d'entretiens exploratoires⁹⁶, soit d'entretiens plus courts, moins approfondis, et/ou lors desquels certaines données concernant la trajectoire de l'enseignant n'avaient pu être recueillies⁹⁷.

Dans le cadre d'une démarche qualitative, le principe de diversité est ce qui guide la constitution de l'échantillon, et non sa représentativité statistique. L'échantillon de l'enquête, en particulier sur certains éléments (tels que la pratique religieuse, l'orientation politique ou le genre), ne correspond donc pas à la répartition statistique de ces caractéristiques : mon échantillon comprend ainsi une proportion plus conséquente d'hommes, de catholiques

⁹⁴ PERCHERON, Annick. L'école en porte-à-faux..., op. cit. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique. *Pouvoirs*, 1984, n°30, p. 15-28.

⁹⁵ Voir le chapitre 7.

⁹⁶ J'ai observé les classes de trois enseignants et interviewé deux autres institutrices en 2003 avant d'établir le guide d'entretien et le dispositif méthodologique définitif.

⁹⁷ Pour des raisons pratiques diverses : entretiens écourtés, impossibilité d'interviewer à nouveau les enseignants pour cause de déménagement, de changements de numéro de téléphone, de manque de disponibilité, etc.

pratiquants et d'enseignants votant à droite que dans la population réelle. L'objectif était ici de saisir une multiplicité d'éléments et la manière dont ils se combinent pour éclairer certaines représentations et pratiques chez les enseignants⁹⁸.

Caractéristiques des enseignants		Répartition de l'échantillon
Genre	Femmes	17
	Hommes	7
Age	Moins de 30 ans	3
	30-39 ans	12
	40-49 ans	4
	50 ans et plus	5
Ancienneté	2 ans ou moins	3
	3-5 ans	7
	6-10 ans	4
	11-15 ans	3
	16- 20 ans	1
	Plus de 20 ans	6
Type d'accès au métier	Ecole Normale	4
	IUFM	17
	Remplacements puis titularisation	3
Carrière dans le secteur privé avant l'entrée dans le métier	Oui	5
	Non	19
Niveau d'études	Baccalauréat + Certificat d'Aptitudes Educatives	1
	Bac +3	13
	Bac + 4	7
	Bac +5 et plus	3
Origine sociale (CSP du père)	Artisans, commerçants	2
	Cadres, professions intellectuelles supérieures	7
	Père ou mère enseignant	5
	Professions intermédiaires	5
	Employé	3
	Ouvrier	2
Proximité politique	Extrême gauche	7
	Gauche	12
	Centre	1
	Droite	3
	Autres ⁹⁹	1
Appartenance à un syndicat enseignant	Jamais	14
	Antérieurement	6
	Aujourd'hui	4
Religion	Catholique pratiquant	4
	Croyant (non affilié à une religion)	6
	Athée	14

⁹⁸ Une présentation des 24 enquêtés cités dans la thèse et un tableau récapitulant leurs caractéristiques individuelles sont inclus en annexe 2.

⁹⁹ Auto-positionnement à plusieurs endroits de l'échelle gauche-droite (selon les sujets).

Caractéristiques des enseignants		Répartition de l'échantillon
Niveau d'enseignement	CE2-CM1	1
	CM1-CM2	3
	CM1	10
	CM2	10
Profil social de l'école : ZEP	ZEP	13
	Non-ZEP	11
Profil social du public scolaire	Favorisé	3
	Relativement mixte socialement (environ un tiers de classes moyennes)	15
	En majorité populaire	6
Enfants issus de l'immigration dans la classe	deux enfants par classe ou moins	5
	Un cinquième des enfants	4
	Entre un quart et un tiers	8
	Plus de deux tiers	7
Ville	Paris	9
	Nice	6
	Nantes	2
	Brest	7

1.3. Rapport au terrain et déroulement de l'enquête

a) La prise de contact avec les écoles et les enseignants

Pour favoriser l'acceptation de l'enquête parmi les enseignants, je me suis appuyée sur plusieurs éléments. Le mode d'entrée en contact avec les écoles a peu varié. Dans la plupart des cas, j'ai contacté directement les écoles par courrier puis par téléphone. Lorsque cela était possible, c'est-à-dire pour les écoles de Paris, j'ai proposé de me rendre dans les écoles et j'y ai rencontré les enseignants. Pour les villes de province, j'ai souvent contacté les enseignants individuellement par téléphone et j'en ai rencontré certains avant qu'ils n'acceptent définitivement de participer à l'enquête. J'ai ensuite obtenu une autorisation de la part de l'inspection académique de la circonscription scolaire, celle-ci ne m'ayant jamais été refusée.

La manière dont j'ai présenté l'enquête auprès des enseignants était destinée à faciliter son acceptation. J'ai d'abord évité toute référence à la « science politique », craignant, à la lecture des commentaires d'Annick Percheron¹⁰⁰ en ce sens, que la mention du mot « politique » conduise à une certaine méfiance des enseignants, attachés qu'ils sont à la norme de neutralité politique en classe. J'ai aussi précisé aux enquêtés potentiels que je ne m'intéressais pas directement aux méthodes pédagogiques qu'ils utilisaient et que mon optique n'était pas celle des sciences de l'éducation, pensant éviter qu'ils considèrent mon

¹⁰⁰ L'école en porte-à-faux..., *op. cit.*

regard sur leurs pratiques en classe et sur leurs propos en entretien comme celui d'un professionnel de l'éducation. J'ai présenté l'enquête de manière assez vague, évoquant tout autant les enfants (leur manière de se définir, les relations entre eux) que le rôle des enseignants en général : j'indiquais que je m'intéressais à des catégories floues telles que les « relations avec les élèves », « comment ça se passe dans la classe », le « vivre-ensemble » à l'école.

b) L'observation dans les classes

Ma démarche auprès des enseignants ne portait pas seulement sur une demande d'entretien mais aussi d'observation de la vie dans la classe. J'ai observé quatre classes de manière relativement intensive sur une année scolaire: celles de Chantal, d'Irène, de Maria et d'Emmanuelle. Je me rendais régulièrement dans chacune de ces quatre écoles. Dans les autres classes, l'observation a été plus limitée, restreinte à un ou deux jours par classe.

L'observation des classes n'a pas représenté le mode dominant de recueil des données d'enquête. Cela tient à la fois aux difficultés liées à l'objet d'étude et à un choix, qui correspond à un renoncement pour ce travail de recherche-là et non à un parti pris méthodologique général. La difficulté de l'observation en classe tient d'abord à la familiarité que représente souvent ce terrain particulier pour le chercheur. Le point de vue de l'anthropologue de l'éducation George Spindler sur ce point, d'ailleurs souvent cité dans les travaux sur l'éducation, apparaît tout à fait juste :

Je m'asseyais dans les classes pendant des jours en me demandant ce qu'il y avait à observer. Les élèves, assis à leurs bureaux, se tortillaient, bavardaient, écrivaient, lisaient, faisaient les malins, comme dans la propre expérience d'élève. Que pouvais-je écrire sur mon carnet de terrain vide ?¹⁰¹

Ce caractère de très grande familiarité avec l'univers étudié est en outre renforcé lorsque le chercheur a vécu l'expérience scolaire de manière plutôt harmonieuse, ce qui renforce le sentiment de proximité à l'égard de l'école. Fait risible avec du recul et pourtant hautement significatif, il m'est arrivé, une fois en classe, de retrouver mes « tics » d'élève – de bonne élève : une enseignante avait posé une question à laquelle les élèves ne savaient pas répondre et de manière irrésistible, j'ai « failli » lever le doigt pour répondre... Bien sûr l'école a changé par rapport à celle que j'ai connue. Les élèves appellent dans certaines classes les professeurs par leur prénom, ils se lèvent librement de leur chaise, sans en demander

¹⁰¹ SPINDLER, George. *Doing the ethnography of schooling: educational anthropology in action*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1982.

l'autorisation, pour aller chercher un livre. Dans quelques classes, les bureaux des élèves ne sont plus disposés face au tableau, mais sont organisés par petits groupes. Le « cours dialogué » sous formes de questions-réponses est devenue la pratique pédagogique la plus courante. Tout cela m'a frappé lors de mes premières observations. Il n'empêche : bien des éléments de la « forme scolaire »¹⁰² ont été préservés. Se mettre en rang avant de monter en classe, lever le doigt avant de parler, ne pas faire de bruit et s'agiter en classe, tout cela est encore là. Dès que l'on met à nouveau le pied dans une classe, le temps semble s'être arrêté. On retrouve ce que l'on a été il y a longtemps, mais pendant de nombreuses années : un élève. Tout l'art de l'observation consiste dans ce cas-là à rendre le familier « étrange », opération difficile tant on a l'impression illusoire d'une compréhension immédiate¹⁰³. A vrai dire, je n'ai pas vraiment réussi à résoudre cette difficulté. Mes carnets de terrain, vides au début, ont été rapidement submergés de détails en tout genre. Ne sachant pas voir, j'avais décidé de tout noter. C'est le recul permis par l'analyse et par certains éléments comparatifs sur des expériences scolaires étrangères qui m'a permis de mettre plus à profit certaines notes d'observation que j'avais recueillies.

Une autre difficulté tient à l'objet d'étude que j'ai choisi. La dimension civique de l'école n'est pas ce qui constitue le cœur de l'expérience scolaire, marquée par la transmission en classe d'apprentissages scolaires dans les disciplines fondamentales (français et mathématiques). J'ai ainsi passé de longues heures à observer des séances sur la division et la soustraction ou les règles de l'accord du participe passé. Les débats entre élèves et les conseils d'enfants, qui sont des dimensions importantes de l'éducation à la citoyenneté pour certains enseignants, ne sont pas faciles à observer dans la mesure où le plus souvent, ils ne sont pas programmés de manière précise dans l'emploi du temps. Les débats entre élèves naissent parfois d'un événement ou d'une activité scolaire en cours. Ces débats, comme les conseils d'enfants, même si l'enseignant tient à les organiser de manière régulière, sont parfois décalés dans l'emploi du temps en fonction de l'avancée du travail en classe dans les disciplines jugées les plus fondamentales, le français et les mathématiques. Malgré ces limitations, l'observation s'est avérée indispensable à la mise au point des entretiens et a également été fructueuse sur d'autres points. Elle a d'abord évidemment nourri la construction de ma grille d'entretien et enrichi ma faculté à relancer mes interviewés. Elle m'a permis de repérer

¹⁰² VINCENT, Guy. *L'école primaire française: étude sociologique*. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1980.

¹⁰³ BEAUD, Stéphane, WEBER Florence. *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte, 2003.

certaines éléments concernant les relations entre l'enseignant et les élèves ainsi que la manière de ces derniers de traiter la parole des enfants et de gérer les conflits entre eux. J'ai aussi eu l'occasion d'observer certaines séances d'histoire et d'éducation civique ainsi que des conseils d'enfants au niveau de la classe et de l'école. Par ailleurs, les cahiers d'élèves ont permis de compléter les données sur les pratiques d'enseignement.

c) La collecte de cahiers d'élèves

En effet, certaines données sur les pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique ont été rassemblées à travers les cahiers des élèves, que j'ai pu recueillir dans neuf classes de mon enquête. En plus de ces cahiers photocopiés ou donnés avec l'aval de l'élève, j'ai pu consulter lors de quelques entretiens des cahiers d'élèves supplémentaires : je demandais à l'enseignant de me décrire ses choix concernant l'enseignement d'histoire, de géographie et d'éducation civique et nous feuilletions ensemble le cahier correspondant. Il n'a pas toujours été possible de se procurer ou de consulter ces cahiers pour des raisons pratiques diverses : entretiens conduits en fin d'année scolaire ou à l'extérieur de l'école, cahiers d'histoire, géographie ou d'éducation civique rapportés à la maison le jour de ma venue dans les classes. Au moment de la réalisation du terrain, j'ai d'ailleurs sous-estimé l'intérêt de ces cahiers pour saisir certaines pratiques de d'enseignement. Néanmoins, sur bien des points, l'homogénéité ou à l'inverse le contraste entre les contenus d'enseignement tels qu'ils se donnent à voir dans les cahiers d'élèves autorise à tirer certaines conclusions, malgré le recueil non systématique de ces données dans toutes les classes. Dans certains cas, les contenus varient très peu d'un cahier à l'autre, en dépit des différences entre les enseignants au niveau de leurs caractéristiques objectives, de leur contexte d'enseignement et de leurs représentations. Cela permet de saisir le caractère routinier, non pensé ou consensuel de certaines pratiques d'enseignement. Sur d'autres points, la présence ou l'absence de certains contenus dans les cahiers d'élèves apparaît très liée aux significations différentes associées à certaines pratiques d'enseignement qui sont repérables dans les entretiens ; on peut faire l'hypothèse que ces différences se retrouveraient dans d'autres cas¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Initialement, j'avais aussi pensé adopter un point de vue diachronique et comparatif en cherchant à collecter des cahiers d'élèves des périodes antérieures (années 1980 et 1990). Par réseau personnel, par le biais d'une association dédiée à la calligraphie et du Musée de l'Éducation de Rouen, j'ai pu réunir quelques cahiers des années précédentes. Leur nombre était cependant trop faible pour chacune des disciplines considérées en priorité (histoire, géographie, éducation civique). Il n'a donc pas été possible de les prendre en compte dans la thèse. Leur contenu a néanmoins contribué à nourrir mon regard sur les cahiers récents.

d) Les entretiens : principes et méthodes utilisées

L'enquête a privilégié les entretiens pour plusieurs raisons. L'entretien a permis d'obtenir davantage d'informations sur les pratiques des enseignants qui n'avaient pu être observées. Parce qu'elles ont été élaborées en fonction des situations observées dans certaines écoles, certaines questions du guide d'entretien (voir ci-dessous), mais aussi la manière de conduire celui-ci a favorisé une parole ancrée dans la réalité ordinaire des classes et proche des activités professionnelles quotidiennes. Des questions portaient notamment sur la façon dont l'enseignant gérait certains conflits entre enfants et certaines situations que j'avais observés dans d'autres classes : exclusion des filles des les jeux de football en récréation, disputes entre enfants au sujet du matériel scolaire, rejet d'un enfant du groupe-classe, répartition des tâches liées à la vie de la classe entre les élèves, etc. Ces questions se sont révélées inégalement utiles, au sens où certaines ont effectivement suscité un discours riche de l'enseignant sur ses représentations des enfants et de son métier, d'autres moins¹⁰⁵. Par ailleurs, les questions de nature générale, par exemple la vision de l'éducation à la citoyenneté, de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, étaient complétées par des questions plus pratiques sur les points que l'enseignant avait traités et sur les activités qu'il avait conduites dans sa classe, avec, si possible, l'appui de cahiers d'élèves. Bien sûr, la parole n'est pas un pur reflet des pratiques effectives que seule l'observation permet d'atteindre sans autre filtre et écran que ceux que constitue la présence du chercheur¹⁰⁶. Mais ils permettent de recueillir certains « indices »¹⁰⁷, qui sont autant d'informations sur les pratiques d'enseignement ainsi que sur ce qu'elles mettent en jeu (effets de routine, implication forte de l'enseignant, opportunités et ressources offertes par le contexte d'enseignement, l'institution, etc.). Ces indices recueillis en entretien à travers des informations verbales ont en outre été croisés avec les données d'observation et le contenu des cahiers d'élèves. Sur ce dernier point, il est apparu que le contenu des cahiers d'élèves contredit rarement les discours tenus en entretien lorsque ceux-ci

¹⁰⁵ En ce sens, ces questions ont également fonctionné de manière projective. Sur les méthodes projectives, voir : LAVABRE Marie-Claire. Un exemple d'utilisation de méthode projective en sociologie In DONEGANI, Jean-Marie, DUCHESNE, Sophie, HAEGEL, Florence dirs. *Aux frontières des attitudes entre le politique et le religieux : textes en hommage à Guy Michelat*. Paris : L'Harmattan, 2002, p. 297-311.

¹⁰⁶ LAHIRE, Bernard. *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil, 1995, p. 63-66.

¹⁰⁷ Sur la conception de l'enquête historique et ses affinités avec l'enquête policière à travers la recherche « d'indices », voir la passionnante recherche de l'historien italien Carlo Ginzburg, une des figures de la micro-histoire : *Le fromage et les vers : l'univers d'un meunier du 16^{ème} siècle*. Paris : Flammarion, 1980.

témoignent chez l'enseignant de pratiques qui ont été réfléchies, dans lesquelles il s'investit de manière consciente, voire volontariste. Par exemple, les propos très positifs tenus par une enseignante, Monique, sur l'Union européenne et son enseignement dans les classes se retrouvent directement dans le cahier d'élèves issus de sa classe.

Les entretiens n'étaient pas seulement conçus comme un accès – nécessairement filtré – aux pratiques. L'objectif majeur qui a guidé le choix d'un travail par entretiens approfondis était d'accéder au sens que les acteurs donnent au monde et à leurs actions, ici aux significations prêtées par les instituteurs à leur métier et à ses implications civiques. Cela repose sur une posture épistémologique spécifique, celle d'une sociologie compréhensive, qui accorde une importance à la parole et qui ne la considère pas comme un simple voile, une illusion, posés sur des mécanismes sociaux qui échappent complètement à la perception des acteurs¹⁰⁸. Il s'agit là d'accéder aux représentations et aux raisons d'agir qui se donnent à voir lors de l'entretien et de penser qu'elles ont une importance pour comprendre les phénomènes sociaux. L'analyse permet ensuite de saisir les catégories ordinaires mobilisées par les enseignants, de les interpréter et de les relier aux propriétés et à la trajectoire sociales des interviewés.

Les entretiens sur lesquels repose cette enquête ne sont pas seulement de type semi-directif « classique ». Les observations en classe et les quelques entretiens exploratoires que j'avais pu faire m'ont conduite à mettre en place un dispositif méthodologique spécifique, permettant d'avoir davantage de données sur le regard que portaient les enseignants sur les identités des enfants. L'enquête de terrain exploratoire que j'avais menée jusqu'alors indiquait déjà un premier résultat de recherche : il est très difficile de cerner la manière dont les enseignants perçoivent leurs élèves en fonction de leurs différentes appartenances tant ils paraissent attachés à la norme d'un traitement impersonnel des enfants à l'école et privilégient en classe le respect par tous des normes du travail et de la civilité scolaires : ne pas s'agiter, être attentif, écouter le maître et les camarades lorsque ceux-ci prennent la parole, etc. J'ai donc décidé d'utiliser une méthode projective¹⁰⁹ fondée sur des rédactions écrites par les

¹⁰⁸ DEMAZIERE Didier, DUBAR Claude. *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan, 1997 ; DUCHESNE Sophie. Entretien non-préstructuré, stratégie de recherche et étude des représentations. Peut-on faire l'économie de l'entretien « non-directif » en sociologie ? *Politix*, troisième trimestre 1996, n°35 ; KAUFMANN Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan, 1996.

¹⁰⁹ Sur les usages des méthodes projectives en entretien, voir le bilan établi par Vanessa Scherrer dans sa thèse de doctorat : *Citoyens sous tensions. Analyse qualitative des rapports à la politique et des configurations d'appartenances à partir d'entretiens projectifs sur les proches*. Thèse de doctorat :

élèves. Les élèves devaient rédiger un petit portrait d'eux, la consigne qui leur était donnée étant la suivante :

Les enfants, comme les adultes, ont de nombreuses façons de dire qui ils sont, en parlant des groupes auxquels ils appartiennent.

Toi, quels sont les mots que tu utiliserais pour dire qui tu es ? Présente-toi en une quinzaine de lignes en t'aidant des exemples donnés par ta maîtresse/ton maître. Tu peux aussi ajouter d'autres mots si tu préfères.

Il faut que tu expliques bien, à chaque fois, pourquoi les mots que tu utilises sont importants pour toi, pourquoi tu aimes (ou n'aimes pas) être ceci ou cela.

Dans les premières classes investiguées – celles de Chantal, Emmanuelle, Irène et Maria – une liste d'exemples était aussi donnée aux enfants. Il est vite apparu que cette manière de faire n'était pas la plus adaptée à ce que je cherchais à recueillir : davantage de données sur les perceptions et les comportements des instituteurs. Dans toutes les autres classes impliquées par la suite, j'ai donc modifié le dispositif et demandé à l'enseignant lui-même d'expliquer les exemples figurant sur la liste à ses élèves. L'objectif était de voir la manière dont les enquêtés commentaient ces catégories « publiquement » en classe, s'ils en modifiaient le sens, s'ils supprimaient ou ajoutaient certains exemples afin de percevoir ce qui peut se dire ou non en classe. La liste d'exemples était la suivante:

Les enfants, comme les adultes, ont de nombreuses façons de dire qui ils sont, en parlant des groupes auxquels ils appartiennent.

Par exemple :

Je suis une fille, je suis un garçon

J'ai 9, 10, 11 ou 12 ans...

Je fais partie d'un groupe de copains/copines qui sont comme ci ou comme ça, qui me ressemblent, ou dans lequel tout le monde est différent

Je respecte plutôt les règles, je suis plutôt rebelle, j'aime bien participer aux activités du groupe, j'aime bien être un peu à l'écart dans le groupe, être un peu différent, j'aide les autres dans le groupe

Je suis un être humain comme les autres

Je suis ce que je suis, je suis moi

Je suis (parisien), je suis de tel quartier, je vais à telle école

Je viens de cette région, de cette ville

J'habite en France, je suis français

Je suis/je viens de tel pays, de telle région du monde

Je suis citoyen de l'Union Européenne

Je suis citoyen du monde, mon horizon c'est la terre entière

Chez nous on est plutôt riche, on n'a pas beaucoup d'argent, on est dans la moyenne

Chez nous on est plutôt des bourgeois, plutôt des ouvriers, plutôt des paysans

Le métier des mes parents, c'est...

Je suis blanc, je suis noir, je suis asiatique, je suis arabe, je suis métisse, je suis un mélange...

Je suis catholique, juif, musulman, sans religion...

Science politique : Paris : Institut d'études politiques de Paris : 2006 (chapitre 3, section 1 : « L'entretien projectif en sciences sociales : définition et usages d'un outil méthodologique », p. 120-151).

Les exemples donnés faisaient référence à l'individualité de l'enfant (« je suis ce que je suis, je suis moi »), à son comportement vis-à-vis des règles scolaires et du groupe de pairs (uniformité ou non du groupe d'amis, intégration ou écart par rapport au groupe, entraide) et à sa relation à des entités géographiques et politiques (quartier, ville, nation, Europe, monde). L'intérêt majeur de ce dispositif à mes yeux était lié à l'inclusion dans la liste d'exemples de catégories sur lesquelles il était difficile de recueillir une parole de la part des enseignants : milieux sociaux, catégories ethniques et religion.

Dans un deuxième temps¹¹⁰, je demandais en entretien à l'enseignant de lire les rédactions des enfants et de me les commenter une à une. L'enseignant était questionné sur ce qui l'avait étonné, lui avait plu, ou non¹¹¹. S'il se plaçait dans une situation pédagogique (en commentant « le respect de la consigne », l'orthographe, la présentation, etc.), je l'incitais à commenter davantage le contenu des textes par des relances du type « vous saviez ça ? », « cela vous étonne ? », « que pensez-vous du fait que l'enfant fasse référence à [tel ou tel type d'énoncé] ? ». Je procédais de la même manière si l'enquêté se plaçait dans une position d'observateur extérieur, avec des commentaires plutôt neutres et descriptifs. Lors de ces commentaires, je revenais également sur les raisons qui avaient poussé l'instituteur à introduire, supprimer, présenter telle ou telle catégorie comme il l'avait fait en classe avant que ses élèves rédigent. A la fin du commentaire de toutes les rédactions, je lui demandais ce qu'il aurait apprécié de trouver dans les textes¹¹².

L'utilisation d'un matériel projectif, constitué par les rédactions des enfants, a bel et bien rempli l'objectif qui lui était assigné. Le but premier étant de faire parler l'enseignant sur ces sujets, ce dispositif ne s'est pas accompagné d'entretiens avec les enfants ni d'un recueil systématique sur leurs propriétés objectives. L'objectif n'était pas d'analyser ces rédactions dans une optique de sociologie de l'enfance. Néanmoins, les textes des enfants permettent sur certains points de mesurer l'écart entre les propos tenus par les enseignants sur les enfants et ce que disent ces derniers. C'est essentiellement dans cette perspective que je mobilise dans

¹¹⁰ Les documents d'enquête liés aux rédactions des élèves ainsi que le guide d'entretien complet sont aussi présentés en annexe 1.

¹¹¹ J'aimerais que vous lisiez les rédactions des élèves une par une et que vous me les commentiez un peu, en me disant ce que vous pensez de la manière des enfants de se décrire, de dire qui ils sont et des choix qu'ils ont fait (par rapport à la liste d'exemples). Vous me direz aussi s'il y a des choses qui vous frappent, qui vous étonnent ou au contraire qui ne vous surprennent pas, ce qui vous plaît dans ces rédactions et aussi ce qui vous plaît un peu moins.

¹¹² Pouvez-vous me dire, en fin de compte, ce que vous auriez bien aimé/préféré que les enfants écrivent ? (*lui redonner la liste d'exemples pour cela*).

les prochains chapitres certains contenus des rédactions des enfants. Du point de vue du regard des enseignants sur leurs élèves, ce dispositif a porté ses fruits. La présentation en classe de la consigne des rédactions par l'instituteur a été, par comparaison notamment, riche d'indications sur ce qu'il est possible, gênant ou non de dire en classe face aux élèves, en particulier sur tout ce qui concerne les identifications ethniques, religieuses et sociales des enfants. Et le commentaire sur les textes des enfants a libéré une parole sur ces aspects.

Dans un troisième temps, je revenais à une formule d'entretien plus classique en posant à l'enseignant une série de questions sur ses représentations et ses pratiques. Les premières questions concernaient l'éducation à la citoyenneté¹¹³. Comme pour d'autres contenus d'enseignement, il m'importait de savoir ce que l'enseignant en pensait de manière générale, ce qu'il jugeait important, mais aussi les activités et les thèmes qu'il avait traités en pratique et la manière dont il élaborait les séances d'éducation civique. Je souhaitais aussi savoir dans si l'éducation à la citoyenneté était un objet de discussion dans l'école, entre collègues, avec l'administration, etc., pour voir dans quelle mesure elle faisait l'objet d'une construction collective et si l'enseignant avait le sentiment que les normes et les contenus qu'il valorisait étaient partagés dans son école ou plus largement dans le monde scolaire. J'interrogeais aussi l'enquêté sur sa formation en la matière. Pour l'histoire, la géographie et la littérature, je posais en partie des questions similaires, cherchant à savoir ce qui guidait le choix des thèmes

¹¹³ J'aimerais maintenant que l'on parle un peu de votre vision du rôle de l'enseignant et de vos pratiques dans certains domaines. D'abord, j'aimerais que l'on parle du rôle que l'école devrait jouer selon vous en matière d'éducation civique, d'éducation à la citoyenneté. Comment concevez-vous ce rôle de l'école ?

Et concrètement, est-ce que vous trouvez le temps de faire de l'éducation civique ?

(Si non) Et trouvez-vous que c'est dommage ? en quoi ? qu'est-ce que vous auriez aimé faire en éducation civique, que trouvez-vous le plus important à faire ?

(utiliser un cahier d'éducation civique d'élève) Pourquoi avez-vous choisi de traiter ces thèmes en éducation civique ? Avez-vous fait d'autres choses qui ne sont pas sur le cahier ?

Comment vous y prenez-vous, concrètement, pour construire vos séquences d'éducation civique ? Par exemple, vous référez-vous beaucoup aux programmes d'éducation civique ? Est-ce qu'il y a des choses que vous faites en plus, par rapport aux programmes, ou que vous faites moins, ou pas du tout ? Pourquoi ? Quelles sont vos principales sources d'information et vos supports en éducation civique ?

Discutez-vous avec vos collègues de l'éducation civique/à la citoyenneté (par exemple en conseil des maîtres/ou de façon plus informelle) ? Avec votre hiérarchie (inspecteur de la circonscription) ? Avec les parents d'élèves parfois ? Dans quel contexte et de quelle façon ?

Avez-vous le sentiment que tout le monde est plus ou moins d'accord sur ce qui doit être appris aux enfants en matière d'éducation à la citoyenneté ?

Avez-vous reçu une formation – initiale et/ou professionnelle – dans le domaine de l'éducation civique/à la citoyenneté ? Si oui, en quoi consistait cette formation ? Qu'en avez-vous pensé ?

et l'élaboration du contenu des séances (ou le choix de romans à faire lire à la classe)¹¹⁴. S'il n'avait pas évoqué ces thèmes auparavant lors du commentaire des rédactions des élèves ou des questions sur les contenus d'enseignement, je questionnais ensuite l'enseignant sur la place de la France et d'autres cultures dans l'enseignement¹¹⁵, ainsi que sur la manière dont il traitait le thème de l'Union européenne¹¹⁶. Une autre question, posée en fait le plus souvent au moment du commentaire des rédactions, portait sur la diversité des origines des élèves¹¹⁷. Une autre série de questions enfin portait sur la gestion des conflits entre enfants :

J'aimerais maintenant que l'on parle un peu de la façon dont vous gérez les relations entre les élèves. A force de faire des observations dans les classes, j'ai le sentiment qu'il y a des situations qui se présentent souvent et j'aimerais que vous me disiez, pour chacune des petites scènes que je vais évoquer rapidement, ce que vous feriez si cela se passait dans votre classe.

Deux enfants font du bruit pendant une leçon. Vous vous approchez d'eux et l'un d'entre eux vous explique que l'autre refuse de lui prêter un stylo et lui dit « ta gueule » pour qu'il arrête de le lui demander. Que feriez-vous dans cette situation ?

Un enfant vient vous dire qu'un autre l'a frappé pendant la récréation. Que feriez-vous dans cette situation ?

Les garçons de votre classe refusent de jouer au foot avec les filles qui le souhaitent pendant la récréation. Les filles concernées viennent s'en plaindre auprès de vous. Que feriez-vous dans cette situation ?

¹¹⁴ J'aimerais maintenant que l'on parle ensemble des contenus d'enseignement dans d'autres matières : en histoire, en géographie et en littérature.

(A partir du cahier d'histoire d'un élève) Pourquoi avez-vous choisi de traiter ces thèmes en histoire ? Quelles sont les parties que vous trouvez les plus importantes à enseigner en histoire ? Pourquoi ?

Comment vous y prenez-vous pour construire vos séquences en histoire ? Vous référez-vous beaucoup aux programmes ? Est-ce qu'il y a des choses que vous faites en plus, par rapport aux programmes ou que vous faites moins, ou pas du tout ? Pourquoi ? Quelles sont vos principales sources d'information et supports en histoire ?

Mêmes questions pour la géographie.

Et en littérature, quels ouvrages/quels textes avez-vous choisi cette année ? Pourquoi ?

¹¹⁵ Est-ce que vous trouvez que les programmes scolaires sont trop centrés sur la France ?

Est-ce qu'il vous arrive de parler d'autres cultures, d'autres pays en classe ? à quelles occasions ?

¹¹⁶ Il y a un autre sujet que l'on n'a pas abordé : l'Europe. Est-ce que c'est un peu par hasard ou est-ce parce que pour vous, personnellement ce n'est pas quelque chose d'essentiel de parler de l'Europe, de l'Union européenne avec vos élèves ?

Et concrètement, que faites-vous en classe dans ce domaine ? Comment parlez-vous de l'Europe, de l'Union européenne à vos élèves, à quelles occasions ?

¹¹⁷ Le fait d'avoir une classe où il y a des enfants de diverses origines, est-ce que ça compte dans votre pratique d'enseignant ? Est-ce que ça change un peu votre métier ou pas du tout ? Est-ce que c'est plus difficile ? Est-ce que c'est plus stimulant ? *(si ce n'est pas pertinent par rapport à la classe, interroger l'enseignant sur ses écoles précédentes)*

Un enfant est très souvent rejeté par les autres, qui refusent de le laisser jouer avec eux pendant la récréation. Il vient vous le dire. Que feriez-vous dans cette situation ?

Un enfant vient vous dire qu'un autre enfant l'a traité de « sale arabe » ou de « sale noir » pendant la récréation. Que feriez-vous dans cette situation ?

Ces questions n'ont pas toutes eu le même intérêt. Le scénario relatif au prêt de matériel scolaire entre enfants apparaissait intéressant du point de vue des valeurs d'entraide, de l'importance pour l'enseignant de la correction dans le langage adopté par les enfants et de la pacification de leurs relations. La plupart des enseignants ont cependant répondu qu'ils avaient toujours du matériel à disposition et qu'ils régleraient vite le problème en prêtant un stylo à l'enfant qui en manquait. La question sur le rejet d'un enfant par les autres s'est également avérée d'un intérêt limité, tous les enseignants répondant qu'ils essaieraient d'en discuter avec les autres enfants. En revanche, les autres scénarios, parce qu'ils ont suscité des réponses plus diversifiées ou plus riches de signification, ont été davantage exploités dans l'analyse : ceux qui concernent en particulier la question du racisme à l'école et les relations entre les garçons et les filles.

La dernière série de questions avait trait aux responsabilités confiées aux enfants dans l'espace scolaire. Je questionnais l'enseignant sur les conseils d'enfants au niveau de la classe et de l'école dans le but de voir quelle importance il accordait à ce type de pratique et quels principes de fonctionnement, le cas échéant, en commandaient l'organisation pratique¹¹⁸. Si j'avais remarqué que ce système existait dans la classe, je demandais aussi à l'enseignant pourquoi il confiait des responsabilités aux enfants dans la vie scolaire quotidienne et comment il répartissait ces tâches entre les élèves de sa classe¹¹⁹.

¹¹⁸ (*si je sais que des conseils d'enfants existent*) Vous avez mis en place des conseils d'enfants au niveau de votre école/de votre classe. Quels sont les buts de ces conseils pour vous ?

Pouvez-vous me raconter un peu comment cela se passe dans la pratique ?

Comment avez-vous eu l'idée de mettre en place cette formule de conseils d'enfants ?

Avez-vous le sentiment que tout le monde est plus ou moins d'accord sur l'intérêt de ces conseils d'enfants ? sur leur but et leur mode de fonctionnement ?

(*si pas de conseils d'enfants organisé ou si je ne le sais pas*) J'ai vu que beaucoup d'enseignants mettaient en place des conseils d'enfants dans leur classe et/ou au niveau de l'école. Est-ce que cela existe aussi dans votre classe/dans votre école ?

(*si oui, questions précédentes*)

(*si non, demander pourquoi il n'a pas voulu en mettre en place*)

¹¹⁹ J'ai vu que vous confiez des responsabilités aux enfants, des « métiers » (si cela s'appelle comme ça dans la classe). Quel est pour vous l'intérêt de faire ça ? Comment vous choisissez les enfants pour exercer telle ou telle tâche ?

Ce guide d'entretien n'a bien sûr été qu'indicatif. D'une part, par sa longueur, il n'a pas toujours été possible de le suivre dans sa totalité et j'ai aussi préféré laisser l'enseignant évoquer longuement les sujets qui lui paraissaient importants et qui lui tenaient à cœur. L'objectif était en effet d'en savoir plus sur la vision du métier et la place qu'y prenaient certains éléments liés à la citoyenneté et aux appartenances des enfants. Si la méthode d'entretien était semi-directive, j'ai tenté le plus possible, pour obtenir un discours plus approfondi, d'encourager l'enseignant à développer sa pensée. En outre, l'ordre des questions n'a pas été respecté la plupart du temps, les enseignants abordant certains thèmes du guide d'entretien spontanément, notamment au moment du commentaire des rédactions (par exemple sur l'Europe, ou sur la diversité culturelle dans la classe, etc).

1.4. Les relations d'enquête et l'analyse des entretiens

Un autre avantage de l'utilisation des rédactions d'enfants a été d'ancrer les propos de l'enseignant dans la réalité quotidienne de son métier puisqu'il parlait concrètement de ses élèves. Cela me conduit à évoquer un autre aspect, important, de la méthodologie de la recherche : la relation établie, pendant l'entretien, entre les enseignants et moi. Cette relation ne peut être appréhendée autrement que comme une relation sociale : l'entretien représente un enjeu pour les interviewés, qui tentent de délivrer dans la mesure du possible une image acceptable d'eux-mêmes et de se conformer à ce qu'ils perçoivent comme les normes légitimes dans la société et comme les attentes du chercheur¹²⁰. Dans le cas précis de cette enquête, il existait un double risque, que les premiers entretiens exploratoires avaient en partie mis à jour. Stéphane Beaud a relevé la propension des enseignants à parler de leur métier en termes intellectuels, généraux, éloignés des activités professionnelles ordinaires¹²¹. Dans le cas des instituteurs, cette tendance s'est avérée plus limitée parce que la majorité d'entre eux ont un capital culturel moins élevé que les professeurs du secondaire, que la maîtrise intellectuelle d'une discipline n'est pas ce qui définit le mieux leur métier et que la relation avec les enfants constitue pour beaucoup d'entre eux une part importante et reconnue du métier. Néanmoins, les entretiens exploratoires avaient tout de même montré une tendance des interviewés à parler des enfants « en général » et à livrer des discours généraux et relativement abstraits sur la gestion des rapports dans la classe et sur l'éducation à la

¹²⁰ BEAUD, Stéphane. L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique ». *Politix*, 1996, vol. 9, n°35, p. 226-257 ; LAHIRE, Bernard. Variations autour des effets de légitimité dans les enquêtes sociologiques. *Critiques sociales*, juin 1996, n° 8-9, p. 93-114.

¹²¹ BEAUD, Stéphane, L'usage de l'entretien en sciences sociales, *op. cit.*

citoyenneté. L'autre risque était lié aux effets de censure, notamment sur des sujets comme le traitement du racisme à l'école, la laïcité et les religions des élèves. Les enseignants pouvaient en effet vouloir se conformer le plus possible aux normes en vigueur dans les discours ministériels et dans les instructions officielles.

Plusieurs éléments dans l'enquête ont permis d'atténuer ces effets. Comme je l'ai dit, outre les avantages procurés par le commentaire « à chaud » des rédactions des enfants, j'ai rapidement choisi d'utiliser lors de l'entretien des relances visant à ramener l'enseignant du côté de la réalité quotidienne de sa classe. En outre, le fait d'avoir été présente en classe avant l'entretien m'a permis d'ancrer davantage l'interrogation en utilisant certains éléments que j'avais pu observer sur les enfants, sur la posture de l'instituteur dans sa classe, ou en me référant à un ou plusieurs élèves de la classe. Ici, la différence avec les entretiens exploratoires, que j'avais conduits alors que je ne connaissais pas du tout l'enseignant et que je n'avais pas pénétré dans sa classe, a été sensible.

La conduite même de l'entretien a aussi visé à instaurer le plus possible une relation de confiance. Comme je l'ai dit, j'ai encouragé l'enquêté à « couler selon sa pente »¹²². J'ai aussi tenté au maximum de faire comprendre aux instituteurs le réel intérêt que représentait pour moi leur vision personnelle afin de les pousser toujours davantage à approfondir leur discours¹²³. Dans les moments où je sentais que l'interviewé hésitait à se livrer parce que son discours le conduisait à évoquer des éléments moins légitimes ou plus porteurs de tensions, j'ai réagi de différentes manières : faire sentir mon intérêt et mon absence de jugement, au contraire approuver le début des propos de manière nette pour tenter d'encourager l'enseignant à aller plus loin, ou même « jouer la naïve » pour faire sentir que je n'associais pas de jugement de valeur à ce qu'il me disait et que je cherchais simplement à en savoir plus. Tout cela visait à jouer sur les frontières de ce qui est dicible en entretien.

L'image sociale que les interviewés ont pu avoir de moi a aussi compté. Les chercheurs écrivant sur les relations d'entretien, du fait de leurs populations d'enquête, ont beaucoup décrit les risques de la domination sociale de l'interviewé¹²⁴, ou en cas d'enquêtes avec des dominants, l'inversion de cette domination et les signes de compétence et de légitimité que

¹²² BEAUD, Stéphane. L'usage de l'entretien en sciences sociales..., *op. cit.*

¹²³ DUCHESNE, Sophie. Entretien non-préstructuré..., *op. cit.*

¹²⁴ MAUGER, Gérard. Enquêter en milieu populaire. *Genèses*, 1991, n°6, p. 125-143 ; BOURDIEU Pierre. Comprendre In BOURDIEU Pierre dir. *La Misère du monde*, Paris : Seuil, 1993, p. 1389-1447.

l'enquêteur doit donner¹²⁵. Dans le cas de mon enquête, pour éviter les effets de censure, j'ai tenté au maximum de me présenter comme quelqu'un de relativement « inoffensif », jouant à plein sur l'image de la « petite étudiante », en partie inexpérimentée sur les questions d'éducation, mais pas trop ignorante non plus du fonctionnement d'une école et des programmes scolaires – pour éviter d'apparaître comme totalement incompetente, ce qui aurait contribué également à peser négativement sur la relation d'entretien. Le fait d'apparaître comme (et d'être) une « petite étudiante » a éloigné les effets de domination et la censure qui auraient pu se manifester plus fortement dans le cas d'un entretien conduit avec un chercheur plus expérimenté, plus âgé, apparaissant comme un intellectuel titré et hiérarchiquement en position de supériorité puisque faisant partie de l'enseignement supérieur. Avec les enseignants les plus jeunes, la proximité en âge a indéniablement facilité l'entretien. J'apparaissais également, par mes études, ma manière de parler, de me tenir, le fait que je n'apparaisse pas *a priori* comme appartenant aux minorités ethniques ou religieuses, comme relativement proche socialement des enseignants. Combiné avec ma volonté de me présenter comme la plus « inoffensive » possible, au sens où je n'avais ni la possibilité ni la volonté de les juger, cela semble avoir été un élément expliquant qu'une fois la confiance installée, certains enseignants n'ont pas manifesté beaucoup de réticences à me livrer des discours politiquement peu corrects, par exemple des évaluations négatives de certaines familles de l'école liées à leur appartenance ethnique, religieuse et/ou sociale.

Au-delà de ces éléments communs, la relation d'entretien est par nature variable puisqu'elle est une relation sociale et dépend donc de la manière propre de chaque interviewé de la vivre. Certains des entretiens dans lesquels le discours s'est livré avec peu d'effets de censure sont particuliers à cet égard : c'est notamment le cas des entretiens menés avec deux enseignants, René et Alain. Dans le cas de René, c'est précisément la distance ressentie entre ce que je pouvais représenter et sa vision et sa pratique du métier qui est à l'origine d'un discours sans fards, dur et pessimiste sur l'école et les familles. Pour René, j'apparais comme une bonne élève par mes études, une intellectuelle apparentée à ceux du Ministère de l'Éducation nationale « *qui n'ont jamais mis les pieds dans une classe* », une ancienne élève

¹²⁵ CHAMBOREDON, Hélène et al. S'imposer aux imposants. *Genèses*, juin 1994, n°16, p. 114-132 ; PINÇON, Michel, PINÇON-CHARLOT, Monique. Pratiques d'enquête dans l'aristocratie et la grande bourgeoisie : distance sociale et conditions spécifiques de l'entretien semi-directif. *Genèses*, mars 1991, n°3, p. 120-133.

de l'école¹²⁶ qui à ce titre « *posent des questions qui ont vingt ans d'âge* ». René, âgé de 55 ans, instituteur expérimenté, directeur de l'école, s'emploie constamment à me ramener à la réalité et au « *terrain* ». S'il force le trait, les représentations qu'il exprime sont révélatrices non seulement de la relation sociale d'entretien mais aussi de ce que représente aujourd'hui pour René son rôle d'enseignant et plus largement le rôle de l'école. Dans le cas d'Alain, l'entretien a presque un caractère thérapeutique. Alain a des problèmes familiaux : il a divorcé et un jugement du tribunal l'empêche, pour des raisons qui resteront obscures dans l'entretien, de voir son fils sans la surveillance d'éducateurs. Il travaille dans la même école que Denise et Monique qui le catégorisent sans le nommer comme un enseignant « *laxiste* », qui ne parvient pas à faire régner l'ordre dans sa classe et qui est souvent absent. D'autres enseignants dans l'école le stigmatisent comme étant un enseignant « *raciste* ». J'ai été en contact avec cette école par l'intermédiaire d'une amie de mon frère qui y enseignait également en CE1. C'est l'image qu'elle me donne d'Alain (il est « *raciste* ») en incluant le jugement d'autres de ses collègues dont elle se sent proche, et c'est une des raisons qui me pousse à vouloir enquêter dans la classe de celui-ci. Alain semble avoir conscience de l'image qu'il peut avoir dans l'école et sait que j'ai parlé avec d'autres enseignants. L'entretien prend progressivement un sens particulier pour lui : il lui permet de faire part de ses difficultés familiales et de se justifier et de se réhabiliter à mes yeux (et aussi aux siens). Pendant un long moment, il commente les rédactions de ses élèves de manière très descriptive. A force de lui faire sentir que c'est sa vision personnelle qui m'intéresse, il finit par s'exprimer de manière moins contrôlée, en particulier sur les questions touchant à l'immigration et à la religion à l'école.

Si dans d'autres cas, les effets de censure ont davantage joué, l'analyse des entretiens permet de prendre en compte ce qui a pu être tu par les interviewés. De manière plus générale, cette analyse a reposé sur une volonté d'aller chercher, au-delà de ce qui est explicitement affirmé par les instituteurs, tout ce qui n'est pas dit, consciemment ou non, tout ce qui se cache derrière certains silences ou certaines hésitations, tout le sens social que révèlent les contradictions du discours, l'enchaînement de certaines idées ou encore les petites expressions qui condensent certains éléments clefs d'une expérience sociale¹²⁷. La démarche d'entretien et

¹²⁶ L'école de René est en effet celle dans laquelle j'ai été scolarisée enfant. Je l'avais choisie parce qu'elle représentait un des choix possibles d'école mixte socialement à Nice et parce que je pensais que l'ancienne appartenance à cette école faciliterait l'acceptation de l'enquête, ce qui a été le cas.

¹²⁷ Sur l'analyse des entretiens, on pourra consulter notamment : BEAUD, Stéphane. *L'usage de l'entretien en sciences sociales...*, *op. cit.* ; DEMAZIERE Didier, DUBAR Claude. *Analyser les entretiens biographiques...*, *op. cit.* ; KAUFMANN Jean-Claude. *L'entretien compréhensif*, *op. cit.* ; DONEGANI Jean-Marie, DUCHESNE Sophie, HAEGEL Florence. Sur l'interprétation des entretiens

d'analyse adoptées, compréhensives, vise à comprendre, par-delà le plus profond, le plus personnel, la construction sociale des représentations qui fondent les pratiques des enquêtés¹²⁸.

Les représentations repérables lors ces entretiens sont pour partie le reflet du système de valeurs et de significations propres à chaque enseignant, en lien avec sa socialisation personnelles et professionnelle, mais elles sont aussi en partie structurées par les discours visibles dans l'espace public et par ceux qui s'adressent aux enseignants, qu'ils s'agisse de discours publics ou politiques, de textes officiels, sans oublier les ouvrages scolaires auxquels ils ont accès. Commencée par souci de contextualisation, la collecte documentaire à laquelle j'ai procédé a peu à peu pris de l'ampleur. Sans doute du fait de la formation qui a été la mienne initialement – j'ai d'abord choisi la théorie politique en DEA avant d'orienter mes recherches en sociologie politique –, l'analyse que j'ai menée de l'ensemble de ces discours qui encadrent l'activité des enseignants et leur mission en matière d'éducation civique représente au final une partie intrinsèque de ma recherche.

2. Les débats éducatifs et les politiques scolaires

Si l'analyse d'un corpus de discours est devenue au final un élément très important de cette thèse, c'est aussi parce qu'elle permettait, d'une autre manière, de contribuer à nourrir un regard de science politique sur le champ éducatif. A ce niveau d'analyse, l'approche de science politique ne se fondait pas seulement sur le thème de la recherche – l'éducation à la citoyenneté –, mais aussi sur le regard adopté : il s'agissait de voir quelles polarisations émergent dans les discours et les débats traitant de la mission civique de l'école, quelles oppositions de valeurs peuvent s'exprimer à propos de cet enjeu. En tant qu'instrument de socialisation des générations futures, l'école représente un espace particulier, à propos duquel peuvent s'exprimer des visions idéologiques et politiques différentes. Cela est d'autant plus le cas en France que l'école a historiquement représenté un moyen d'asseoir une certaine conception de la citoyenneté, du pouvoir et de l'appartenance à une communauté politique¹²⁹ et que cette orientation, vu l'ampleur des prises de position sur l'éducation à la citoyenneté dans la période contemporaine, demeure vraie aujourd'hui.

de recherche In DONEGANI, Jean-Marie, DUCHESNE, Sophie, HAEGEL, Florence dirs. *Aux frontières des attitudes entre le politique et le religieux : textes en hommage à Guy Michelat*. Paris : L'Harmattan, 2002, p. 273-295.

¹²⁸ MICHELAT, Guy. Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, 1975, XVI, p. 229-247.

¹²⁹ DELOYE, Yves. *Ecole et citoyenneté...*, op. cit.

Au niveau de ces discours qui contribuent à encadrer le travail des enseignants, l'analyse ne porte pas sur les logiques d'action des différents acteurs. Elle ne vise pas non plus à mettre en relation ces discours avec les caractéristiques sociologiques de ceux qui les produisent et les rapports sociaux et institutionnels dans lesquels ils sont situés. L'objectif est ici d'étudier les représentations, les contenus, les valeurs, les associations d'idées – implicites ou explicites – que ces discours contiennent et qui participent de la construction des pratiques d'enseignement et des conceptions des instituteurs.

2.1. Les débats publics et les discours gouvernementaux

L'objectif était de se concentrer sur les positions les plus visibles pour les instituteurs. Aussi ai-je limité le corpus aux discours et aux textes de nature publique. J'ai choisi de faire remonter cette analyse à la fin des années 1970, non seulement parce que cela correspond au début de carrière des enquêtés les plus âgés de l'échantillon, mais aussi parce que c'est à partir de ce moment qu'on assiste à un renouveau et à un développement des discussions sur les finalités civiques de l'enseignement. J'ai privilégié les déclarations ministérielles publiques ainsi que les prises de position qui apparaissaient dans les médias. Les rapports d'experts ont été peu pris en compte s'ils sont restés confidentiels. Les rapports les plus commentés ont au contraire été inclus dans l'analyse. Pour collecter ce matériau, j'ai utilisé pour la presse les dossiers de presse disponibles à la bibliothèque de Sciences Po sur plusieurs thèmes liés à l'enseignement (politiques d'enseignement, éducation civique notamment). Ces dossiers étaient très complets et très exhaustifs. J'ai complété la collecte par une consultation des bases de données de presse disponibles et sur les sites web de journaux, utilisant la recherche par mots clefs (noms de Ministres, « éducation civique », « laïcité », « manuels scolaires », etc). Pour ce qui est des discours publics, la Documentation française mettait à disposition ces documents sous forme de microfiches jusqu'à une date récente¹³⁰. J'ai aussi utilisé le *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* pour avoir accès à certaines directives officielles liées à l'éducation à la citoyenneté, utilisant là aussi une recherche par mots clefs (« éducation civique », « droits de l'homme », etc.) à partir du moteur de recherche de l'Éducation nationale « Mentor »¹³¹.

Le tableau ci-dessous récapitule les principaux débats et les instructions officielles liées à la question de l'éducation du citoyen à l'école primaire, de la fin des années 1970 à 2006:

¹³⁰ Aujourd'hui, ce service n'existe plus. Une partie des discours (les plus récents, ceux des années 2000) est cependant disponible en ligne (voir le site : <http://www.vie-publique.fr/discours/>).

¹³¹ <https://mentor.adc.education.fr/exl-php/cadcgp.php?MODELE=PRESENTHTML&query=1>.

Ministres de l'Éducation Nationale et secrétaires d'Etat	Premiers Ministres	Débats liés à la mission civique de l'école et instructions officielles pour l'école élémentaire
Christian Beullac avril 1978 - mai 1981	Raymond Barre août 1976 - mai 1981	<ul style="list-style-type: none"> - Première phase d'un débat d'ampleur sur l'enseignement de l'histoire et sa contribution à la formation de l'identité nationale et à l'éducation civique. La situation de cet enseignement à l'école primaire est particulièrement dénoncée. - Programmes pour le cycle moyen de l'école élémentaire (parus au <i>Bulletin Officiel</i> en septembre 1980), avec des instructions précises pour l'histoire, la géographie et l'éducation civique et morale.
Alain Savary mai 1981 - juillet 1984	Pierre Mauroy mai 1981 - juillet 1984	<ul style="list-style-type: none"> - Deuxième phase du débat sur l'histoire. Là encore, les discussions font une place importante à l'enseignement primaire. - Nouveaux programmes d'histoire et de géographie à l'école primaire (août 1984).
Jean-Pierre Chevènement juillet 1984 - mars 1986	Laurent Fabius juillet 1984 - mars 1986	<ul style="list-style-type: none"> - Débat sur la réhabilitation de l'éducation civique dans le cursus scolaire. - Nouveaux programmes de l'école élémentaire, pour tous les domaines, dont l'éducation civique.
René Monory ; Michèle Alliot-Marie (Secrétaire d'Etat, Enseignement scolaire) mars 1986 - mai 1988	Jacques Chirac mars 1986 - mai 1988	<ul style="list-style-type: none"> - Prises de position sur les nouveaux programmes et manuels d'éducation civique de l'école primaire. - Pas de changement de programmes scolaires pour le primaire.
Lionel Jospin mai 1988 - avril 1992	Michel Rocard mai 1988 - mai 1991	<ul style="list-style-type: none"> - Débat sur les contenus d'enseignement, à tous les niveaux. - Loi d'orientation de juillet 1989 et mise en place des cycles à l'école primaire. - Définition des compétences à acquérir à la fin de chaque cycle à l'école primaire (1991). - Première « affaire du voile » et premiers avis juridiques et réglementations du Ministère en la matière.
Jack Lang avril 1992 - mars 1993	<ul style="list-style-type: none"> - Edith Cresson mai 1991 - avril 1992 - Pierre Bérégovoy avril 1992 - mars 1993 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboration d'un texte d'orientation sur l'éducation civique dans le système éducatif (à tous les niveaux) par le Conseil National des Programmes, présenté par Jack Lang le 3 décembre 1992, mais qui n'aboutit pas à une réforme des programmes d'enseignement.

Ministres de l'Éducation Nationale et secrétaires d'Etat	Premiers Ministres	Débats liés à la mission civique de l'école et instructions officielles pour l'école élémentaire
François Bayrou ; Françoise Hostalier (Secrétaire d'Etat, Enseignement scolaire) mars 1993 - juin 1997	- Edouard Balladur mars 1993 - mai 1995 - Alain Juppé mai 1995 - juin 1997	- Circulaire sur le port des signes religieux à l'école (septembre 1994). - Nouveaux programmes de l'école primaire (septembre 1995), notamment pour l'éducation civique.
Claude Allègre ; Ségolène Royal (Ministre déléguée, Enseignement scolaire) juin 1997 - mars 2000	Lionel Jospin juin 1997 - mai 2002	- Nombreux discours sur l'éducation civique, à tous les niveaux d'enseignement (au lycée, introduction de cet enseignement notamment) - Projet de documents d'application des programmes de 1995 de l'école élémentaire (août 1999), soumis à la consultation des enseignants, prélude à la définition de nouveaux programmes scolaires.
Jack Lang mars 2000 - mai 2002	Lionel Jospin juin 1997 - mai 2002	- Nouveaux programmes de l'école primaire (février 2002).
Luc Ferry ; Xavier Darcos (Ministre délégué, Enseignement scolaire) mai 2002 - mars 2004	Jean-Pierre Raffarin mai 2002 - mai 2005	- Débat sur l'avenir de l'école (2003-2004) - Débat sur la laïcité à l'école ; rapport Thélot (2004) - Loi interdisant le port de signes religieux « ostentatoires » à l'école primaire, dans les collèges et les lycées (mars 2004).
François Fillon mars 2004 - mai 2005	Jean-Pierre Raffarin 6 mai 2002 - mai 2005	- Loi d'orientation sur l'avenir de l'école (dite loi Fillon, février 2005) ; la mission de l'école de transmission des « valeurs de la République » est officialisée par la loi. - Un article de la loi de 2005 introduit l'apprentissage obligatoire de <i>La Marseillaise</i> à l'école primaire.
Gilles de Robien juin 2005 - mai 2007	Dominique de Villepin mai 2005 - mai 2007	- Définition d'un « socle commun de connaissances et de compétences » valant pour l'école et le collège (2005-2006). Un des éléments de ce socle est constituée par les « compétences sociales et civiques »

Les discours gouvernementaux, les rapports ou événements ayant fait l'objet d'un débat public permettent de repérer la transformation des enjeux sociaux et politiques qui influent sur les missions attribuées à l'école. L'objectif étant de reconstruire l'espace des prises de position et des discours qui ont pu, d'une manière ou d'une autre, influencer la façon dont les enseignants eux-mêmes conçoivent leur mission civique et la mettent en pratique, il a semblé nécessaire de ne pas se contenter de ces débats nationaux, mais d'aller voir aussi comment ils sont repris par les professionnels de l'éducation et donc de prendre en compte la presse qui

leur est propre. J'ai ainsi été amenée à analyser les discours tenus dans la presse syndicale ainsi que dans les revues professionnelles ou spécialisées sur les questions d'éducation.

2.2. Les revues syndicales

Les revues publiées par les trois principaux syndicats enseignants dans le premier degré – le SNUipp, le SE-UNSA (et avant lui le SNI-PEGC) et le SGEN-CFDT – ont donc été dépouillées de manière systématique à partir de la fin des années 1970. Tous les articles, brèves, éditoriaux pouvant être liés à la dimension civique et politique de l'école ont été pris en compte. La sélection des textes a été volontairement large afin de ne pas négliger de thèmes pouvant s'avérer importants par la suite dans l'analyse. Les textes traitant de sujets très éloignés, n'entrant pas dans le champ de mon étude, tels que les statuts, les salaires ou la situation des enseignants dans l'enseignement secondaire ou supérieur, ou encore celle de personnels non enseignants, ont été mis de côté. Tous les textes liés, de près ou de loin, aux questions de citoyenneté, d'identités, de laïcité, d'égalité, ont été sélectionnés pour le corpus. J'ai également inclus les textes de nature générale exprimant les conceptions syndicales sur les politiques gouvernementales : ils m'ont permis de retracer les différents contextes formant la trame de fond des prises de position syndicales.

La presse syndicale m'apparaissait comme un des éléments importants pouvant influencer, directement ou indirectement, les représentations et les pratiques des enseignants en matière d'éducation à la citoyenneté. Les revues syndicales sont envoyées aux adhérents ainsi qu'aux instituteurs non membres du syndicat mais abonnés à la revue. Elles sont également mises à disposition dans la plupart des écoles. Les instituteurs sont donc des lecteurs potentiels de ces revues. Au-delà de leur pénétration directe dans le monde enseignant, les revues syndicales sont également susceptibles d'avoir une influence plus diffuse sur les modes de pensée et les pratiques des instituteurs, par le biais des conversations entre enseignants et plus largement entre professionnels de l'éducation.

J'ai pris en compte les trois syndicats les plus importants dans le premier degré : le SE-UNSA (héritier du SNI-PEGC), le SGEN-CFDT et le SNUipp.

a) Le SE-UNSA (héritier du SNI-PEGC)

Le SE-UNSA ne s'adresse qu'aux enseignants. Son champ de syndicalisation est plus large que celui du SNUipp puisqu'il concerne toutes les catégories enseignantes, de la maternelle à l'Université.

Le SE-UNSA est largement l'héritier du SNI (SNI-PEGC à partir de 1976) qui fut de 1920 jusqu'à 1992 un syndicat en situation de quasi-monopole dans le premier degré. Les dirigeants du SNI-PEGC, proches des milieux socialistes, ont décidé de fonder le Syndicat des Enseignants (SE) en 1992 en prenant acte du rapprochement institutionnel entre les instituteurs et les professeurs du secondaire, consécutive à la création des IUFM au début des années 1990 et du statut de professeurs des écoles¹³². La création du SE intervient dans le contexte d'éclatement de la Fédération de l'Education Nationale (FEN). La revue publiée par le SE, *L'Enseignant*, prend la suite de *L'Ecole libératrice*, le prestigieux organe du SNI. Si le syndicat prend position dans sa revue sur les programmes scolaires et publie des articles sur certaines pratiques de classe, la dimension pédagogique concrète de la revue s'est amoindrie au fil des années. L'ancien SNI proposait dans sa revue des dossiers pédagogiques offrant des exemples détaillés d'activités scolaires. *L'Enseignant* fait lui aussi paraître des dossiers, mais ceux-ci traitent davantage de questions générales sur lesquelles le syndicat exprime certaines conceptions (par exemple sur « la protection sociale », « la laïcité », etc.) qu'ils ne proposent de pistes pédagogiques de manière exhaustive et concrète.

b) Le SGEN-CFDT

Contrairement aux deux autres syndicats, le SGEN-CFDT s'adresse à l'ensemble des catégories de l'Education nationale, enseignants et non enseignants. Cela témoigne d'une approche du syndicalisme qui refuse de dissocier les intérêts des enseignants de ceux des autres catégories, par exemple les personnels ouvriers et de service. Cette volonté se marque également dans le rattachement du syndicat à une organisation de travailleurs, la CFDT. Le SGEN-CFDT regroupe des adhérents et des dirigeants de tendances politiques plus diverses que dans les deux autres syndicats (gauche, démocrates chrétiens, centre-droit).

Longtemps majoritairement implanté dans l'enseignement supérieur, son audience s'est peu à peu renforcée dans le premier degré¹³³. En 1990, son bulletin mensuel, auparavant dénommé *Syndicalisme universitaire*, a pris le nom de *Profession Education*, témoignant de son implantation plus large dans les différents degrés de l'enseignement et de sa volonté de

¹³² Avec la création des IUFM, tous les enseignants sont recrutés à partir d'un niveau similaire de formation et sont formés au sein d'une même institution. Le statut de professeurs des écoles signifie quant à lui un rapprochement en termes d'échelles de rémunération entre enseignants des premier et second degrés.

¹³³ ROBERT, André. *Le syndicalisme des enseignants*. Paris : La Documentation française, 1995, p. 18-20.

fédérer les diverses catégories de personnel autour d'une professionnalité fondée sur l'appartenance au champ de l'éducation.

Pour autant, la revue tend à privilégier les catégories enseignantes, réservant un nombre plus conséquent d'articles aux sujets intéressant ces catégories. Sa vocation généraliste a cependant pour conséquence que peu d'articles concernent spécifiquement l'école primaire et que, relativement aux deux autres syndicats, le SGEN s'exprime de manière moins détaillée dans son bulletin sur le contenu des programmes scolaires et sur les pratiques de classe. Entre 1981 et 1988, le SGEN faisait toutefois paraître une revue spécifiquement destinée à la réflexion pédagogique : *Chantier*. Les rédacteurs de cette revue prenaient position sur les programmes scolaires et donnaient des exemples précis d'activités scolaires. Faute de moyens financiers, mais aussi de textes en nombre suffisant envoyés par les membres du syndicat, la parution de cette revue spécifique a rapidement cessé.

c) Le SNUipp

Affilié à la Fédération Syndicale Unitaire (FSU), le Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et professeurs d'enseignement général de collège est rapidement devenu le syndicat majoritaire dans le premier degré. Le SNUipp a été créé en 1992, à la suite de la division de la FEN. Ses militants sont en partie issus de courants minoritaires de l'ancienne FEN. Organisé en sections départementales, il se veut un syndicat pluraliste. Il regroupe plusieurs tendances nationales, parmi lesquelles « Unité et action » (proche du communisme originellement), la plus importante, ainsi qu'« Ecole émancipée » (historiquement issue de l'anarcho-syndicalisme, proche de l'extrême gauche). La revue du syndicat est *Fenêtres sur cours*.

La pénétration des revues syndicales auprès des instituteurs varie fortement d'une publication à l'autre. *Fenêtres sur cours*, l'organe du syndicat majoritaire, le SNUipp, apparaît de loin comme la revue ayant le plus d'écho. Le titre est connu par la plupart des enseignants du primaire. Une étude de lectorat effectuée par l'institut BVA pour le SNUipp indiquait en 2001¹³⁴ que 95% des répondants – enseignants du primaire, syndiqués ou non – connaissait, ne serait-ce que de nom, cette publication, et que 87% d'entre eux le lisaient au moins occasionnellement (un numéro sur trois ou quatre). 64% des syndiqués du SNUipp et 34% des enseignants non rattachés à ce syndicat avaient l'habitude de le lire régulièrement

¹³⁴ BVA média/Fenêtres sur cours. *Etude de lectorat*, février 2001. Cette étude m'a été fournie par l'équipe en charge de cette publication au SNUipp.

(au moins un numéro sur deux). La notoriété de la revue publiée par le SE-UNSA, *L'Enseignant*, est assez forte (74%), tandis que la publication du SGEN-CFDT, *Profession Education* est connue par 30% des enseignants interrogés.

Dans les années 1980, les syndicats publiaient des dossiers ou même des revues spécifiques consacrés aux pratiques pédagogiques (*Chantier* de 1981 à 1988 pour le SGEN). Dans les décennies plus récentes, cette orientation est beaucoup moins développée. Globalement, les revues syndicales proposent certaines conceptions pédagogiques et certaines positions générales sur l'éducation à la citoyenneté et les sujets s'y rapportant, mais offrent peu de pistes pédagogiques concrètes.

2.3. Les revues éducatives

En plus des revues syndicales, deux publications traitant spécifiquement des questions relevant de l'éducation ont été prises en compte. Le *Journal des instituteurs* (JDI) est une revue professionnelle créée en 1858 et reprise par Fernand Nathan en 1917. Ecrite pour les enseignants du primaire, cette revue mensuelle a vocation à fournir aux instituteurs des exemples de pratiques pédagogiques, mais aussi des articles de fond sur des questions scolaires, des documents officiels et corporatifs. 79% des répondants de l'enquête BVA de 2001 précédemment citée connaissent le *JDI*. En 2010, le *JDI* a été absorbé dans une nouvelle revue, *L'Ecole aujourd'hui*.

Le Monde de l'Education, créé en 1974, est devenu en 2009 un supplément du Monde. La revue était considérée comme la publication de référence sur les questions d'éducation et était largement diffusée par abonnement dans les écoles. La rédaction estimait le lectorat en 2008 à un million de lecteurs (alors que la revue ne se vendait qu'à 40 000 exemplaires) et mettait en cause la photocopie intensive d'articles, en particulier dans les écoles. C'est pour cette raison qu'elle aurait cessé de paraître sous forme de revue spécifique¹³⁵. A l'image des revues syndicales, *Le Monde de l'Education* propose davantage des points de vue généraux sur l'éducation à la citoyenneté que des pistes pédagogiques détaillées.

2.4. Les programmes scolaires et les instructions officielles

Si les revues éducatives et professionnelles contribuent largement à diffuser certaines conceptions relatives à la dimension civique de l'école, ce sont les programmes qui encadrent

¹³⁵ *Le Monde de l'Education*, décembre 2008.

plus directement les pratiques des enseignants. Il était donc nécessaire de les inclure dans la série des documents analysés.

Les contenus de l'enseignement primaire n'ont pas évolué de manière nette en histoire, géographie et éducation civique de la Troisième République aux premières décennies qui ont suivi la Deuxième Guerre Mondiale (en dehors de ceux de la période vichyssoise). Les programmes scolaires de l'école primaire ont été définis successivement en 1882-1887, 1923, 1938, 1940-41 et 1945. Ceux de 1945 sont restés en vigueur jusqu'en 1969. Entre 1969 et 1980, l'histoire, la géographie et l'éducation civique ont été regroupées dans un vaste ensemble dénommé « activités d'éveil » (avec les sciences expérimentales, les disciplines artistiques et manuelles). Leur contenu est resté sans programme précis pendant toute cette période et, de fait, l'histoire et la géographie étaient moins enseignées qu'auparavant¹³⁶. A partir des années 1980, l'histoire et la géographie sont restaurées comme enseignements spécifiques à l'école élémentaire, dotés d'horaires et de programmes spécifiques, tandis que l'éducation civique, est revalorisée dans le cursus scolaire par Jean-Pierre Chevènement en 1985. Depuis, la place de l'éducation civique dans les enseignements de l'école élémentaire n'a cessé d'être mise en avant. De nouveaux programmes scolaires ont adoptés en 1995, puis en 2002.

Ministres de l'Education Nationale	Instructions officielles pour l'école élémentaire
Christian Beullac (1978-1981)	Programmes pour le cycle moyen de l'école élémentaire pour tous les domaines (septembre 1980).
Alain Savary (1981-1984)	Nouveaux programmes d'histoire et de géographie à l'école élémentaire (août 1984).
Jean-Pierre Chevènement (1984-1986)	Nouveaux programmes de l'école élémentaire pour tous les domaines (ils reprennent le découpage de ceux de 1984 pour l'histoire et la géographie)
Lionel Jospin (1988 – 1992)	Les cycles à l'école primaire (juin 1991) : publication du CNDP sur les compétences à acquérir au cours de chaque cycle dans les tous les domaines
François Bayrou (1993-1997)	Nouveaux programmes de l'école primaire pour tous les domaines (septembre 1995)

¹³⁶ FRANCE. Ministère de l'Education nationale, GIRAULT, René. *L'histoire et la géographie en question. Rapport au ministre de l'Education nationale*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique, 1983.

Ministres de l'Éducation Nationale	Instructions officielles pour l'école élémentaire
Claude Allègre/ Ségolène Royal (1997-2000)	Projet de documents d'application des programmes de 1995 de l'école élémentaire pour tous les domaines (août 1999), soumis à la consultation des enseignants, prélude à la définition de nouveaux programmes scolaires
Jack Lang (2000-2002)	Nouveaux programmes de l'école primaire pour tous les domaines (février 2002) : ils s'inspirent seulement en partie des documents d'application de 1999.
François Fillon (2004-2005) ; Gilles de Robien (2005-2007)	Nouvelles éditions des programmes de 2002 (2004-2005 puis 2005-2006) : la préface signée de la main du ministre change, les programmes restant largement identiques.

Les textes publiés en 1991 lors du ministère de Lionel Jospin et en 1999 lorsque Claude Allègre et Ségolène Royal dirigeaient le ministère ne correspondent pas à des changements de programmes scolaires. Le document de 1991 définissait les compétences transversales et disciplinaires qui devaient être acquises en fin de cycle ; il visait simplement à préciser les grands objectifs des programmes scolaires de 1985. Le projet de documents d'application des programmes publié en 1999 détaillait et faisait évoluer certains contenus des programmes de 1995. Il était censé être un outil de travail pour les enseignants, mais n'avait pas de valeur impérative. Soumis à la consultation des enseignants, il devait aussi servir de base à la rédaction ultérieure de nouveaux programmes scolaires, qui paraissent en 2002, mais qui ne s'en inspirent qu'en partie.

Quant aux programmes scolaires proprement dits, deux d'entre eux sont restés peu de temps en vigueur : ceux de 1980 et surtout ceux de 1984, réformés dès l'année suivante avec l'arrivée de Jean-Pierre Chevènement au ministère. Les programmes de 1985, de 1995 et de 2002 ont au contraire davantage marqué l'enseignement.

Ce n'est qu'en 2008 que de nouveaux programmes scolaires sont introduits : les programmes de 2002 sont réédités plusieurs fois par les gouvernements de droite, sans changement notable.

2.5. Les manuels

Les programmes scolaires sont le plus souvent très succincts. Ceux de 1984 néanmoins ont été accompagnés de longs tableaux publiés en annexe pour l'histoire et la géographie. Les programmes de 2002 ont également été complétés par des documents d'application pour l'histoire et la géographie. Si ces documents supplémentaires décrivent de manière plus

précise les sujets à aborder, les outils dont les instituteurs disposent pour appliquer les programmes sont d'abord et avant tout les ouvrages scolaires : manuels, cahiers d'exercice pour les élèves, guides pour les enseignants. Les discours des ouvrages scolaires¹³⁷ peuvent être hétérogènes, comme on le montrera sur certains points. Et l'évolution de leurs contenus, si elle reflète le changement des programmes, ne le fait pas de façon mécanique¹³⁸.

Les chiffres de diffusion des ouvrages scolaires sont difficiles à obtenir auprès des éditeurs, d'autant plus s'ils concernent des publications plus anciennes (celles des années 1980). C'est pourquoi j'ai choisi de sélectionner les ouvrages publiés par les cinq principales maisons d'édition scolaire : Bordas, Hachette, Hatier, Magnard, Nathan. Ayant établi ainsi une première liste de manuels, j'ai croisé ces informations avec la liste des ouvrages disponibles à l'IUFM de Paris et à l'INRP à Lyon. Cela m'a permis d'inclure des ouvrages d'autres maisons d'édition, notamment ceux des éditions Sed pour l'éducation civique dans la période récente.

¹³⁷ Tout au long de cette thèse, j'emploierai souvent, par commodité, le terme de « manuels », mais les ouvrages analysés ne sont pas tous des manuels. Le corpus comprend aussi des guides pour l'enseignant, des cahiers et des fiches reproductibles pour les élèves.

¹³⁸ Sur ce point, voir : BONAFoux, Corinne, COCK-PIERREPONT, Laurence de, FALAIZE, Benoît. *Mémoires et histoire à l'École de la République : quels enjeux ?* Paris : Armand Colin, 2007 (chapitre 4, section : « Autonomie et capacité d'anticipation des manuels »). De COCK, Laurence, PICARD, Emmanuelle. Quelle place pour les acteurs historiques dans l'histoire scolaire ? Des prescriptions officielles aux manuels In COCK, Laurence de, dir. *La fabrique scolaire de l'histoire : illusions et désillusions du roman national*. Marseille : Agone, 2009, p. 69-75.

Les ouvrages scolaires utilisés :

	Ouvrages parus entre 1985 et 1995	Ouvrages parus entre 1995 et 2002	Ouvrages parus entre 2002 et 2006
Histoire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ BASTIEN, Laurence. <i>Histoire, cycle d'approfondissement, 2^{ème} et 3^{ème} année, CM : une terre, des hommes</i>. Paris : Magnard écoles, 1991, 176 p. ▪ DROUET, Jean-Pierre, MARTINEZ Yves, DROUET, Michèle et al. <i>Histoire : CM1, CM2</i>. Paris : Magnard, 1985. 159 p. (Drouet) ▪ DROUET, Jean-Pierre, MARTINEZ Yves, DROUET, Michèle et al. <i>Histoire : CM2</i>. Paris : Magnard, 1986. 121 p. (Drouet) ▪ HINNEWINKEL Marie-José, HINNEWINKEL Jean-Claude, SIVIRINE Jean-Michel et al. <i>Histoire : cours moyen</i>. Paris : Nathan, 1986. 159 p. ▪ NEMBRINI, Jean-Louis, POLIVKA Pierre, BORDES Jean. <i>Histoire CM</i>. Paris : Hachette écoles, 1985. 159 p. (Pour connaître la France) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ BALDNER, Jean-Marie dir. <i>Histoire, cycle 3, CM</i>. Paris : Bordas, 1997. 143 p. (Terres d'histoire) ▪ DOREL- FERRE, Gracia, PICOT Françoise, PICOT, Claude. <i>Histoire, cycle 3 : une terre, des hommes</i>. Paris : Magnard écoles, 2000. 208 p. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CHANGEUX Françoise, FLEURY, Christian, HUMBERT, Henriette. <i>Histoire, cycle 3</i>. Paris : Magnard, 2004. 208 p. ▪ LE CALLENEC, Sophie dir. <i>Histoire, cycle 3</i>. Paris : Hatier, 2006. 219 p. (Magellan)
Géographie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ DROUET, Jean-Pierre, MARTINEZ Yves. <i>Géographie : CM1-CM2</i>. Paris : Magnard, 1992. 175 p. (Drouet) ▪ HINNEWINKEL Jean-Claude, SIVIRINE Jean-Michel et al. <i>Géographie : cours moyen</i>. Paris : Nathan, 1992. 169 p. ▪ NEMBRINI, Jean-Louis, POLIVKA Pierre, BORDES Jean. <i>Géographie CM</i>. Paris : Hachette éducation, 1991. 143 p. (Pour connaître la France) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ BALDNER, Jean-Marie dir. <i>Géographie, cycle 3, CM</i>. Paris : Bordas, 1998. 143 p. (Terres d'histoire) ▪ BELBEOCH Olivier, LOUDENOT, Claude. <i>Géographie, cycle 3 : une terre, des hommes</i>. Paris : Magnard écoles, 1996. 191 p. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ BELBEOCH Olivier, LOUDENOT, Claude. <i>Géographie, cycle 3 : une terre, des hommes</i>. Paris : Magnard, 2003. 191 p. ▪ LE CALLENEC, Sophie dir. <i>Géographie, cycle 3</i>. Paris : Hatier, 2005. 223 p. (Magellan)
Histoire-géographie		<ul style="list-style-type: none"> ▪ LE CALLENEC, Sophie dir. <i>Histoire-géographie, cycle 3, niveau 2, CM1</i>. Paris : Hatier, 1997. 173 p. ▪ LE CALLENEC, Sophie dir. <i>Histoire-</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CLARY, Maryse, DERMENJIAN, Geneviève. <i>Histoire géographie, CE2, cycle 3</i>. Paris : Hachette Education, 2004. 159 p. ▪ CLARY, Maryse, DERMENJIAN,

	Ouvrages parus entre 1985 et 1995	Ouvrages parus entre 1995 et 2002	Ouvrages parus entre 2002 et 2006
		<i>géographie, cycle 3, niveau 3, CM2.</i> Paris : Hatier, 1998. 175 p.	Geneviève. <i>Histoire géographie, CM1, cycle 3.</i> Paris : Hachette Education, 2005. 191 p. <ul style="list-style-type: none"> ▪ CLARY, Maryse, DERMENJIAN, Geneviève. <i>Histoire géographie, CM2, cycle 3.</i> Paris : Hachette Education, 2006. 191 p.
Education civique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ BILLARD, Jacques, CHISS, Marion, DUCHET-SUCHAUX, Gaston et al. <i>Education civique : vivre ensemble, manuel CM.</i> Paris : Nathan, 1986. 125 p. (Jacques Billard). ▪ BOIS, Gabriel, HENRI, Emmanuel. <i>Education civique CM : 16 fiches d'activités reproductibles.</i> Paris : Nathan. 32 f. ▪ CHISS, Marion, MICHOLET, Isabelle. <i>Education civique CM1 : vivre ensemble.</i> Paris : Nathan, 1985. 63 p. (Jacques Billard). ▪ DANGUY DES DESERTS, Marie-Claude, QUENTRIC Françoise, RIOLET, Claude. <i>Education civique au cours moyen : citoyen 2000.</i> Paris : Armand Colin-Bourrelier, 1986. 79 p. ▪ DEVERRE Yvon, FOURNOLS Henri, VERRIER, Alain. <i>Education civique CM.</i> Paris : Hatier, 1986. 63 p. (Connaître) ▪ DEVERRE, Yvon, FOURNOLS Henri, VERRIER Alain. <i>Education civique CE.</i> Paris : Hatier, 1987. 48 p. (Connaître) ▪ GROUPE D'ACTIVITES ET DE RECHERCHES EN EDUCATION CIVIQUE. <i>Citoyen demain : éducation civique – CM.</i> Paris : Classiques Hachette, 1985. 27 f. (Duplifiches Hachette) ▪ LEHEMBRE, Bernard. <i>Education civique CE2 : vivre ensemble.</i> Paris : Nathan, 1985. 47 p. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ BILLEAU, Monique, BERNAT Nicole. <i>Education civique, CM1 : cycle des approfondissements, niveau 2.</i> Paris : Istra, 1997. 47 p. ▪ BILLEAU, Monique, BERNAT Nicole. <i>Education civique, CM1 : guide pédagogique, cycle des approfondissements, niveau 2.</i> Paris : Istra, 1997. 37 p. ▪ BILLEAU, Monique, BERNAT Nicole. <i>Education civique, CM2 : cycle des approfondissements, niveau 3.</i> Paris : Istra, 1997. 47 p. ▪ DEVERRE Yvon, FOURNOLS Henri, VERRIER, Alain. <i>Education civique, CE2 : cycle des approfondissements.</i> Paris : Hatier, 1995. 47 p. (Connaître) ▪ DEVERRE Yvon, FOURNOLS Henri, VERRIER, Alain. <i>Education civique, CM1 : cycle des approfondissements.</i> Paris : Hatier, 1995. 48 p. (Connaître) ▪ SZWARC, Elisabeth, FIELD, Marianne. <i>Education civique, cycle 3.</i> Paris : Nathan, 1997. 96 p. (Gulliver) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ BALDNER, Jean-Marie dir. <i>Education civique, CE2, CM1/CM2, cycle 3 : fiches à photocopier.</i> Paris : Bordas, 2005. 96 p. (Terres d'histoire) ▪ BOUR, Thierry, PETTIER, Jean-Charles, SOLONEL, Michel. <i>Apprendre à débattre : vie collective et éducation civique au cycle 3.</i> Paris : Hachette Education, 2003. ▪ FLONNEAU, Monique dir. <i>Education civique, cycle 3 : citoyenneté, vie collective.</i> Paris : Nathan, 2002. 2 vol., 158 p., 71 p. (Les Cahiers Boussole) (guide pédagogique et fichier d'activités). ▪ LE CALLENEC Sophie dir. <i>Education civique CE2, cycle 3.</i> Paris : Hatier, 2002. 43 p. (Connaître) ▪ LE CALLENEC Sophie dir. <i>Education civique CM2, cycle 3.</i> Paris : Hatier, 2006. 47 p. (Connaître) ▪ LE CALLENEC Sophie dir. <i>Education civique CM1, cycle 3.</i> Paris : Hatier, 2004. 47 p. (Connaître) ▪ MICHAUX, Madeleine. <i>Education civique, cycle 3.</i> Paris : Bordas pédagogie, 2002. 127 p. ▪ THUAULT, Patrice, BOUCHET Michel. <i>Education civique, être citoyen : cycle 3.</i> Les Mureaux : Editions Sed, 2003. (fiches

	Ouvrages parus entre 1985 et 1995	Ouvrages parus entre 1995 et 2002	Ouvrages parus entre 2002 et 2006
	<p>(Jacques Billard).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ GLASER, Pierre Louis dir. Education civique CE2, L'école du citoyen : livre du maître. Paris : Magnard, 1986. 183 p. ▪ SEMENADISSE Bernard. Education civique : l'école du citoyen, CM1. Paris : Magnard, 1985. 96 p. (Bouyer) ▪ GONON, Jean-Claude, KIENY Gérard, COET-LORIAUX Liliane et al. <i>Education civique, la démocratie pas à pas : CE2</i>. Paris : Casteilla, 1986. 63 p. ▪ GONON, Jean-Claude, KIENY Gérard, COET-LORIAUX Liliane et al. <i>Education civique, la démocratie pas à pas : guide pédagogique, CE1-CE2</i>. Paris : Casteilla, 1986. 27 p. ▪ GONON, Jean-Claude, KIENY Gérard, COET-LORIAUX Liliane et al. <i>Education civique, la démocratie pas à pas : CM1</i>. Paris : Casteilla, 1986. 64 p. ▪ GONON, Jean-Claude, KIENY Gérard, COET-LORIAUX Liliane et al. <i>Education civique, la démocratie pas à pas : guide pédagogique, CM1-CM2</i>. Paris : Casteilla, 1986. 57 p. ▪ HANNIET J.-P., BARBE, C., MACHU, Ph. et al. <i>Education civique, CE, CM: livre du maître</i>. Paris : Bordas, 1987. 63 p. 		<p>photocopiables, 3 posters, guide pédagogique, 1 livret)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ THUAULT, Patrice, BOUCHET Michel. <i>Education civique, vivre ensemble : cycle 3</i>. Les Mureaux : Editions Sed, 2003. (fiches photocopiables, 3 posters, guide pédagogique, 1 livret) ▪ THUAULT, Patrice, BOUCHET Michel. <i>Education civique, s'ouvrir au monde : cycle 3</i>. Les Mureaux : Editions Sed, 2003. (fiches photocopiables, 3 posters, guide pédagogique, 6 livrets)
Histoire-géographie-éducation civique (ou multi-matières)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ BELBEOCH Olivier, BON François, LACOSTE, Huguette et al. <i>Histoire, géographie, éducation civique : CE</i>. Paris : Belin, 1987. 159 p. ▪ CHARLES, Alain et al. <i>L'année du CM2</i>. Paris : Bordas, 1993. 255 p. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ BAILLAT, Gilles, NGUYEN Jocelyne, SZWARC, Elisabeth et al. Histoire, géographie, éducation civique : cycle 3, niveau 2. Paris, Nathan : 1995. 175 p. (Gulliver) ▪ BAILLAT, Gilles, BOULMER-NGUYEN Jocelyne, SZWARC, Elisabeth et al. Histoire, géographie, éducation civique : cycle 3, niveau 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ BENDJEBBAR André, MURACCIOLE Jean, GREGOIRE, Isabelle. <i>Multilivre CM1 : histoire, géographie, sciences</i>. Paris : Istra, 2003. 219 p. ▪ BENDJEBBAR André, MURACCIOLE Jean, GREGOIRE, Isabelle. <i>Multilivre CM2 : histoire, géographie, sciences</i>. Paris :

Ouvrages parus entre 1985 et 1995	Ouvrages parus entre 1995 et 2002	Ouvrages parus entre 2002 et 2006
	<p>3. Paris, Nathan : 1996. 176 p. (Gulliver)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ NEMBRINI, Jean-Louis, FAUX, Jacques, JEANNEAU, Pierre et al. <i>Histoire, géographie, éducation civique : CE2 [cycle 3, niveau 1] : guide pédagogique</i>. Paris : Hachette éducation, 2001. 127 p. (A monde ouvert) ▪ NEMBRINI, Jean-Louis, FAUX, MORETTI, Anne-Sylvie. <i>Histoire, géographie, éducation civique : CE2 [cycle 3, niveau 1]</i>. Paris : Hachette éducation, 2000. 159 p. (A monde ouvert) ▪ NEMBRINI, Jean-Louis, FAUX, Jacques, MORETTI, Anne-Sylvie. <i>Histoire, géographie, éducation civique : CM1 [cycle 3, niveau 2]</i>. Paris : Hachette éducation, 2000. 159 p. (A monde ouvert) ▪ NEMBRINI, Jean-Louis, FAUX, Jacques, JEANNEAU, Pierre et al. <i>Histoire, géographie, éducation civique : CM2 [cycle 3, niveau 3] : guide pédagogique</i>. Paris : Hachette éducation, 2000. 143 p. (A monde ouvert) ▪ NEMBRINI, Jean-Louis, FAUX, Jacques, MORETTI, Anne-Sylvie. <i>Histoire, géographie, éducation civique : CM2 [cycle 3, niveau 3] : guide pédagogique</i>. Paris : Hachette éducation, 2000. 159 p. (A monde ouvert) 	<p>Istra, 2004. 253 p.</p>

Conclusion

Si cette recherche s'attache à reconstruire les représentations et les pratiques des instituteurs en matière d'éducation à la citoyenneté, celles-ci ont été saisies de manière à combiner l'approche compréhensive, qui s'efforce d'analyser comment les instituteurs eux-mêmes rendent compte de leurs actions, à une prise en compte la plus large possible du contexte social, politique et idéologique dans lequel sont débattues les missions qui leurs sont dévolues. Parce que l'école en France reste conçue comme un des piliers de la construction de la communauté civique, les débats qui la concernent sont intenses et les documents analysés pour en rendre se sont démultipliés au fil de l'enquête. Au total, l'analyse permet donc de rendre compte des types d'identités, de connaissances et de comportements civiques qui sont valorisés et encouragés par les divers acteurs du champ éducatif (Ministère, revues syndicales et éducatives, auteurs d'ouvrages scolaires, enseignants dans leur classe).

CHAPITRE 1 - LA NATION DANS LES DEBATS ET LES POLITIQUES SCOLAIRES : LA PERMANENCE DE LA MISSION NATIONALE DE L'ECOLE

Les écoles, la littérature et la presse sont les organes de la nation moderne. Ces organes transmettent à petites doses à la nation les pensées et la mémoire des actions de ses grands maîtres ; ils travaillent ainsi sans discontinuer à entretenir la vénération envers ces maîtres.

Coudenhove-Kalergi (*Panurope*, p. 125)

Il est certain qu'il en existe [des différences nationales], on les connaît du reste... Je crois pourtant qu'elles sont moins foncières et natives que jalousement exaltées par l'éducation familiale, par l'instruction des écoles, puis par la presse.

André Gide, *Journal I* (cité par George Bonneville, *Prophètes et témoins de l'Europe*, 1961, p. 46)

Introduction

Le rôle historique de l'école dans la construction de l'Etat-nation et d'un sentiment d'appartenance nationale a été maintes fois souligné, au point de devenir un lieu commun, une idée incontournable et incontestée tant dans les discours publics, les commentaires journalistiques que les textes scientifiques. Si la sociologie et la science politique françaises se sont dans l'ensemble peu intéressées à la nation jusqu'aux années 1990¹³⁹ pour privilégier notamment l'étude de l'Etat, des classes et de l'intégration sociales, les premiers sociologues n'ont pas totalement négligé la nation. Durkheim comme Mauss ont relevé le lien solide qui unissait l'éducation publique et l'édification d'une culture commune nationale et d'un

¹³⁹ Contrairement aux sciences sociales anglo-saxonnes, dont l'intérêt pour la nation a été plus massif et aussi plus précoce. Sur ce point, voir notamment : LECA, Jean. Question sur la citoyenneté. *Projet*, janvier-février 1983, n°171-172, p. 118. L'auteur fait le même constat pour la citoyenneté. Voir aussi : BIRNBAUM, Pierre. Les théories sociologiques face au nationalisme. In DIECKHOFF, Alain, JAFFRELOT, Christophe dir. *Repenser le nationalisme : théories et pratiques*. Paris : Presses de Sciences Po, 2006. p. 131-166.

attachement à la nation¹⁴⁰. Mauss considérait la mise en place d'une instruction publique et obligatoire comme un élément clef de la construction nationale. Ce rôle historique de l'école dans la formation d'un lien à la nation a une dimension politique forte¹⁴¹. Si l'Etat a cherché à contrôler le système éducatif, c'est bien pour répondre à un enjeu politique, celui de la création et du renforcement d'une appartenance commune chez les citoyens vivant sur le même territoire. L'enjeu économique est certes important, comme l'a montré Ernest Gellner : l'école a bel et bien joué sa part dans l'émergence d'une culture nationale plus homogène nécessaire au développement du capitalisme¹⁴². Mais elle a eu aussi une indéniable fonction politique.

Cette importance historique de l'action de l'école dans la formation et le renforcement du lien national ne concerne bien sûr pas le seul cas de la France. Il s'agit d'une caractéristique repérable dans tous les Etats qui se sont constitués sur une base nationale¹⁴³. Pour autant, il faut aussi tenir compte de la diversité des constructions étatiques et des rapports différenciés, selon les pays, qu'entretient l'Etat-nation avec le système éducatif. Si l'école a joué un rôle incontestable dans la formation de la nation, elle l'a fait à des degrés divers et selon des formes variées d'un pays à l'autre¹⁴⁴. En France, l'importance particulière qu'a revêtue la socialisation scolaire pour la formation d'un « nous » national s'éclaire par la trajectoire spécifique prise par le développement de l'Etat dans ce pays¹⁴⁵. D'une part, la centralisation développée et précoce du pouvoir étatique a facilité la nationalisation du système éducatif, et partant, l'établissement de contenus d'enseignement et d'organisations scolaires relativement homogènes au niveau national. D'autre part, l'avènement et l'installation durable de la République à la fin du 19^{ème} siècle se sont réalisés dans un contexte de conflit frontal entre républicains et catholiques monarchistes. Dans un tel contexte, le

¹⁴⁰ DURKHEIM, Emile. *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Presses Universitaires de France, 1969 ; *L'éducation morale*. Paris : Presses Universitaires de France, 1974 ; *Education et sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France, 1969. MAUSS, Marcel. *Œuvres*. 3, *Cohésion sociale et divisions de la sociologie*. Paris : Minuit, 1969 (« La nation », p. 573-625).

¹⁴¹ DELOYE, Yves. *Ecole et citoyenneté...*, *op. cit.*, p. 22-23.

¹⁴² GELLNER, Ernest. *Nations et nationalismes*. Paris : Payot, 1989.

¹⁴³ THIESSE, Anne-Marie. *La création des identités nationales : XVIIIe-XXe siècle*. Paris : Seuil, 2001.

¹⁴⁴ DELOYE, Yves, *Ecole et citoyenneté...*, *op. cit.*, p. 22-23.

¹⁴⁵ Sur la construction de l'Etat en France, voir : BADIE, Bertrand, BIRNBAUM, Pierre. *Sociologie de l'Etat*. Paris : Grasset, 1979 ; sur ses liens avec l'éducation, voir : GREEN, Andy. *Education and state formation: the rise of education systems in England, France and the USA*. Basingstoke: Macmillan, 1990.

contrôle de l'Etat sur l'appareil scolaire s'est révélé une arme particulièrement stratégique afin de lutter idéologiquement contre les opposants au régime républicain. De la combinaison de ces deux phénomènes a résulté un contrôle étatique sur le système scolaire particulièrement poussé en France, ce qui explique le rôle singulier joué par l'école dans la formation et le développement du lien national. A travers l'étude d'Yves Déloye sur les manuels d'éducation civique de l'enseignement public et catholique sous la Troisième République, on mesure bien à quel point la définition de la nation a été un des points nodaux de l'opposition politique entre monarchistes et républicains et l'enseignement un lieu central permettant au nouveau régime de promouvoir sa vision de l'appartenance nationale¹⁴⁶.

Les travaux sur l'école de la Troisième République, à travers l'étude des manuels ou de la pensée pédagogique de l'époque, permettent de cerner la nature du lien à la nation et l'image de celle-ci que l'enseignement devait contribuer à nourrir. Ils s'accordent généralement à reconnaître la centralité du patriotisme dans l'éducation scolaire, au moins jusqu'à la Première Guerre Mondiale¹⁴⁷. Olivier Loubes établit à cet égard une distinction utile. Il montre la nationalisation qui est décelable dans les instructions officielles et les manuels tout au long de la première moitié du 20^{ème} siècle : l'école doit faire de la nation française un élément connu et familier pour les enfants. En revanche, le patriotisme – l'inculcation d'un sentiment national – subit une forte décrue dans l'entre-deux-guerres : le deuil de la Grande Guerre puis la peur d'un nouveau conflit contribue à un certain « désenchantement » patriotique. La volonté d'attacher les enfants à leur nation se lit toujours dans les instructions officielles et les manuels et les devoirs envers la patrie y figurent encore. Mais l'attachement à la paix, mis en contraste avec l'horreur de la guerre, et la promotion d'une appartenance universelle étendue au genre humain prennent une importance forte¹⁴⁸.

Certains éléments demeurent plus stables. En dépit des évolutions liées à la promotion d'une culture de la paix dans l'entre-deux-guerres, les discours pédagogiques et académiques (ceux des historiens notamment), les instructions officielles et les manuels scolaires

¹⁴⁶ DELOYE, Yves. *Ecole et citoyenneté...*, *op. cit.*

¹⁴⁷ NORA, Pierre. Lavisso, instituteur national : le « Petit Lavisso », évangile de la République In NORA, Pierre dir. *Les lieux de mémoire. 1, La République*. Paris : Gallimard, 1986. p. 247-289 ; L'histoire de France de Lavisso In NORA, Pierre dir. *Les lieux de mémoire. 2, La Nation*. Paris : Gallimard, 1986, p. 317-375 ; OZOUF, Jacques, OZOUF, Mona. Le thème du patriotisme dans les manuels scolaires. *Le Mouvement Social*, octobre-décembre 1964, n°49, p. 5-31 ; OZOUF, Mona. *L'Ecole, l'Eglise et la République 1871-1914*. Paris : Editions Cane/Jean Offredo, 1982.

¹⁴⁸ LOUBES, Olivier. *L'école et la patrie : histoire d'un désenchantement 1914-1940*. Paris : Belin, 2001.

continuent de nourrir l'idée d'un légitime dévouement à l'égard de sa nation et l'image d'une France digne d'admiration et de fierté. Les héros nationaux qui habitent le récit de l'histoire jouent à cet égard un rôle particulier. Comme figures vivantes, en petit nombre, ils balisent le récit du passé national et favorisent son ancrage dans la mémoire des enfants. Les héros nationaux soulignent la valeur morale de l'effort et du sacrifice individuels pour la liberté et la grandeur de la nation ; par projection de leurs prouesses individuelles sur le collectif national dans son ensemble, ils tendent à démontrer le caractère exceptionnel de la nation française et favorisent en retour chez les jeunes lecteurs des manuels un sentiment de fierté nationale¹⁴⁹. Ce sentiment de fierté nationale est aussi alimentée par l'association étroite qui relie la France et l'universel : dans les manuels de la Troisième République, on suggère que « nulle part ailleurs », « l'homme n'est assuré, en aimant sa patrie, d'aimer aussi la liberté, la justice, la tolérance ». « Le Français, lui, en aimant la France s'élève sans effort à l'amour universel »¹⁵⁰. Cela suppose de présenter la guerre dans laquelle pourrait s'engager la France comme une guerre juste, conduite aux noms des idéaux universels, d'insister sur les vertus civilisatrices et libératrices de la colonisation et de mettre l'accent sur la France comme terre des progrès politiques et sociaux¹⁵¹.

Les travaux sur le thème national à l'école de la Troisième République ont par ailleurs souligné la dimension communautaire de la nation qui ressortait du discours pédagogique et des ouvrages scolaires. Pour Yves Déloye, les manuels d'éducation civique ont promu une conception de la nation éloignée du modèle libéral de la « société » conceptualisé par Tönnies. Ils ont mis l'accent sur l'adhésion individuelle et rationnelle à l'allégeance nationale tout en faisant de la nation le support d'un sentiment d'appartenance et de solidarité puissant. Les auteurs qui se sont intéressés à l'enseignement de l'histoire ont quant à eux davantage insisté sur l'importance de l'inscription de la nation dans le temps et de l'héritage historique. Le récit scolaire du passé postule la continuité de la nation en projetant son image sur des périodes antérieures. Suzanne Citron évoque l'image d'une entité « France » immémoriale et ancrée dans une lointaine origine gauloise à l'œuvre dans les manuels scolaires d'histoire de

¹⁴⁹ AMALVI, Christian. *De l'art et la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France : essais de mythologie nationale*. Paris : Albin Michel, 1988 ; FERRO, Marc. *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde*. Paris : Payot, 2004 ; PERROT, Danièle. *La thématique politique des manuels d'histoire du cours élémentaire de l'enseignement public*. Mémoire pour le D.E.S de Science Politique, Université de Rennes 1.

¹⁵⁰ OZOUF, Jacques, OZOUF, Mona. Le thème du patriotisme dans les manuels scolaires..., *op. cit.* ; FUMAT, Yveline. La socialisation politique à l'école du « Tour de France de deux enfants » aux manuels de 1977. *Revue française de pédagogie*, juillet-septembre 1978.

¹⁵¹ *Ibid.* ; CITRON, Suzanne. *Le mythe national*..., *op. cit.*

la Troisième République. Par ce mode de récit finaliste et par le gommage des rapports de force, des conquêtes et de la diversité des populations, le discours scolaire a essentialisé et ethnicisé la nation. Le récit du passé dans les manuels scolaire déroule également la marche inexorable vers la République. La dimension de l'héritage est donc forte dans le discours scolaire : la narration du passé fixe les traits des ancêtres, du peuple gaulois aux révolutionnaires et aux républicains, en passant par les chefs, rois et hommes d'Etat qui ont « fait » en agrandissant et en unifiant son territoire et par les figures intellectuelles, artistiques et savantes du « génie » français. La France est également personnifiée : associée à l'image de la mère, son territoire est décrit dans les manuels comme un visage aimé¹⁵².

Comment ont évolué les définitions de la nation et des liens entre le citoyen et son pays inculqués à l'école primaire française ? Le renforcement du sentiment d'appartenance nationale a-t-il été une orientation centrale, et constante, du système éducatif français ?

Si la littérature sur le patriotisme et la nation à travers l'enseignement sous la Troisième République est abondante, il existe très peu de recherches sur la période contemporaine. Les ouvrages et les articles disponibles portent essentiellement sur l'enseignement secondaire¹⁵³ ou sont de nature théorique et générale, voire programmatique, sans étude empirique plus précise des discours publics sur l'école, des programmes ou des manuels scolaires¹⁵⁴. La plupart des auteurs s'accordent pour souligner l'impact de certains éléments potentiellement porteurs de changement quant à l'orientation nationale des systèmes éducatifs, en premier lieu le développement de la mondialisation et de la construction européenne et la montée en puissance de la thématique des droits de l'homme¹⁵⁵. D'autres éléments tendent à mettre en cause le « roman national » et l'image d'une France universelle et modèle pour le monde :

¹⁵² FUMAT, Yveline. La socialisation politique à l'école du « Tour de France de deux enfants » aux manuels de 1977. *Revue française de pédagogie*, juillet-septembre 1978, p. 71-82.

¹⁵³ COCK, Laurence de dir. *La fabrique scolaire de l'histoire : illusions et désillusions du roman national*. Marseille : Agone, 2009 ; SCHISLER, Hannah, SOYSAL Yasemin Nuhoglu. *The nation, Europe and the world: textbooks and curricula in transition*. New York : Berghahn Books, 2005.

¹⁵⁴ LENOIR, Yves, XYPAS, Constantin, JAMET, Christian. *Ecole et citoyenneté : un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin, 2006 ; OBIN, Jean-Pierre dir. *Questions pour l'éducation civique. Former des citoyens*. Paris : Hachette Education, 2000 ; RIOUX, Jean-Pierre. Enjeux : vivacité du récit français des origines. *Vingtième Siècle, Revue d'histoire*, octobre-décembre 2002, n°76, p. 131-137 ; SCHNAPPER, Dominique. Du national au civique. A propos de l'éducation. *Commentaire*, été 2000, p. 351-354.

¹⁵⁵ En plus des publications citées dans les deux notes précédentes, voir aussi : WIRTH, Laurent. Le pouvoir politique et l'enseignement de l'histoire : l'exemple des finalités civiques assignées à cet enseignement en France depuis Jules Ferry. *Histoire@politique. Politique, culture, société*, septembre-octobre 2007, n°2. [en ligne] Disponible sur : <http://www.histoire-politique.fr/index.php?numero=02&rub=dossier&item=14>.

l'essor d'une historiographie critique portant sur les moments sombres de l'histoire française et écornant certains mythes, la décolonisation et le développement d'un monde multipolaire qui tendent à décrédibiliser l'idée d'une culture occidentale, européenne et française montrant la voie au monde¹⁵⁶. Au-delà de ce diagnostic convergent sur l'évolution du contexte, quelques publications portent de manière directe sur les programmes et les manuels scolaires de l'école primaire récents. L'ouvrage de Corine Bonafoux, Laurence de Cock-Pierrepont et Benoît Falaize¹⁵⁷ souligne, pour l'ensemble des niveaux d'enseignement, y compris le primaire, une prise en compte accrue dans les programmes et les manuels d'histoire des questions sensibles, telles que la colonisation, les traites et l'esclavage. Le discours scolaire évolue donc en n'occultant plus certaines périodes sombres de l'histoire française. Suzanne Citron, décrivant brièvement les programmes de 2002, constate ces évolutions, mais note que le modèle finaliste, inscrivant l'entité « France » dans une continuité et une prédestination, est toujours à l'œuvre dans les instructions officielles relatives à l'histoire. A travers l'étude à des programmes scolaires du secondaire, mais aussi du primaire, Laurent Wirth et Gérard-François Dumont notent tous deux de manière convergente que malgré une ouverture plus forte sur l'Europe, les instructions pour l'école primaire privilégient largement la dimension nationale¹⁵⁸.

L'analyse du matériau réuni dans ma recherche permet de préciser ce diagnostic par une étude systématique non seulement des programmes mais aussi des manuels scolaires récents. En outre, l'étude n'est pas limitée à l'enseignement de l'histoire et inclut aussi l'éducation civique. Cette analyse vise à restituer l'image et la place de la nation en prenant en compte une multiplicité d'entrées : traitement des moments sombres de l'histoire française, manière d'ancrer ou non la nation dans une continuité historique, nature des relations à la nation préconisées en éducation civique, etc. Le regard porte aussi sur les discours et les débats publics ainsi que sur la presse syndicale et éducative. Cela permet de savoir dans quelle mesure la question nationale a été questionnée, débattue et si elle a fait l'objet de prises de position, voire de discours volontaristes. Enfin, l'objectif est de restituer le questionnement dans une certaine durée puisque l'étude remonte à la fin des années 1970.

¹⁵⁶ CITRON, Suzanne. *Le mythe national...*, *op. cit.* ; COCK, Laurence dir. *La fabrique scolaire de l'histoire...*, *op. cit.*

¹⁵⁷ *Mémoires et histoire à l'École de la République : quels enjeux*. Paris : Armand Colin, 2007.

¹⁵⁸ WIRTH, Laurent. Le pouvoir politique et l'enseignement de l'histoire..., *op. cit.* ; DUMONT Gérard-François. L'enseignement de la nation dans l'éducation en France : objectifs et questionnements. *Outre-Terre*, mars 2005, n°12, p. 393-422.

1. La place de la nation dans les débats éducatifs contemporains : entre mobilisations et non-dits

1.1. Les débats du début des années 1980 : la nation, le reste du monde, les « autres » ?

Après une relative mise en sommeil pendant les premières décennies qui ont suivi la Seconde Guerre Mondiale, la question de l'apprentissage de la nation à l'école ressurgit dans les débats publics à la fin des années 1970 et au début des années 1980 à la faveur d'interrogations et discussions sur l'enseignement de l'histoire. Celui-ci est en effet au centre de controverses publiques entre 1979 et 1984 au point qu'on ait pu parler dans la presse d'une véritable « querelle de l'histoire »¹⁵⁹.

Ce débat est aujourd'hui relativement peu commenté dans la littérature de recherche – à l'exception notable des textes de chercheurs qui s'intéressent spécifiquement à l'historiographie et à l'enseignement de l'histoire¹⁶⁰. La grande affaire de l'époque est largement restée, dans la mémoire sociale et l'analyse savante, celle de la tentative avortée de mise en place d'un « grand service public unifié de l'éducation ». Entre 1979 et 1984, la question de l'enseignement de l'histoire a pourtant fait l'objet de nombreuses prises de position, elle a été largement médiatisée et soulevée dans les débats parlementaires. Ce n'est pas tant, en fait, que la querelle sur les deux systèmes d'enseignement, public et privé, ait éclipsé cet autre débat. En réalité, un diagnostic partagé, bien qu'illusoire, a paru émerger à l'époque : la plupart des acteurs se sont accordés pour reconnaître que l'enseignement de l'histoire s'était dégradé et qu'il fallait porter remède à cette situation, tout en défendant une conception différente de ses finalités et de ses moyens. Ce diagnostic commun a contribué à dépolitiser le débat, d'autant plus que les voix porteuses d'une vision véritablement alternative de l'enseignement de l'histoire ont été moins visibles dans l'espace médiatique. A

¹⁵⁹ PLENEL, Edwy. La querelle de l'histoire. II- D'autres enjeux. *Le Monde*, 22 janvier 1981, p. 12.

¹⁶⁰ Gil Delannoi a publié un article sur le sujet très peu de temps après ces débats, en 1985 ; dans une perspective de science politique, il se servait de cet exemple pour analyser plus généralement les conditions des réformes de l'enseignement (Qui a gagné la bataille de Marignan ? Peut-on changer l'enseignement ? L'exemple de l'enseignement de l'histoire. *Revue française de science politique*, 1985, vol. 35, n°4, p. 705-726). Ce sont essentiellement des spécialistes de l'historiographie et de l'enseignement de l'histoire qui se sont par la suite penchés sur ce débat. Voir notamment : CITRON Suzanne. Chronique d'une impossible réforme. *Espaces temps*, 1998, n° 66/67, p. 20-33 (pour une analyse des débats et politiques scolaires relatifs à l'enseignement de l'histoire depuis 1945) ; DELACROIX Christian, GARCIA, Patrick. L'inflexion patrimoniale : l'enseignement de l'histoire au risque de l'identité ? *Espaces temps*, 1998, n° 66/67, p. 111-136 ; GAÏTI Brigitte. Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. L'exemple de la IV^e République. *Genèses*, sept. 2001, n°44, p. 50-75 (pour une analyse plus spécifiquement axée sur l'enseignement de l'histoire politique de la IV^e République dans les lycées).

relire ces discussions trente ans plus tard, on mesure à quel point, au-delà d'un constat largement partagé sur la nécessité de revaloriser cet enseignement, les acteurs étaient porteurs de visions divergentes. La place et la signification de l'apprentissage de la nation à l'école constituaient un des éléments importants de ces divergences.

La « querelle de l'histoire » : les étapes d'un débat public d'ampleur

La situation de l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement

Le débat sur l'enseignement de l'histoire porte à la fois sur la place de cet enseignement dans le cursus scolaire, sur sa nature et ses finalités. Il se déroule en deux temps. En 1969, l'histoire disparaît comme matière dotée de programmes et d'horaires spécifiques à l'école élémentaire (1 heure hebdomadaire était allouée à l'histoire et la géographie auparavant) pour s'intégrer à un vaste ensemble constituant les « activités d'éveil » (à côté de la géographie, de l'éducation artistique, manuelle et des sciences). Cette réforme fait suite à l'introduction du « tiers-temps pédagogique » dans les écoles primaires, qui prévoit de consacrer la matinée aux disciplines fondamentales (français et mathématiques) et l'après-midi aux activités sportives, culturelles et aux activités d'éveil. Les instituteurs doivent enseigner l'histoire, la géographie et les autres matières liées à l'éveil de manière moins disciplinaire et moins cloisonnée. La démarche générale de l'éveil consiste à s'appuyer sur les représentations et les connaissances spontanées des enfants et à ancrer le plus possible l'enseignement en recourant à l'activité des enfants et en s'appuyant sur leur environnement naturel, social, esthétique (par le biais notamment d'enquêtes en milieu local). L'introduction de l'éveil répond à la vague de critiques de la part des défenseurs des nouvelles pédagogies (mouvements éducatifs, certains syndicats d'enseignants comme le SNI et le SGEN) qui s'était accentuée dans les années 1960 à l'encontre de l'enseignement traditionnel, régi par la mémoire et la répétition et coupé du vécu des élèves. Les thèmes de travaux sont laissés au libre choix des instituteurs, pour un volume horaire global dévolu à ces disciplines de sept heures par semaine. Aucune instruction précise n'est cependant publiée sur l'éveil avant 1978 pour le cours élémentaire et 1980 pour le cours moyen. Dans les années 1970, les instituteurs sont ainsi relativement désorientés quant à la manière de mettre en œuvre ces nouvelles orientations. Certains tentent de s'y adapter, d'autres continuent d'enseigner l'histoire de manière traditionnelle, d'autres encore abandonnent tout enseignement historique¹⁶¹.

Dans les établissements secondaires, l'enseignement de l'histoire voit sa place diminuer¹⁶². Sous l'influence de la « nouvelle histoire »¹⁶³, l'enseignement historique devient aussi plus thématique aux

¹⁶¹ FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale, GIRAULT, René, *L'histoire et la géographie en question. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique, 1983.

¹⁶² L'histoire subit quelques réductions d'horaires et de coefficients dans l'enseignement secondaire en 1965. En 1967, fait hautement symbolique, le concours général d'histoire en terminale est supprimé. Dans les années 1970, la réduction de la place accordée à l'histoire se poursuit. Le ministre Joseph Fontanet prévoit de supprimer l'histoire et la géographie dans la filière scientifique du baccalauréat ; René Haby pense un moment faire de l'histoire une option en terminale. Ces projets ne sont cependant pas mis en œuvre. En revanche, les horaires sont diminués en sixième et cinquième en 1977 dans le cadre de la réforme Haby.

¹⁶³ Les réformes de l'enseignement de l'histoire dans les années 1960 et 1970, en particulier dans l'enseignement secondaire, ont explicitement été inspirées des tendances à l'œuvre dans la « nouvelle histoire ». L'histoire scolaire traditionnelle, scolarisée par Ernest Lavisse à la fin du 19^{ème} siècle, et centrée sur l'histoire nationale, ses événements politiques et ses grands hommes (l'« histoire-batailles ») était alors fortement critiquée dans les milieux éducatifs. Les réformes de programmes scolaires ont introduit, à côté des approches chronologiques, des thèmes transversaux, étudiés des origines à nos jours, et ont fait davantage de place aux structures économiques et sociales et aux « mentalités ». L'histoire s'ouvrait aussi sur les autres sciences sociales (sociologie, économie, anthropologie, etc.).

différents niveaux d'enseignement et perd de sa spécificité du fait la démarche globale de l'éveil au primaire et du rapprochement de l'histoire avec les autres sciences humaines dans le secondaire.

L'émergence du débat

Les diminutions horaires et la perte de spécificité de l'enseignement de l'histoire sont critiquées dans les années 1970 par les professeurs du secondaire : l'Association des professeurs d'histoire et de géographie (APHG) parle de « temps du mépris »¹⁶⁴. Mais le combat de l'Association a peu de visibilité et son écho reste faible. Le cri d'alarme d'Alain Decaux dans la presse en octobre 1979¹⁶⁵ signe le début de la transformation de ce combat isolé en une campagne publique d'ampleur en faveur de la réhabilitation de l'enseignement de l'histoire. A partir de cette date, des historiens de renom, mais aussi des hommes politiques d'horizons divers interviennent dans la discussion, qui jouit désormais d'une grande couverture médiatique. La presse donne globalement une image alarmante de la situation¹⁶⁶. La revue *Historia* organise en mars et juin 1980 deux réunions publiques sur le sujet, qui rassemblent des hommes politiques, des universitaires, des enseignants, des représentants syndicaux¹⁶⁷, tandis que l'Union des étudiants communistes et son journal *Clarté* lancent le 22 mars 1980 des « Etats Généraux pour l'histoire ». Le Parlement est une autre arène de débat : des propositions de lois et des questions au gouvernement portent sur l'enseignement de l'histoire entre 1979 et 1980¹⁶⁸.

La seconde phase du débat

Le débat semble s'apaiser en 1981. Les mesures annoncées par le ministre Christian Beullac rencontrent la satisfaction relative de l'Association des professeurs d'histoire et de géographie. Dans les écoles primaires, si la pédagogie de l'éveil n'est pas abandonnée, l'histoire redevient une discipline spécifique, avec horaires et programmes. Dans le secondaire, des changements de programmes scolaires sont prévus. Les discussions sont cependant vite relancées, en 1982-1983. Inquiet de ce qu'il perçoit comme une ignorance historique des élèves, le nouveau gouvernement socialiste entend en effet agir en la matière¹⁶⁹. En juillet 1982, le nouveau ministre de l'Education Nationale, Alain Savary,

¹⁶⁴ *Historiens et géographes*, 1977, n°262 (titre de l'éditorial de ce numéro).

¹⁶⁵ L'historien et académicien, connu du grand public pour ses programmes de vulgarisation historique diffusés à la radio et à la télévision, s'exclame dans *Le Figaro-Magazine* du 20 octobre 1979 : « On n'apprend plus l'histoire à nos enfants ! ».

¹⁶⁶ Elle évoque inlassablement les idées de « crise », de « catastrophe », d'un enseignement « malade ». Voir notamment : « Nos idées pour ressusciter l'histoire ». *Figaro-Magazine*, 31 mai 1980 ; Histoire : un début de reconquête. *Le Matin*, 19 septembre 1980 ; Quand le passé se décompose. *Le Quotidien de Paris*, 11 août 1980 ; S.O.S. Histoire de France. *Le Quotidien de Paris*, 12 août 1980.

¹⁶⁷ Le premier colloque qui se tient à Paris le 4 mars 1980 porte sur « Les Français et l'enseignement de l'histoire ». Animé par Alain Decaux, des historiens universitaires, notamment des représentants de la « nouvelle histoire » (Fernand Braudel, Emmanuel Le Roy Ladurie), des hommes politiques (Michel Debré, Jean-Pierre Chevènement), l'ancien ministre de l'Education nationale (Edgar Faure) et le ministre de l'époque (Christian Beullac) s'y expriment. Jean-Marie Le Pen intervient également de la salle. Des représentants syndicaux (Jeanne Vincent pour le SNI-PEGC) et des disciplines (le président de l'APHG, Jean Peyrot) sont aussi présents. Le second débat, le 25 juin 1980, porte directement sur l'histoire nationale (« L'enseignement de l'histoire nationale à la jeunesse »). Les intervenants y sont moins nombreux ; les représentants de la « nouvelle histoire » et le ministre de l'Education sont cette fois absents. Présidé par l'historien Jean-Baptiste Duroselle, les débats sont animés notamment par Michel Debré.

¹⁶⁸ La revue de l'APHG, *Historiens et géographes*, lance même en 1980 des rubriques intitulées « Clio au Sénat » et « Clio à l'Assemblée », recensant les interventions parlementaires et les réponses ministérielles relatives à l'enseignement de l'histoire.

¹⁶⁹ Le développement de l'enseignement de l'histoire (et de la philosophie) figurait parmi les propositions de campagne du candidat François Mitterrand. Celui-ci s'était déjà positionné en faveur d'une revalorisation et d'une amélioration de l'enseignement de l'histoire en 1980 (*Figaro-Magazine*, 8 mars 1980).

demande à l'historien René Girault de rédiger un rapport sur l'enseignement de l'histoire, de la maternelle au lycée. La parole rapportée de François Mitterrand à la sortie d'un Conseil des ministres, le 31 août 1982¹⁷⁰, suscite une nouvelle avalanche d'articles dans la presse. A nouveau, le ton se veut alarmant¹⁷¹. Le rapport de René Girault, très sévère sur la situation de l'enseignement de l'histoire, en particulier dans les écoles et les collèges, est remis en septembre 1983 et est fortement médiatisé. Une commission permanente sur l'enseignement de ces disciplines est chargée d'élaborer des propositions concrètes à partir des conclusions du rapport Girault. Présidée par l'historien Jacques Le Goff, la commission rend ses premiers travaux à la fin de l'année 1983. Le ministère de l'Education organise un colloque à Montpellier en janvier 1984, suivi de près dans les médias, lors duquel des grands axes de réforme sont annoncés. De nouveaux programmes sont publiés dans la foulée, en juin 1984, pour l'histoire et la géographie à l'école élémentaire.

Différents enjeux, parfois mêlés, sont à l'œuvre dans cette « querelle de l'histoire ». Le débat porte d'abord sur les principes pédagogiques de l'enseignement de l'histoire. La valeur de la pédagogie de l'éveil, à l'œuvre dans l'enseignement primaire, et plus généralement les mérites des méthodes dites « actives », mises en regard avec les vertus de la mémorisation et le récit du maître, sont discutés. Ce débat pédagogique pose aussi la question de la nature des connaissances à apporter aux élèves : l'enseignement doit-il s'appuyer en premier lieu sur le vécu des enfants, sur leur environnement social immédiat et les ouvrir progressivement à des réalités plus lointaines (dans le temps, mais aussi dans l'espace) ou favoriser d'emblée l'appropriation par les élèves de notions et connaissances plus abstraites, qui leur sont éloignées ? Les discussions portent également sur le contenu et les acteurs de l'histoire qu'il s'agit de donner à voir aux enfants. Convient-il de privilégier une présentation chronologique du passé, par grandes périodes, ou de renforcer l'approche thématique et de longue durée ? Quelle place accorder à l'histoire sociale, culturelle et économique, par rapport une histoire centrée sur le champ politique et les grands événements ? Corrélativement, le récit du passé doit-il privilégier les personnages illustres ou faire plus de place aux masses et aux groupes sociaux ?

La question de la place de la nation dans les contenus d'enseignement constitue un autre point important des débats, articulé aux autres. C'est un des enjeux majeurs lors de la

¹⁷⁰ Selon le porte-parole du gouvernement et historien Max Gallo, le président de la République se serait dit « scandalisé » et « angoissé » face aux « carences de l'enseignement de l'histoire qui conduisent à la perte de la mémoire collective des nouvelles générations » (Cette histoire qui « scandalise » Mitterrand. *Le Nouvel observateur*, 9 septembre 1983.

¹⁷¹ Voir notamment : L'histoire de France malade de l'école. *Le Matin*, 20 décembre 1982 ; Un danger national. *La Croix*, 10 septembre 1983 ; L'histoire à la recherche de sa dignité perdue. *Libération*, 23 septembre 1983 ; Histoire. S.O.S. Histoire. *Le Figaro*, 23 septembre 1983 ; Montpellier : 3 jours pour réconcilier l'histoire et l'école. *Libération*, 19 janvier 1984 ; Un pathétique S.O.S. *Le Figaro*, 23 janvier 1984 ; Les socialistes au chevet de l'histoire. *Le Quotidien de Paris*, 23 janvier 1984 ; L'histoire dans le bon sens. *L'Express*, 27 janvier 1984.

première phase des discussions : en 1979-1980, des acteurs issus d'horizons institutionnels et politiques différents se mobilisent avant tout pour la réhabilitation d'une histoire scolaire qui serait essentiellement celle de la France. Lorsque le nouveau gouvernement socialiste s'empare du sujet à partir de 1982, le débat s'élargit à d'autres considérations, mais le gouvernement fait également de l'enjeu national un des axes de la discussion et de son action en la matière: « *la place et la nature de l'histoire nationale* » constitue un des cinq points qu'Alain Savary souhaite voir évoqués dans les travaux de Jacques Le Goff¹⁷².

Les débats autour de la question nationale portent dans un premier temps sur la place à accorder à la France dans les connaissances et les repères historiques à fournir aux élèves, par rapport à l'ouverture à d'autres entités collectives : l'Europe, les autres pays et le monde dans son ensemble. Lorsque la gauche accède au pouvoir en 1981, elle redéfinit le débat dans un sens spécifique, tout en conservant cette interrogation initiale. Il s'agit désormais de repenser l'histoire (et la géographie) nationales dans son rapport général aux « *autres* ». Lors du colloque de Montpellier de 1984, l'expression « *histoire des autres* » traverse la majorité des interventions émanant d'universitaires ou de membres du gouvernement socialiste¹⁷³. Une commission d'étude du colloque porte sur « *l'histoire et la géographie des autres* ». L'altérité ne renvoie pas seulement à ce qui est au-delà des frontières nationales : les autres pays, les autres civilisations. Elle concerne aussi la nation française elle-même: comme l'affirme Jacques Le Goff le jour du colloque, il s'agit de promouvoir une histoire de la France « *ouverte aux autres, aux autres chez elle et hors d'elle* »¹⁷⁴. Les « *autres* » désignent dans le même mouvement les immigrés vivant en France et leurs descendants, d'une part, les autres pays et civilisations du monde entier, d'autre part. En 1983-1984, la diversité culturelle de la société française et celle du monde dans son ensemble sont constamment associées.

Les positions des différents acteurs se déploient entre deux pôles : l'apprentissage privilégié de la nation, de sa continuité et de son identité d'un côté, l'ouverture à l'altérité et au monde, de l'autre. Certains insistent essentiellement, voire exclusivement sur l'un de ces

¹⁷² FRANCE. Ministère de l'Education Nationale, Service de l'information. *Lettre de mission adressée par M. Alain Savary, Ministre de l'Education Nationale, à M. Jacques Le Goff, Directeur d'études à l'Ecole des Hautes Etudes en sciences sociales*. Paris, 23 septembre 1983. Disponible à la Documentation française sur microfiches.

¹⁷³ FRANCE. Ministère de l'Education nationale. *Colloque national sur l'histoire et son enseignement, 19-20-21 janvier 1984, Montpellier*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique, 1984.

¹⁷⁴ Conclusion du colloque In FRANCE. Ministère de l'Education nationale. *Colloque national sur l'histoire et son enseignement...*, *op. cit.*, p. 166.

deux pôles ; d'autres cherchent à les concilier dans des combinaisons diverses, parfois contradictoires, faisant plus ou moins de place à l'un des deux éléments. Les acteurs s'opposent également sur le sens que revêt l'apprentissage de la nation à l'école. Certains pensent qu'il convient d'encourager chez les enfants le sentiment d'appartenance à une nation spécifique. D'autres plaident pour un enseignement qui non seulement donne aux enfants des « racines », mais aussi favorise un rapport affectif fort et une forme de dévouement à l'égard de la nation. Pour d'autres, la nation est simplement l'espace dans lequel les enfants évolueront plus tard en tant qu'hommes, citoyens et travailleurs, et c'est essentiellement pour cette raison qu'il convient de lui accorder une place importante dans les contenus d'enseignement. Les acteurs ne perçoivent pas non plus de la même façon, ni n'accordent la même importance aux différentes formes de l'individualisme. La figure de l'individu égoïste, associé à une logique de marché ou à un hédonisme débridé et conduisant dans les deux cas à une indifférence, voir un rejet de toute orientation vers la collectivité, est unanimement condamnée. En revanche, les discours s'opposent sur la valeur et la place d'un individualisme citoyen. Ils divergent aussi selon qu'ils reconnaissent ou non la légitimité d'un individualisme différencié, c'est-à-dire la reconnaissance de la singularité de tout individu, de son droit d'être lui-même, d'assumer ou de rejeter certaines de ses appartenances.

a) La connaissance et l'amour de la patrie comme finalités premières de l'enseignement de l'histoire

Un premier groupe d'acteurs, coalition hétéroclite rassemblant des hommes d'horizons politiques et institutionnels différents (au premier rang desquels Jean-Pierre Chevènement, Michel Debré, Jean-Marie Le Pen, l'historien Pierre Chaunu), se caractérise par une défense vigoureuse d'un enseignement de l'histoire centré sur la France. L'orientation nationaliste de leurs discours les singularise par rapport aux autres acteurs : l'histoire scolaire vise principalement pour eux à bâtir et à renforcer chez les enfants l'attachement à la nation et la volonté de la servir ; le « *patriotisme* » y est affirmé comme une valeur essentielle. Ces acteurs se mobilisent contre un enseignement qui ferait une place importante à d'autres espaces de référence (l'Europe, le monde comme globalité, les autres pays). Dans leurs discours, l'accent est mis sur le collectif et la nation. La figure de l'individu, quelle qu'elle soit, est complètement absente. Ces thématiques communes rapprochent ces acteurs, et, de fait, les commentateurs qui rapportent les débats sur l'enseignement de l'histoire dans les médias ne manquent pas de noter cette convergence inédite. Cependant, à y regarder de plus

près, cette défense commune d'un enseignement de l'histoire centré sur la nation recouvre des visions en partie divergentes, qui renvoient à des référents idéologiques différents.

*** *Un enseignement centré sur la nation française, en continuité avec celui de la Troisième République***

Michel Debré¹⁷⁵ est un des acteurs politiques majeurs de la campagne publique en faveur de la réhabilitation de l'histoire scolaire nationale qui se déploie entre 1979 et 1984. Lors du premier débat organisé à l'initiative de la revue *Historia* en mars 1980, il regrette « *qu'on n'apprenne plus l'histoire à la communale – qu'on n'appelle plus la communale* » et que l'on jette « *la nation aux oubliettes* »¹⁷⁶. Présent également dans la salle, Jean-Marie Le Pen, encore peu connu dans l'opinion à l'époque, livre un discours dans lequel les ennemis de la cause nationale sont clairement désignés. Il renvoie dos à dos les ennemis d'hier, élites économiques internationales et marxistes, tous deux apatrides : « *la bourgeoisie mondialiste et l'internationale marxiste assassinent l'histoire nationale et l'amour de la patrie* »¹⁷⁷. Jean-Pierre Chevènement, alors député socialiste du Belfort, un des représentants de ce que les analystes désigneront comme le nationalisme républicain de gauche¹⁷⁸, revendique aussi lors de cette rencontre le retour à une histoire nationale : il dénonce « *l'europhisme, le mondialisme et l'économisme* » des programmes d'histoire de l'enseignement secondaire, qui se seraient « *américanisés* »¹⁷⁹. Le 26 avril 1980, le Club l'Horloge organise son propre colloque sur l'enseignement, intitulé « Un printemps pour l'éducation ». Le thème de l'enseignement de l'histoire y occupe une place importante. Didier Maupas, président de la commission « Education » du Club, présente un rapport dans lequel il fustige le « *mondialisme militant* » qui imprègne cet enseignement¹⁸⁰.

¹⁷⁵ Fidèle du général de Gaulle, premier ministre entre 1959 et 1962 et plusieurs fois ministre par la suite sous des gouvernements gaullistes, Michel Debré est à l'époque député de la Réunion (jusqu'en 1988), député européen (1979-1980) et conseiller général de l'Indre-et-Loire (jusqu'en 1992). Défenseur de la primauté de l'Etat, il s'oppose à la décentralisation du pouvoir tout comme à l'idée d'un pouvoir supranational européen.

¹⁷⁶ Propos cités par Roger Cans : Un débat de la revue « *Historia* ». L'enseignement de l'histoire en question. *Le Monde*, 6 mars 1980, p. 12.

¹⁷⁷ *Ibid.*

¹⁷⁸ Voir notamment : LACROIX, Justine. Les « nationaux-républicains de gauche » et la construction européenne. *Le Banquet*, 2000, n°15, p. 157-166.

¹⁷⁹ *Le Monde*, 6 mars 1980, p. 12.

¹⁸⁰ A ce discours s'ajoute une critique virulente de la « *mystique égalitaire* », qui aurait conduit à la crise actuelle du système éducatif en nivelant par le bas les savoirs scolaires. Yvan Blot, membre du Club de l'Horloge et du comité central du RPR, soulignait de son côté à ce colloque que « *l'égalitarisme heurt[ait] de front l'éthique du mérite individuel issu de la Révolution française* ».

Des universitaires, de sensibilité de droite, rejoignent ces hommes politiques dans leur adhésion à la restauration d'une histoire scolaire centrée sur la nation. La principale figure en est Pierre Chaunu, historien et membre de l'Institut, déjà connu pour ses campagnes passionnées en faveur d'une politique nationaliste¹⁸¹. Celui-ci intervient surtout lors de la seconde phase des débats, en 1983-1984, lorsque la gauche, revenue au pouvoir, s'est saisie de la question de l'enseignement de l'histoire. Il stigmatise dans la presse à plusieurs reprises les socialistes du gouvernement¹⁸², dont il raille les contradictions : « *après avoir cassé l'enseignement de cette discipline [l'histoire] en dépréciant notamment toute référence à des valeurs morales de type "national", ils en découvrent maintenant les bienfaits* »¹⁸³.

Quelques mois plus tôt, Michel Debré, Pierre Chaunu et Jean-Pierre Chevènement avaient tous trois été invités à s'exprimer sur le « *sentiment national aujourd'hui* » dans le cadre d'un dossier du *Monde de l'Education* sur ce thème¹⁸⁴. Leurs interventions font suite à l'article d'un professeur d'histoire du secondaire, Pierre Kerleroux, qui étudie les livres d'histoire non scolaires à destination de la jeunesse. Il y relève le silence sur ce qui pourrait encourager une « *fierté nationale actuelle* » : « *les figures de la mythologie française d'aujourd'hui* » (grands scientifiques français contemporains, Médecins sans Frontières, sportifs, intellectuels, entrepreneurs, etc.) sont singulièrement absentes de ces ouvrages. L'enseignant vilipende cet « *agnosticisme national* », qualifié de « *mortifère* », et défend pour l'école d'aujourd'hui un « *nationalisme non chauvin* », « *un patriotisme actuel et ouvert* »¹⁸⁵. Dans leur article respectif, Michel Debré, Pierre Chaunu et Jean-Pierre Chevènement souscrivent tous trois à cet appel-là.

Le débat pénètre aussi l'Assemblée nationale et le Sénat à l'initiative de parlementaires de gauche et de droite. A droite, certains députés défendent de la même manière la primauté de la référence nationale dans l'enseignement de l'histoire. Le 25 juin 1980, des députés RPR (Pierre Lataillade, Claude Labbé et Bernard Pons), inspirés par la réflexion du Club de

Voir : VIAL, Charles. Un colloque du Club de l'Horloge. Egalitarisme et liberté. *Le Monde*, 30 avril 1980 ; PLENEL, Edwy. La querelle de l'histoire. II- D'autres enjeux. *Le Monde*, 22 janvier 1981, p. 12.

¹⁸¹ WINOCK, Michel. Pierre Chaunu : un réactionnaire progressiste ? *L'Histoire*, n°44, 1982.

¹⁸² Voir ses interventions dans *Le Figaro* du 23 janvier 1984 (Faites ce qu'ils disent) et dans *Le Quotidien de Paris* du 23 janvier 1984 (Défense et illustration de la « logique socialiste ») au sein de dossiers consacrés au colloque de Montpellier.

¹⁸³ *Le Quotidien de Paris*, 23 janvier 1984, p. 21.

¹⁸⁴ Dossier « Le sentiment national aujourd'hui ». *Le Monde de l'Education*, septembre 1983, p. 42-49.

¹⁸⁵ Douze livres d'histoire pour les jeunes au banc d'essai. *Le Monde de l'Education*, septembre 1983, p. 45.

l'Horloge, déposent une proposition de loi sur l'enseignement de l'histoire, qui réclame une réhabilitation de l'histoire dans le cursus scolaire et un enseignement historique « *centré sur le passé national* » à tous les niveaux d'enseignement¹⁸⁶.

Par souci de nier toute orientation « *chauvine* », ces acteurs entreprennent de montrer que le « *patriotisme* » qu'ils défendent n'implique pas de rejet des autres nations ni de repli de la France sur elle-même. Cette ouverture sur l'au-delà de la nation n'est possible que parce que le « nous » national est préalablement appris et investi affectivement. Pour Michel Debré, « *vouloir faire connaître aux jeunes Français l'Europe, le reste du monde est une ambition tout à fait légitime* »¹⁸⁷. Mais ces ouvertures ne sauraient conduire à négliger ce qui constitue la référence première et majeure pour l'histoire scolaire : « *il faut se connaître soi-même, la France, afin de mieux se situer au milieu des autres* ». Pierre Chaunu souligne de son côté que « *l'on arrive* » à « *l'amour des autres patries, des autres hommes* » à travers, précisément, « *l'amour de [sa] propre patrie* »¹⁸⁸. Jean-Pierre Chevènement s'emploie quant à lui à démontrer que le « *patriotisme moderne* » (le « *particulier* ») n'est nullement contradictoire avec l'ouverture généreuse vers le monde (« *l'universel* »). Il complète son article dans *Le Monde de l'Education* par un tableau à deux colonnes, dans lequel il tente de faire coïncider les « *tâches nationales* » de la France et les « *objectifs planétaires* ». Ainsi, par exemple, le maintien par la France de son rang de « *troisième puissance scientifique mondiale* » est mis en parallèle avec « *l'objectif planétaire* » de « *développement de l'humanité* » par « *la science et la technologie* »¹⁸⁹. Cette tentative de conciliation est destinée à afficher un nationalisme non agressif, soucieux de l'équilibre et de la solidarité dans le monde.

Un autre thème rapproche les discours de ces acteurs. Une continuité positive, revendiquée, avec l'enseignement de la Troisième République marque leurs interventions : aujourd'hui comme hier, l'école doit faire de l'enfant un national et un patriote. Pour Michel

¹⁸⁶ La proposition de loi critique l'affaiblissement de la spécificité de l'histoire, « *ravalée au rang d'activités d'éveil* » dans les écoles élémentaires et « *éparpillée dans les sciences économiques et sociales* » dans l'enseignement secondaire. Elle remet en cause le contenu des programmes du secondaire dans lesquels « *la nation française n'apparaît plus comme la référence primordiale* » (*Le Monde*, 27 août 1980). Cette proposition de loi n'est pas discutée à l'Assemblée nationale.

¹⁸⁷ *Le Quotidien de Paris*, 17 août 1980.

¹⁸⁸ On ne construit rien sur la rupture. La mémoire des fils doit coïncider avec celle des pères. *Le Monde de l'Education*, septembre 1983, p. 49.

¹⁸⁹ La gauche peut professer sans complexe un nationalisme non chauvin. *Le Monde de l'Education*, septembre 1983, p. 46-47.

Debré, « nous avons oublié la leçon des premiers républicains »¹⁹⁰ : « cet effort exceptionnel qui consistait à montrer aux jeunes la formation de leur nation n'existe plus »¹⁹¹. Pierre Chaunu loue quant à lui le « remarquable travail fourni entre 1880 et 1890 par les républicains opportunistes » et le « patriotisme non chauvin » encouragé par « le petit Lavisse »¹⁹². Jean-Pierre Chevènement fait plusieurs fois références à un des fondateurs de l'historiographie républicaine au 19^{ème} siècle, Jules Michelet, et l'œuvre de « l'école républicaine », qui « a réellement façonné l'unité nationale »¹⁹³.

Primauté de la référence nationale dans l'enseignement de l'histoire, patriotisme comme finalité clairement affichée et centrale de cet enseignement, continuité positive mise en avant par rapport à l'école de la Troisième République, telles sont les thématiques communes vers lesquelles convergent les discours de ces acteurs. Au-delà, la défense vigoureuse du patriotisme a-t-elle le même sens pour eux ?

*** Les différences dans les conceptions de la nation chez ces acteurs**

Ces interventions doivent être replacées dans le contexte politique de l'époque. A gauche comme à droite, des voix s'élèvent depuis le milieu des années 1970 pour accuser les politiques éducatives mises en place par les giscardiens de porter atteinte aux valeurs et aux traditions nationales, au profit d'un néo-libéralisme économique qui ferait la part belle aux intérêts des firmes multinationales et qui encouragerait l'américanisation de la culture¹⁹⁴. L'appel de Michel Debré à une restauration de l'histoire nationale se comprend dans un premier temps dans le cadre de l'opposition forte entre une partie de la droite (les gaullistes, et parmi eux, les plus anti-européens, la droite traditionaliste, la nouvelle droite) et les giscardiens alors au pouvoir¹⁹⁵. En ce qui concerne la droite gaulliste, elle est en opposition ouverte avec le Président Valéry Giscard d'Estaing depuis la démission de son leader, Jacques Chirac, de son poste de Premier Ministre en août 1976. De 1976 à 1981, elle joue la carte de la souveraineté, de l'indépendance et des intérêts de la nation contre une intégration

¹⁹⁰ Propos tenus lors du second colloque de la revue *Historia* et rapportés dans *Le Monde*, 28 juin 1980.

¹⁹¹ *Le Quotidien de Paris*, 17 août 1980.

¹⁹² *Le Monde de l'Education*, septembre 1983, p. 49.

¹⁹³ *Le Monde de l'Education*, septembre 1983, p. 46.

¹⁹⁴ CITRON, Suzanne. Chronique d'une impossible réforme, *op. cit.*, p. 29 ; WIRTH, Laurent. Le pouvoir politique et l'enseignement de l'histoire..., *op. cit.*

¹⁹⁵ GAÏTI Brigitte. Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique..., *op. cit.*, p. 52-53.

européenne plus poussée¹⁹⁶, tout en mobilisant les références à la dimension sociale (à la « *social-démocratie* » ou au « *travaillisme à la française* ») pour condamner la politique économique libérale du gouvernement¹⁹⁷. Dans le champ éducatif, une partie de la droite met en avant le thème d'une histoire nationale bradée au profit de l'étude historique d'autres « civilisations » et des structures économiques et sociales dans le temps long ; elle critique plus largement le recul perçu des humanités à l'avantage des disciplines scientifiques et techniques. Ces évolutions lui apparaissent comme l'importation d'un modèle anglo-saxon d'éducation rejeté au nom de la tradition scolaire française.

La droite n'est pas la seule à mobiliser la thématique nationale et à viser dans ses critiques du système éducatif les politiques menées par les giscardiens. Dans un autre registre et de manière diverse, des acteurs de la gauche syndicale, universitaire et politique dénoncent également l'abandon d'une certaine tradition nationale dans le domaine scolaire. C'est principalement la tradition française de service public et de laïcité qui est défendue, contre l'idéologie libérale du gouvernement : la gauche fustige le manque de moyens accordés à l'enseignement public et les mesures favorables aux écoles privées¹⁹⁸. La gauche rejoint la droite dans sa mise en cause d'un enseignement de plus en plus tourné vers des disciplines « utilitaires » et scientifiques, au détriment de la culture et des humanités. Dans le discours de certains acteurs gauche, en premier lieu celui de Jean-Pierre Chevènement, la critique de la situation de l'enseignement prend cependant une tonalité spécifique car elle est marquée par une orientation nationaliste. Le libéralisme du pouvoir ne menace pas seulement les services publics et la laïcité, il valorise aussi l'orientation vers un univers européen et mondial au détriment de l'attachement à la nation. C'est en cela que les discours de Jean-Pierre Chevènement et de Michel Debré peuvent converger. La défense de l'histoire nationale scolaire se confond pour eux avec le combat pour la survie des valeurs patriotiques.

¹⁹⁶ Dans le fameux « Appel de Cochin » lancé le 6 décembre 1978 dans la perspective des élections européennes de 1979, Jacques Chirac retrouve ses accents gaullistes en rapprochant le pouvoir giscardien du régime de Vichy sous l'appellation de « *parti de l'étranger* » : la politique européenne du gouvernement crée une « *France vassale dans un empire de marchands* ». Voir le texte intégral du discours à l'adresse suivante : http://fr.wikisource.org/wiki/Appel_de_Cochin_-_6_d%C3%A9cembre_1978 [consulté le 1^{er} septembre 2010].

¹⁹⁷ Sur ce point, voir HAEGEL, Florence. *Mémoire, héritage, filiation. Dire le gaullisme et se dire gaulliste au RPR. Revue française de science politique*, 1990, vol. 40, n°6, p. 875.

¹⁹⁸ La loi Guermeur d'octobre 1977, fortement combattue par le camp laïque, renforce les aides publiques aux écoles privés. Voir notamment à ce sujet : MAYEUR, Jean-Marie. *La question laïque. XIX^e-XX^e siècle*. Paris : Fayard, 1997, p. 206, et POUCKET, Bruno. *L'enseignement privé en France au XX^e siècle. Carrefours de l'éducation*, 2002, n°13, p. 161.

Les différents acteurs qui défendent un enseignement de l'histoire centré sur la France ne s'attaquent cependant pas aux mêmes cibles. Jean-Pierre Chevènement, Michel Debré et Jean-Marie Le Pen mettent certes tous trois en cause les politiques menées par les giscardiens dans les années 1970. En revanche, on trouve aussi dans les discours de la droite et de l'extrême droite – par la voix de Michel Debré¹⁹⁹, Pierre Chaunu²⁰⁰, Jean-Marie Le Pen²⁰¹ et des journalistes de la presse de ces tendances²⁰² – des attaques contre les syndicats d'enseignants et plus largement contre un système d'enseignement perçu comme largement imprégné par le marxisme et le socialisme.

Lorsque la gauche revient au pouvoir en 1981, la voix de l'ensemble de ces acteurs qui s'étaient engagés dès 1979-1980 dans le combat pour la restauration d'une histoire nationale à l'école devient moins importante et moins visible dans les débats publics. Ils continuent de s'exprimer, comme en témoigne leurs interventions dans la presse en 1983 et 1984. Mais ils ne sont plus à l'initiative des discussions, désormais entre les mains du gouvernement socialiste, qui commande un rapport, organise un colloque sur le sujet, annonce des réformes. En outre, le gouvernement socialiste, tout en valorisant aussi d'autres finalités, fait sienne une de leurs préoccupations : la réhabilitation de l'enseignement d'une histoire nationale à l'école. A droite, l'arrivée de la gauche au pouvoir nourrit le thème de la marxisation du système d'enseignement, en lui donnant un nouvel argument : avec ce changement de gouvernement, ce qui était déjà à l'œuvre ne pourra qu'empirer. Le climat est cependant paradoxal : comme le nouveau gouvernement socialiste manifeste sa volonté d'améliorer la situation de l'enseignement de l'histoire et de donner toute sa place à celle de la France, la droite ne peut plus mettre en avant contre la gauche le thème de l'abandon de la nation. On entreprend alors, dans la presse de droite et d'extrême droite, de scruter le contenu des manuels, afin de voir à si cette nouvelle attention accordée à l'histoire nationale ne s'accompagne pas d'une vision

¹⁹⁹ *Le Monde de l'Education*, septembre 1983, p. 48 ; Former des citoyens. *Le Figaro*, 9 septembre 1983.

²⁰⁰ *Le Figaro*, 23 janvier 1984 ; *Le Quotidien de Paris*, 23 janvier 1984.

²⁰¹ *Le Monde*, 6 mars 1980, p. 12.

²⁰² Voir notamment : Le débat sur l'enseignement de l'histoire. Vers un enseignement pédagogiquement amélioré... mais marxiste dans son contenu ? Un entretien de Michel Fromentoux avec le professeur René Pillorget. *Aspects de la France*, 6 octobre 1983, p. 11 et 14 ; Histoire et vérité. *L'Express*, 24 février-1^{er} mars 84 (article de l'historien Alain Besançon) ; Dossier : Comment vos enfants deviennent marxistes à l'école. *Le Figaro-Magazine*, 9 octobre 1982, p. 84-87 ; Comment est enseignée, en France, l'histoire de l'URSS. Désinformation. *Le Figaro*, 25 février 1982 ; Drôles de manuels en 1^{ère}... *Le Figaro*, 23 septembre 1983.

marxiste ou socialiste du passé²⁰³. Ou, comme Pierre Chaunu, on se moque des revirements de la gauche²⁰⁴. De son côté, Jean-Pierre Chevènement continue de prôner les mêmes thèmes en 1983-1984 – la restauration du patriotisme par l'école – sans se prononcer sur les prises de position et les mesures adoptées par les socialistes du gouvernement.

La défense d'une histoire centrée sur la nation ne s'appuie pas non plus sur les mêmes référents idéologiques selon les acteurs et met en jeu des définitions différentes de la nation. Dans les interventions de Michel Debré et de Pierre Chaunu, l'appel à la restauration d'une histoire nationale repose sur une vision anthropologique du monde qui ne dissocie pas l'homme de son ancrage dans un territoire spécifique et riche d'un long passé. Comme « *il n'est pas d'homme indépendamment de la suite des siècles et de la terre où nous sommes* »²⁰⁵, il faut selon Michel Debré redonner « *aux jeunes Français le sentiment de leur enracinement* »²⁰⁶. Aux yeux de Pierre Chaunu, « *apprendre l'histoire de France* », c'est apprendre à « *aimer la grande aventure de l'esprit* »²⁰⁷ de l'humanité, impossible à saisir si elle n'est pas celle « *concrète et plus proche* » de « *mes propres ancêtres* »²⁰⁸. Dans les discours de ces deux acteurs, la nation est une réalité charnelle, humaine, organique. Elle repose sur un territoire et sur la succession des générations qui y ont vécu et qui ont contribué à le façonner. La proximité des formules est forte sur ce point : l'histoire enseignée doit être « *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* » pour Pierre Chaunu²⁰⁹ ; elle doit véhiculer « *la notion de ce que des hommes et des femmes ont connu, ont souffert pendant des siècles, leurs gloires, leurs douleurs* »²¹⁰. L'appartenance nationale n'est pas une appartenance choisie ni volontairement assumée. L'enfant qui grandit en France aujourd'hui ne peut se dissocier de cet héritage national car il le constitue et le définit, qu'il le veuille ou non. Dans le discours de Pierre Chaunu et de Michel Debré, puisque la nation est continuité dans le temps à travers la

²⁰³ Sur ce point, voir le chapitre 6.

²⁰⁴ *Le Figaro*, 23 janvier 1984 ; *Le Quotidien de Paris*, 23 janvier 1984 (voir *supra*).

²⁰⁵ *Le Quotidien de Paris*, 17 août 1980.

²⁰⁶ *Le Monde de l'Éducation*, septembre 1983, p. 48 ; Former des citoyens. *Le Figaro*, 9 septembre 1983.

²⁰⁷ Faites ce qu'ils disent. *Le Figaro*, 23 janvier 1984.

²⁰⁸ On ne construit rien sur la rupture. La mémoire des fils doit coïncider avec celle des pères. *Le Monde de l'Éducation*, septembre 1983, p. 49.

²⁰⁹ *Le Figaro*, 23 janvier 1984.

²¹⁰ *Le Quotidien de Paris*, 17 août 1980.

chaîne des générations, l'héritage que l'enfant reçoit n'est pas divisible. Il est tout autant constitué des « souffrances » que des « gloires » des « ancêtres ». La référence aux « républicains » est présente et importante dans les discours des deux hommes, mais la République ne constitue qu'une partie de l'héritage national. Elle ne trace pas de rupture essentielle car c'est la longue succession des générations qui fait la nation. Pierre Chaunu fait bien référence à la « vocation à l'universel » de la France, mais il entend par là, précisément, la coexistence et le dépassement, par l'idée englobante et supérieure de nation, des « traditions, souvent contradictoires »²¹¹, « des systèmes anthropologiques divers » qui ont marqué la société française. L'universalité française n'est pas ici rapportée prioritairement à la Révolution française et à la République. Pierre Chaunu cite la formule de Clémenceau : « Hier soldat de Dieu, aujourd'hui soldat du droit, toujours soldat de l'idéal »²¹². La France est la fille aînée de l'Eglise et le fruit la Révolution française car il n'y a qu'une seule France : celle qui découle d'une longue succession de générations. Pierre Chaunu inclut aussi explicitement dans cet héritage indivisible la tradition religieuse de la France. Commentant les discussions du colloque de Montpellier de janvier 1984, il vilipende « le militantisme idéologique des amis » d'Alain Savary – il désigne ici la FEN – « qui contrôlent de puis tant de lustres la grande entreprise de déséducation, dite par antiphrase nationale, qui a rejeté la patrie, vomi la famille, ignoré et ridiculisé les traditions judéo-chrétiennes »²¹³. Bien que fervent catholique (contrairement à Pierre Chaunu, qui, élevé dans la foi catholique, s'est converti au protestantisme), Michel Debré, en républicain attaché à la laïcité, ne fait aucune référence explicite à la religion pour décrire les racines et l'héritage nationaux.

La définition de la nation dans le discours de ces deux hommes s'écarte là de celle qui était mise en valeur dans l'enseignement sous la Troisième République, malgré la continuité proclamée. Lavisse et les pédagogues républicains de l'époque s'étaient certes employés à inscrire la nation dans une continuité historique, remontant à une lointaine origine gauloise et englobant la période monarchique. Pour autant, la Révolution française inaugurerait dans leur récit une phase radicalement nouvelle, permettant à la France de trouver enfin son « vrai » visage. Un siècle plus tard, Michel Debré et Pierre Chaunu insistent davantage sur une nation charnelle, ancrée dans une généalogie territoriale et humaine plus que politique, manifestant là une proximité idéologique avec la droite traditionaliste, dans sa version républicaine. Avec

²¹¹ *Le Figaro*, 23 janvier 1984.

²¹² *Le Monde de l'Education*, septembre 1983, p. 49.

²¹³ *Le Figaro*, 23 janvier 1984.

les idées de sol, d'ancêtres, d'un homme nécessairement enraciné, on retrouve là les thématiques chères à certains courants du nationalisme de droite du 19^{ème} siècle. Leur discours sur la nation peut être rapproché dans une certaine mesure du nationalisme républicain de droite d'un Maurice Barrès : lui aussi avait placé au centre de sa définition de la nation la terre, les morts, les racines, tout en acceptant, contrairement à Charles Maurras, l'héritage républicain²¹⁴. Pour Barrès, le nationalisme est « l'acceptation d'un déterminisme »²¹⁵. Pierre Chaunu ne pense pas autre chose. Interviewé en 1995 dans l'ouvrage *La droite depuis 1789*, celui qui a grandi dans l'Est de la France et qui se définit comme un « républicain modéré », comme son oncle, dit « accepte[r] [ses] racines », être « le produit de la bataille de Verdun », et contrairement à la gauche, refuser « l'idée qu'on va repartir de zéro » : « nous sommes des héritiers, des produits de notre milieu, nous parlons une langue qui nous a été transmise »²¹⁶.

Michel Debré met l'accent, dans sa description de l'enseignement de l'histoire désirable, sur les grandes figures historiques. Il fait certes une concession aux conceptions sous-tendues par la « nouvelle histoire » en reconnaissant l'importance « des grands et profonds mouvements spirituels et techniques » et celle du « peuple », des « foyers et leurs labeurs, leurs joies, leurs peines » dans le déroulement historique. Pour autant, il accorde la primauté aux « grandes dates » et aux « grandes figures du passé »²¹⁷. Cette orientation s'explique par la visée principale de cet enseignement pour Michel Debré : ces grands repères lui paraissent plus susceptibles que d'autres, en forgeant un récit simple et bien délimité, d'incarner la nation, de lui donner une certaine substance et donc de l'ancrer dans les repères des enfants. De son côté, Pierre Chaunu, qui a pourtant développé dans ses travaux une histoire démographique et sociale, insiste sur les dérives de l'enseignement de la « nouvelle histoire » à l'école. Ces nouvelles approches de l'histoire devaient « enrichir » l'enseignement, mais sans « briser le cadre », comme cela été fait²¹⁸. Au-delà de ses orientations scientifiques, Pierre Chaunu (comme pour Michel Debré) insiste, dès lors qu'il s'agit de l'école, sur une

²¹⁴ BARRAL, Pierre. La patrie In SIRINELLI, Jean-François dir. *Histoire des droites en France. 3, Sensibilités*. Paris : Gallimard, 1992. p. 112-114.

²¹⁵ HILAIRE, Yves-Marie. Chapitre VIII. 1900-1945 : l'ancrage des idéologies In SIRINELLI, Jean-François dir. *Histoire des droites en France. 1, Politique*. Paris : Gallimard, 1992. p. 524.

²¹⁶ « Je suis un anarchiste de droite ». Entretien avec Pierre Chaunu par François Dufay In L'HISTOIRE. *La droite depuis 1789 : Les hommes, les idées, les réseaux*. Paris : Seuil, 1995. p. 93-95.

²¹⁷ *Le Monde de l'Education*, septembre 1983, p. 48.

²¹⁸ *Le Monde de l'Education*, septembre 1983, p. 49.

histoire qui soit mémoire nationale : une mémoire partagée entre les générations passées et les générations présentes et au sein des générations actuelles. « *On ne construit rien sur la rupture. La mémoire des fils doit coïncider avec celle des pères* », affirme Pierre Chaunu à deux reprises²¹⁹. C'est pour cette raison que, même si on y adjoint un regard sur l'histoire économique, sociale, culturelle, le récit scolaire de l'histoire ne doit pas faire table rase des orientations précédentes (l'importance des grandes dates et des grands personnages). De la même manière que l'homme ne peut s'abstraire de ses racines, l'histoire scolaire ne peut abandonner l'historiographie passée : elle doit innover sans rompre.

Michel Debré ajoute à l'idée d'un lien primordial entre l'homme et sa nation celle de citoyenneté, absente des discours de Pierre Chaunu. Citoyen et national sont d'abord confondus : sans « *conscience de son appartenance nationale* », il n'y a pas de citoyen²²⁰. La connaissance du passé national sert également la formation d'un citoyen critique, « *apte à prendre des décisions, à comprendre les orientations du gouvernement et à la juger* »²²¹. Cette finalité de formation d'un citoyen éclairé et actif est toutefois très secondaire dans les discours de Michel Debré par rapport à la fonction identitaire de l'enseignement de l'histoire et la thématique des « *racines* ».

Dans ses interventions sur l'enseignement de l'histoire, Jean-Marie Le Pen développe des thèmes qui resteront par la suite centraux dans l'idéologie du Front National : la dénonciation du marxisme (puis de la gauche dans son ensemble, quand le marxisme marquera moins la gauche française), un nationalisme virulent et xénophobe, la défense du « peuple » contre l'élite. L'anti-marxisme est remis en cause ici à partir d'une lecture nationaliste, comme dans les discours de Michel Debré ou de Pierre Chaunu. Mais la mise en cause des élites économiques internationales et de leurs références (l'Europe, le monde), qui auraient conduit dans l'enseignement à l'abandon de la patrie, s'inscrit dans une défense plus générale des « petits » contre les « gros ». Cette thématique, présente dans le nationalisme barrésien et plus largement dans le national-populisme français²²², est absente des autres discours nationalistes de droite sur l'éducation des années 1980. Elle permet de relier le thème social à celui la

²¹⁹ *Ibid.* ; *Le Figaro*, 23 janvier 1984.

²²⁰ Que signifie le mot citoyen sans conscience de l'appartenance nationale. *Le Monde de l'Education*, septembre 1983, p. 48.

²²¹ Interview dans *Le Quotidien de Paris*, 17 août 1980.

²²² MILZA, Pierre. Le Front national : droite extrême... ou national-populisme ? In SIRINELLI, Jean-François dir. *Histoire des droites en France. 1, Politique*. Paris : Gallimard, 1992. p. 691-732 ; TAGUIEFF, Pierre-André. La doctrine du national-populisme en France. *Etudes*, janvier 1986, n°364, p. 27-47. WINOCK, Michel. *Nationalisme, antisémitisme et fascisme en France*. Paris : Seuil, 1990.

nation. Bien que favorable au libéralisme économique, Jean-Marie Le Pen prône un Etat fort et protecteur du « peuple », en particulier sur les questions d'identité et de sécurité. Il met en cause l'élite « cosmopolite », éloignée dans ses préoccupations d'un peuple qui n'a pour lui que son enracinement et sa qualité de Français²²³. Contrairement au nationalisme républicain de droite, avec lequel elle partage l'idée d'un individu enraciné, « la critique frontiste des “abstractions” »²²⁴ va ici de pair avec une xénophobie qui fait de l'étranger la figure absolue de la menace.

Dans les discours de plusieurs de ces acteurs, la mise en avant du patriotisme sert également une visée qui renvoie au contexte économique. Dans un monde où la perspective d'une guerre de masse s'éloigne, il ne s'agit plus de glorifier la patrie pour légitimer le sacrifice suprême que les citoyens peuvent être amenés à faire, celui de leur vie. S'il n'y a plus de conflit armé, l'époque est toutefois celle d'une compétition économique exacerbée entre les nations. Dès lors, il convient, comme en tant de guerre, de réaliser une nouvelle forme d'union sacrée entre les Français, permettant à la France de « gagner ». Cette image d'une nation concurrencée et menacée dans sa puissance et dans son rang est relativement secondaire et non systématique dans les discours de Pierre Chaunu, qui évoque à une seule reprise la nécessité de « *survivre dans un contexte de nationalismes exacerbés* »²²⁵. Michel Debré développe plus longuement ce thème : l'ignorance du passé national, qui nuit au patriotisme, est une « *cause supplémentaire de faiblesse* » pour la France dans un « *monde en compétition* »²²⁶. Mais le thème n'est pas aussi saillant qu'il ne l'est dans les discours de Jean-Pierre Chevènement qui fait du contexte de « *guerre économique* » une des justifications majeures de son appel au développement du patriotisme par l'école. La « *solidarité d'intérêts, tissée par-delà les frontières* » est illusoire dans un contexte de concurrence économique et le patriotisme sert précisément à empêcher le « *déclin* » économique de la France et à maintenir son rang dans le concert des grandes nations²²⁷.

Les interventions de Jean-Pierre Chevènement sont également bien plus axées sur deux dimensions caractéristiques des positions historiques d'une partie de la gauche française sur la

²²³ MILZA, Pierre. Le Front national..., *op. cit.*, p. 717.

²²⁴ TAGUIEFF, Pierre-André. Un programme révolutionnaire ? In MAYER Nonna, PERRINEAU, Pascal dir. Le Front national à découvert. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, p. 226-227.

²²⁵ *Le Monde de l'Education*, septembre 1983, p. 49.

²²⁶ *Le Monde de l'Education*, septembre 1983, p. 48 ; Former des citoyens. *Le Figaro*, 9 septembre 1983.

²²⁷ *Le Monde de l'Education*, septembre 1983, p. 46.

question nationale : la souveraineté politique de la nation et la dénonciation du capitalisme mondial²²⁸. Les deux sont liés, dans une formule qui entend répondre aux besoins de l'époque. La liberté et le pouvoir souverain de la nation, idées chères à la gauche républicaine depuis la Révolution française, sont remobilisés à l'aune des défis perçus du contexte contemporain : dans *Le Monde de l'Education*, Jean-Pierre Chevènement décrit une « France de moins en moins maîtresse de ses décisions » du fait de l'intégration européenne et de « de l'insertion de plus en plus profonde » du pays « dans le capitalisme multinational »²²⁹. Or « la liberté de la nation est la première des libertés ». Un siècle plus tôt, Jaurès affirmait que « toute atteinte à la liberté et l'intégralité des parties [était] un attentat contre la civilisation, une rechute en barbarie »²³⁰. Le contexte n'est plus dans les années 1980 celui du risque d'agression armée venu de l'extérieur : l'intégration européenne et la mondialisation réactivent des références et des conceptions maniées par la gauche socialiste du début du siècle dans de nouveaux usages politiques. Jean-Pierre Chevènement s'oppose depuis longtemps à une intégration européenne qui serait synonyme de supranationalité, et en 1983, avec le CERES qu'il dirige (l'aile gauche du PS), il est l'un des partisans de la sortie de la France du système monétaire européen (SME). La défense d'une nation politiquement souveraine est reliée aux thèmes socio-économiques : seule une sortie du SME permettrait selon lui de continuer de mener des politiques économiques et sociales authentiquement « de gauche »²³¹. La décision de François Mitterrand de maintenir la France dans le SME précipite sa démission du gouvernement (il était alors ministre de l'Industrie) en mars 1983. Dans ses interventions sur l'éducation, l'école est une des institutions à même d'encourager un patriotisme de combat. Ce combat est double : il s'agit de « vaincre l'esprit de résignation et d'abandon » à la fois pour restaurer le rang économique de la France et enrayer « la crise de

²²⁸ CABANEL, Patrick. La gauche et l'idée nationale In BECKER, Jean-Jacques, CANDAR, Gilles. *Histoire des gauches en France. 1, L'héritage du XIX^e siècle*. Paris : La Découverte, 2005, p. 506-521 ; FRANK, Robert. La gauche et l'Europe In BECKER, Jean-Jacques, CANDAR, Gilles. *Histoire des gauches en France. 2, XX^e siècle : à l'épreuve de l'histoire*. Paris : La Découverte, 2005, p. 452-471 ; LACROIX, Justine. Les « nationaux-républicains de gauche »..., *op. cit.* ; WINOCK, Michel. *Les nationalismes français*. Barcelona : Institut de ciències polítiques i socials, 1994. (Working paper, n°97).

²²⁹ *Le Monde de l'Education*, septembre 1983, p. 46.

²³⁰ CHANET, Jean-François : La patrie et la nation In DUCLERT, Vincent, PROCHASSON, Christophe dir. *Dictionnaire critique de la République*. Paris : Flammarion, 2002, p. 981-987.

²³¹ FRANK, Robert. La gauche et l'Europe..., *op. cit.*, p. 465-466.

la démocratie », « *une terrible régression de la vie collective* ». La « *nation reste le lieu privilégié de la prise de conscience et de l'action politiques* » et doit le rester²³².

La définition de la nation mise en avant par Jean-Pierre Chevènement se distingue également par l'importance qu'y acquiert l'héritage républicain. Le député fait lui aussi référence à l'idée d'un « *destin collectif qui se tisse tout au long de la chaîne des générations* ». La nation est pour lui le produit d'une histoire, le fruit d'une longue généalogie humaine. Pour Justine Lacroix, les « nationaux-républicains » de gauche, mouvement de pensée contemporain rassemblant intellectuels et hommes politiques dans une même distance à l'égard de l'intégration européenne, ne défendent pas une « conception artificialiste » de la nation : « ils intègrent à leur réflexion la lente construction de l'identité nationale par la monarchie et la République »²³³. Dans cette généalogie historique constitutive de la nation, c'est clairement l'héritage républicain qui est le plus mis en valeur. Evoquant lui aussi une France qui est « *une idée universelle* », Jean-Pierre Chevènement valorise le lien entre cet universalisme et la République : « *cette caractéristique du génie national (...) s'est affirmée tout au long du dix-neuvième siècle dans le sillage de la Grande Révolution* »²³⁴.

b) Faire prendre conscience à l'enfant de son inscription dans une nation et ouvrir au monde et aux « autres »

Un deuxième groupe d'acteurs peut être identifié. Il rassemble là aussi diverses personnalités, dont les vues ne sont qu'en partie convergentes : le ministre de l'Education nationale entre 1978 et 1981, Christian Beullac, les membres du gouvernement socialiste entre 1981 et 1984 (le Premier Ministre Pierre Mauroy et le Ministre de l'Education nationale Alain Savary) de même que certains historiens universitaires de sensibilité de gauche, notamment René Girault, auteur du rapport officiel sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie de 1983. Ce qui autorise leur rapprochement est un même positionnement général sur certains contenus et finalités de l'enseignement de l'histoire à l'école. On peut d'abord qualifier ce positionnement d'« intermédiaire » en considérant les entités collectives qui sont valorisées dans la description de l'enseignement de l'histoire légitime : ces acteurs tentent de proposer une formule qui consacre à la fois, non sans ambiguïtés et tensions, l'apprentissage de la nation et l'ouverture à d'autres horizons géographiques. Leur discours se caractérise aussi par une vision plus distanciée de l'enseignement de la nation sous la Troisième

²³² *Le Monde de l'Education*, septembre 1983, p. 46.

²³³ Les « nationaux-républicains » de gauche..., *op. cit.*

²³⁴ *Le Monde de l'Education*, septembre 1983, p. 46.

République et la revendication d'une évolution nécessaire. Ces acteurs défendent également certaines formes d'individualisme, alors que les discours précédemment décrits étaient tout entiers tournés du côté du collectif national. Ce qui caractérise, enfin, la position de ce deuxième groupe d'acteurs est l'ordre – comme succession dans le temps et hiérarchie en valeur – entre ces deux finalités que sont l'apprentissage de la nation et l'ouverture au monde. L'enseignement de la nation est premier dans le temps : l'école primaire doit s'y consacrer de manière privilégiée. Ce n'est que dans un second temps, dans l'enseignement secondaire, que l'histoire scolaire peut faire une place conséquente à d'autres entités géographiques. L'apprentissage de la nation est aussi ce qui semble importer le plus pour ces acteurs. L'enseignement de l'histoire de France doit développer le sentiment des enfants d'appartenir à la nation. Dans les discours de Pierre Mauroy et d'Alain Savary, cette finalité est rendue légitime par une vision particulièrement grandiose de la nation française, associée à l'universalisme, ce qui conduit à des contradictions fortes.

**** Un enseignement qui doit évoluer***

Ce qui caractérise d'abord la position de ces acteurs est l'affirmation d'une évolution nécessaire de l'enseignement de l'histoire par rapport à ce qu'il fut sous la Troisième République et dans les années 1950 et 1960. Dans la première phase du débat, en 1979-1980, face à la campagne pour la restauration à l'école d'une histoire centrée sur la nation, Christian Beullac tente à la fois de prendre en compte ces critiques et de défendre les politiques suivies depuis quelques années par les giscardiens au pouvoir. Lors du premier colloque de la revue *Historia*, le 4 mars 1980, il légitime l'ouverture de l'histoire scolaire au monde, en particulier dans l'enseignement secondaire : il estime qu'un « *enseignement qui serait uniquement centré sur la France ne répondrait pas aux exigences de notre époque* », marquée par la culture mondialisée qui est diffusée par les médias²³⁵.

En 1983-1984, les points de vue exprimés par les membres du gouvernement socialiste et par l'historien René Girault expriment une distance plus forte encore par rapport à l'enseignement traditionnel de l'histoire. L'historiographie critique développée dans les années 1960 et 1970, qui remettait en cause le « roman national » à partir de l'étude de certaines questions auparavant empreintes de tabous (en particulier celle du phénomène

²³⁵ Un débat de la revue *Historia* : l'enseignement de l'histoire en question. *Le Monde*, 6 mars 1980, p. 12.

colonial)²³⁶, trouve certains échos dans le discours de ces hommes : ils marquent en effet leur distance par rapport à une histoire scolaire qui non seulement ne traitait que de la France et de son empire, mais aussi qui présentait celle-ci comme un modèle. Pour René Girault, qui rejette « toute perspective nationaliste »²³⁷, l'enseignement de l'histoire ne peut plus aujourd'hui être fondé sur l'idée d'une « loi dominante, le progrès » incarné par « la France, Etat-nation dont la longue histoire apparaissait comme la preuve de [sa] 'prédestination' » : « cette histoire mythique a été ruinée par les soubresauts du 20^{ème} siècle et le déclin aujourd'hui de la puissance française »²³⁸. Il convient donc désormais de « faire « comprendre l'importance de la civilisation et de l'histoire des autres » pays. Cette volonté de rupture avec l'orientation nationaliste de l'enseignement traditionnel de l'histoire se retrouve aussi dans les discours officiels. Dans son allocution d'ouverture au colloque de Montpellier, Pierre Mauroy affirme 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. »²³⁹ : elle doit favoriser une « ouverture sur le monde et une connaissance des autres », notamment des pays anciennement colonisés, avec lesquels la France partage une histoire faite à la fois de « liens » et de « conflits ». Le Premier Ministre rejette également le sentiment national belliqueux qui était insufflé à l'école aux débuts du régime républicain : « nous n'avons plus à former des 'soldats de la République' ». Quant à Alain Savary, il estime que l'histoire de la France a été présentée à l'école comme « exemplaire » et racontée aux prix de silences et d'exclusions dont nous mesurons mieux désormais l'injustice »²⁴⁰. Comme dans le discours de Pierre Mauroy, l'idée est là aussi reliée au passé colonial de la France. Elle prend un relief particulier dans le discours de cet homme, qui avait défendu dans les

²³⁶ CITRON, Suzanne. *Le mythe national. L'histoire de France revisitée*. 2^e éd. Paris : Les Editions de l'Atelier/Editions ouvrières, 2008, p. 10-11 ; DOSSE, François. Les remises en cause du roman national In DELACROIX, Christian, DOSSE, François, GARCIA, Patrick. *Les courants historiques en France XIX^e-XX^e siècles*. 2^e éd. Paris : Gallimard, 2007, p. 472-483.

²³⁷ FRANCE. Ministère de l'Education nationale, GIRAULT, René, *L'histoire et la géographie en question. Rapport au ministre de l'Education nationale*, op. cit.

²³⁸ Libres propos sur un rapport In FRANCE. Ministère de l'Education nationale. *Colloque national sur l'histoire et son enseignement, 19-20-21 janvier 1984*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique, 1984, p. 19.

²³⁹ MAUROY, Pierre. *Allocution de M. Pierre Mauroy, Premier ministre, sur l'histoire et son enseignement, Montpellier, 19 janvier 1984* [en ligne]. Paris : La Documentation française. Format html. Disponible sur : <http://discours.vie-publique.fr/notices/843033500.html> [consulté le 1er septembre 2010].

²⁴⁰ *Allocution de monsieur Alain Savary, ministre de l'Education nationale à la séance de clôture du colloque national sur l'histoire et son enseignement, à Montpellier, le samedi 21 janvier 1984*, p. 3. Paris : Ministère de l'Education nationale, Service d'information, 23 janvier 1984. 14 pages. Format microfiche. Disponible à la Documentation française en microfiches.

années 1950 la nécessité de la décolonisation²⁴¹. Trente ans plus tard, Alain Savary affirme que maintenant que « *le monde entier ne comprend plus que des nations, que tous les peuples se sont forgés une histoire nationale* », l'enseignement de l'histoire à l'école ne « *p[eut] plus consentir à cette inconscience de l'Autre* ». L'histoire scolaire pour laquelle plaident ces acteurs correspond donc à un récit en partie décentré : dans un univers mondialisé pour Christian Beullac, dans lequel la France ne doit plus se prétendre supérieure et ignorer les autres nations pour René Girault, Pierre Mauroy et Alain Savary, la nation ne peut plus être la seule référence de l'enseignement de l'histoire.

* *Favoriser l'individu critique*

Si la figure de l'individu n'est pas centrale dans ces discours, deux formes d'individualisme y apparaissent. L'individualisme égoïste, synonyme d'un désintérêt et d'un désengagement à l'égard de la vie collective, est rejeté dans ces interventions qui valorisent l'implication citoyenne. En revanche, une figure de l'individualisme, qui s'inscrit dans le droit fil des Lumières et de la philosophie éducative des pédagogues de la Troisième République, y apparaît de manière positive : celle d'un individu autonome intellectuellement et critique. Dans le contexte contemporain, elle est désormais interprétée comme une prise de distance nécessaire à l'égard du récit historique du passé national : plutôt que de vénérer le passé de la France, l'élève doit être amené à savoir le juger. Christian Beullac insiste ainsi lors du colloque de la revue *Historia* sur la valeur de la pédagogie de l'éveil, « *pédagogie active* », qui permet de développer, de manière générale, la capacité de jugement et d'analyse des élèves²⁴². De même, René Girault fait référence à de multiples reprises aux mérites de l'enseignement de l'histoire qui permet de développer « *le sens critique* »²⁴³. Pierre Mauroy estime de son côté que l'enseignement de l'histoire ne doit plus viser à sensibiliser les jeunes à une quelconque « *longue marche vers le progrès* » de l'Etat-nation français : elle doit désormais leur « *donne[r] les moyens de leur autonomie et développe[r] leur liberté de jugement* ».

²⁴¹ Voir les deux contributions sur cette question dans l'ouvrage dirigé par Serge Hurtig : *Alain Savary : politique et honneur*. Paris : Presses de Sciences Po, 2002 : BERSTEIN, Serge. Alain Savary et les protectorats nord-africains, p. 155-164 ; CARLIER, Omar. Alain Savary et la question algérienne : le tournant et l'enjeu de l'année 1956, p. 165-217.

²⁴² *Le Monde*, 6 mars 1980, p. 12.

²⁴³ *L'histoire et la géographie en question... op. cit. ; Libres propos sur un rapport, op. cit.*

* *La primauté de la nation dans l'enseignement historique à l'école primaire*

Pour autant, ces acteurs ne renoncent pas à faire de cet enseignement un des véhicules privilégiés pour renforcer le sentiment d'appartenance des élèves à leur nation. L'individu qu'il s'agit de forger par l'enseignement de l'histoire ne doit pas faire preuve d'un rapport déférent au passé de sa nation et ne doit pas non plus ignorer celui des autres nations. Il n'est pas non plus question de manière explicite, dans les discours de ces acteurs, de « patriotisme ». Mais l'individu à promouvoir par l'enseignement de l'histoire n'est en rien un individu délié. L'enseignement de l'histoire a une finalité identitaire nationale forte : il doit permettre à l'enfant de se reconnaître comme un membre de la nation française et en tant que tel porteur de « racines » et de « valeurs » spécifiques. Dans certains discours, cette logique identitaire ne concerne pas seulement le rapport à la nation. Evoquant les trois finalités principales de l'enseignement historique, Pierre Mauroy commence par souligner une « recherche d'identité » qui commande tout à la fois une connaissance de l'histoire régionale, locale, nationale, européenne et mondiale²⁴⁴. Il en est de même dans le rapport de René Girault : la « sauvegarde de la mémoire collective » concerne le « cadre national (ou régional) », mais aussi les « diverses civilisations qui se sont développées hier ou qui subsistent aujourd'hui »²⁴⁵. Pour l'universitaire, l'enseignement de l'histoire doit également « s'adapter » aujourd'hui au « fait d'être Européen »²⁴⁶.

Cette relativisation de la référence nationale au profit d'autres identifications collectives est cependant ambiguë. L'identification à la nation est en effet ce qui semble le plus importer pour ces acteurs. Pour Christian Beullac, « quel que soit le thème étudié, la France doit constituer l'élément constant de référence, celui dont on part et celui auquel on revient »²⁴⁷. Pour cette raison, c'est l'histoire de la France qui doit être prédominante à l'école élémentaire. Le rapport de René Girault propose lui aussi pour l'enseignement élémentaire de « privilégier » « l'histoire et la géographie de la France », afin de « familiariser » les enfants « avec les fondements de la culture nationale »²⁴⁸. Ce n'est que dans un second temps – dans le rapport lui-même et dans la scolarité des élèves – que l'enseignement doit

²⁴⁴ *Allocution de M. Pierre Mauroy... , op. cit.*

²⁴⁵ *L'histoire et la géographie en question..., op. cit.*

²⁴⁶ *Libres propos sur un rapport..., op. cit., p. 23.*

²⁴⁷ *Le Monde*, 6 mars 1980, p. 12.

²⁴⁸ *L'histoire et la géographie en question..., op. cit.*

sensibiliser les élèves à « *l'importance de la civilisation et de l'histoire des autres* »²⁴⁹. A l'école primaire, le « *cadre* » ne doit pas être « *étroitement hexagonal* », mais les aperçus sur le monde évoqués par l'historien (« *comparaisons avec les pays voisins* », « *rôle international joué par la France* »), ne visent qu'à mieux comprendre la nation elle-même, qui est première. René Girault évoque à plusieurs reprises, dans son rapport, le besoin de « *racines* »²⁵⁰ et le rapporte de manière privilégiée à la nation. Celle-ci constitue le référent collectif le plus légitime, entre « *l'homme individu* » et « *les hommes en général* »²⁵¹. L'importance accordée au référent national se nourrit aussi d'un constat : « *le fait national n'a jamais cessé de peser* » au 20^{ème} siècle et l'adulte « *de l'an 2000* » « *vivra d'abord dans un Etat, la France* », caractérisé par un « *système politique démocratique* », « *une économie et une société développée* ». Il convient donc de le « *préparer à ce type de société* »²⁵². C'est aussi ici la croyance dans la perpétuation nécessaire des nations qui alimente l'accent mis sur l'histoire de la France.

Pierre Mauroy et Alain Savary souscrivent aussi à l'idée d'une place décisive accordée à la France dans l'enseignement de l'histoire, en particulier à l'école élémentaire. Dans les discours des membres du gouvernement socialiste, l'enseignement de l'histoire doit affermir l'identification des enfants à la nation. Pierre Mauroy fait lui aussi référence aux « *racines* », ainsi qu'à une « *recherche d'identité* »²⁵³. Mais ces racines et cette identité ne s'inventent pas, elles ne jaillissent pas de la créativité individuelle : elles correspondent aux « *valeurs qui nous ont été léguées par nos prédécesseurs* ». Les « *jeunes générations recherchent et inventeront d'autres valeurs* », mais ne doivent pas pour autant « *abandonne[r]* » ces valeurs héritées. De son côté, Alain Savary rappelle que « *l'histoire nationale* » joue un rôle décisif dans « *l'apprentissage du lien collectif* »²⁵⁴. Autrement dit, dans les interventions des deux hommes politiques, l'école doit forger une identité nationale : les enfants doivent se reconnaître comme des membres d'une nation particulière, et en tant que tels porteurs de valeurs spécifiques. Sur la base de cette identification, ils se sentiront liés de manière

²⁴⁹ Le rapport suggère en effet que les élèves de sixième et de cinquième étudient d'autres civilisations, notamment non-occidentales (Islam, Chine, Inde, Afrique sub-saharienne, etc.) dans leur passé et leur présent.

²⁵⁰ *Ibid.*

²⁵¹ Libres propos sur un rapport, *op. cit.*, p. 17.

²⁵² *Ibid.*, p. 22.

²⁵³ *Allocution de M. Pierre Mauroy... , op. cit.*

²⁵⁴ *Allocution de monsieur Alain Savary..., op. cit.*

particulière à leurs co-citoyens. Le lien national n'est pas donné, il faut le construire de manière volontaire par l'éducation.

*** Une nation exceptionnelle car « universelle »: les contradictions des discours du gouvernement socialiste**

Les discours de Pierre Mauroy et d'Alain Savary, se singularisent, par rapport à celui de René Girault et d'autres acteurs, par une vision profondément positive, et même exaltée, de la nation française, fondée sur un lien proclamé avec l'universel. Leurs interventions au colloque de Montpellier déploient à cet égard la même rhétorique : ils prennent d'abord soin d'affirmer que l'enseignement ne peut plus être seulement national, qu'il ne doit pas non plus être « nationaliste », tout en accordant au final une place décisive à la nation. Et cette importance de la référence nationale est justifiée par l'idée de l'universalisme de la France. Les significations qui sont prêtées à la nation ne tranchent guère, en définitive, avec ce qui fut l'ambition de l'enseignement républicain : on y retrouve la fusion entre la France et l'universel que beaucoup d'historiens et de pédagogues républicains s'employèrent à bâtir à partir du 19^{ème} siècle, et l'exaltation de la France qui en découle. Pour Alain Savary, « l'histoire de notre pays a dans l'histoire universelle une place singulière » puisqu'elle est « plus qu'une autre porteuse des grandes valeurs démocratiques », « des valeurs communes à l'ensemble de l'humanité ». Cette caractéristique est à ses yeux « la plus décisive » pour accorder à l'histoire de la nation toute sa place. Sur un plan pédagogique, l'histoire nationale est perçue comme la plus « simple » pour apprendre aux enfants « le cadre chronologique » ; mais elle est surtout grandiose²⁵⁵.

Le discours de Pierre Mauroy développe plus longuement ce thème de l'universalisme français. Selon lui, « les jeunes Français bénéficient d'un privilège » car « ils trouvent dans l'histoire de leur pays la possibilité de reconnaître des valeurs qui ont une portée universelle. La France se présente au monde, et elle est reconnue par lui, comme le pays des droits de l'Homme ». Le Premier Ministre déploie alors tout un argumentaire, à la tonalité à la fois solennelle et empreint de lyrisme, pour démontrer cette belle idée, tout en cherchant des exemples concrets (accueil des réfugiés politiques en France, défense par la France de la démocratie et de la paix dans le monde, solidarité à l'égard des pays en développement...). Les « Français » agiraient « quotidiennement » pour défendre « la paix, la liberté, la

²⁵⁵ Allocution de monsieur Alain Savary..., *op. cit.*

démocratie, la justice sociale, le respect de la vie et de la personne humaine, le respect des différences, la solidarité entre les peuples »²⁵⁶.

L'histoire de la France n'est pas pensée comme une réalité faite de changements, de ruptures, de discontinuités et de conflits. Elle a un sens, dans la double acception du terme, direction et signification : aujourd'hui, comme hier, les Français agissent pour défendre les valeurs universelles et cette direction suivie constitue ce qui fait d'eux des nationaux, la substance même de ce groupe national. Apprendre l'histoire de France, c'est donc ici apprendre une histoire spécifique, nationale, qui se résume dans le même temps à un universel proclamé.

Par là, les deux interventions contribuent à nourrir l'image d'un exceptionnalisme français, qui ouvre la voie à l'idée d'une supériorité de la France : « *plus qu'une autre* », elle est la nation de la démocratie et des droits de l'homme pour Alain Savary ; c'est le « *privilège* » dont bénéficient les « *jeunes Français* » pour Pierre Mauroy. Cette image qui est donnée de la France la rend – sans qu'il soit besoin de le dire – particulièrement digne d'attachement et d'admiration. Si le patriotisme n'est pas explicitement affirmé comme une finalité légitime de l'enseignement de l'histoire, tout est là, dans ces discours, pour venir le nourrir. Le langage de l'amour a disparu, mais pas l'objet de l'amour : la grande nation universelle française. Là se niche la remarquable ambivalence de ces discours, dont la logique sous-jacente est la suivante : la situation a changé par rapport à l'enseignement de la Troisième République, mais le message fondamental reste le même – la France est une nation exceptionnelle en vertu d'une histoire orientée vers l'universel.

c) Relativiser la référence à la nation et former un citoyen critique avant tout : la voix dissonante de certains universitaires de gauche, des syndicats et des revues pédagogiques

Certains acteurs relativisent de manière plus nette (et plus cohérente) la place et le sens de la référence à la nation dans l'enseignement de l'histoire. Ils le font d'une double manière : en proposant une ouverture conséquente de l'enseignement au monde et aux autres cultures, d'une part, et une relecture de l'histoire de la France elle-même, d'autre part. Il s'agit principalement d'historiens situés à gauche politiquement (Mona Ozouf, Michelle Perrot, Jean Devisse, Jacques Le Goff et Suzanne Citron), des rédacteurs du *Monde de L'Education*, et, dans leur registre propre et dans une moindre mesure, des syndicats d'enseignants (le SNI-

²⁵⁶ *Allocution de M. Pierre Mauroy... , op. cit.*

PEGC et le SGEN-CFDT) ainsi que de la rédaction du *Journal des Instituteurs*. Alors que dans le discours des historiens, la question nationale est abordée de manière directe et constitue un point central des interrogations, les prises de position des syndicats et des revues éducatives concernent peu cet aspect (à l'exception du *Monde de l'éducation* en 1979-1980) et se concentrent sur les méthodes pédagogiques, en particulier la discussion de la valeur de la démarche de l'éveil. Toutefois, les finalités assignées à l'enseignement de l'histoire par l'ensemble de ces acteurs se recoupent en grande partie. L'enseignement de l'histoire vise moins ici à raffermir la connaissance de la nation et surtout l'attachement et l'identification à son égard qu'à former un citoyen critique, actif et ouvert sur les autres cultures. Et, contrairement aux discours gouvernementaux, la France n'est pas décrite dans ces discours comme une incarnation, quasiment a-historique, des principes universels et de la démocratie.

*** *Les discours de certains universitaires de gauche : l'altérité et la discontinuité au cœur de l'histoire nationale***

Certains de ces historiens ont une position visible dans les débats puisqu'ils ont été à l'origine des rapports produits lors du colloque de Montpellier, comme c'est le cas de Jean Devisse et de Mona Ozouf. Le premier, d'abord spécialiste du Moyen Age européen et à partir de 1958, de l'Afrique, est à l'époque professeur d'histoire de l'Afrique à l'Université de Paris I. Au colloque de Montpellier, il est responsable d'un rapport sur « *l'histoire "chez les autres"* ». Mona Ozouf, philosophe de formation, chercheuse au CNRS, qui s'est intéressée à partir de la fin des années 1950 à l'histoire de la Révolution française et de l'enseignement public, est chargée au colloque de Montpellier de réfléchir à la question des « *relations entre histoire et instruction civique* ». L'historienne Michelle Perrot, spécialiste du mouvement ouvrier, de l'histoire carcérale, et surtout, à partir des années 1970, pionnière de l'histoire des femmes²⁵⁷, est professeur à l'Université de Paris VII. Elle intervient quant à elle sur « *les finalités de l'enseignement de l'histoire* ». Les trois historiens interviennent en séance plénière pour présenter leur rapport et leurs exposés font l'objet de commentaires dans la presse générale. Leur contribution au colloque de Montpellier a surtout été d'ordre académique et intellectuel. Leurs rapports sont censés nourrir la réflexion des commissions correspondantes du colloque de Montpellier²⁵⁸ et au-delà celle de la commission permanente

²⁵⁷ Elle dira plus tard qu'elle s'est surtout intéressée aux groupes « dominés », voir : MARUANI Margaret, ROGERAT Chantal. L'histoire de Michelle Perrot. *Travail, genre et sociétés*, novembre 2002, n° 8, p. 17.

²⁵⁸ Ces commissions sont des lieux de débats auxquels peuvent prendre part les participants du colloque. Les présidents de ces commissions présentent ensuite une synthèse de ces discussions en
Géraldine Bozec – *Les héritiers de la République : éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui* - 119
Thèse IEP de Paris – 2010

sur l'histoire et la géographie nommée par le Ministère. Figure de proue de la troisième génération de l'École des Annales et de la « nouvelle histoire » des années 1970, le médiéviste Jacques Le Goff est en revanche directement en prise avec le processus de refonte des programmes scolaires. C'est lui en effet qui préside jusqu'en 1985 cette commission permanente, dont les propositions inspireront les nouveaux programmes d'histoire et de géographie du cours moyen publiés en juin 1984. Suzanne Citron représente quant à elle la voix la plus éloignée des débats officiels. Elle n'intervient pas au colloque de Montpellier ni dans le processus d'élaboration des programmes. Professeur d'histoire et de géographie au lycée d'Enghien, puis maître assistant en sciences de l'éducation à l'Université de Paris XIII, maire-adjointe socialiste à Domont (Val-d'Oise) de 1977 à 1983, elle s'intéresse dès les années 1960 à l'évolution de l'enseignement de l'histoire²⁵⁹. Proche des mouvements de rénovation pédagogique des années 1960 et 1970²⁶⁰, elle défend un *aggiornamento* de cet enseignement, son ouverture aux méthodes actives et l'évolution de ses contenus. Un des points centraux de sa critique porte précisément sur l'image qui est donnée de l'État-nation français à travers l'enseignement de l'histoire. Suzanne Citron s'exprime publiquement sur le sujet dans la presse en 1980 et en 1984 ainsi que dans un ouvrage paru en 1984²⁶¹. A ces occasions, elle fait entendre une voix contestataire, dénonçant les « *establishments de l'histoire et de la politique* » en 1980 et les orientations du rapport Girault en 1984.

Le regard que portent ces historiens sur l'histoire scolaire enseignée sous la Troisième République relève bien plus que dans d'autres discours de la remise en cause. La critique de l'ethnocentrisme occidental et européen, la dénonciation du nationalisme de cet enseignement

séance plénière. Antoine Prost préside celles relatives aux « finalités de l'enseignement de l'histoire et de l'instruction civique » ; Bernard Kayser, celle sur « l'histoire et la géographie des autres » (et celle sur les rapports entre « géographie et sciences humaines »).

²⁵⁹ En 1969, Suzanne Citron participe à une commission de réforme de l'enseignement de l'histoire dans le secondaire présidée par Fernand Braudel, dont les travaux sont suspendus en juin. Entre 1971 et 1977, elle anime à l'Université de Paris XIII une formation permanente à destination des professeurs d'histoire et de géographie, principalement de collègues. Sa thèse de doctorat porte sur associations de professeurs d'histoire à la Belle époque (*Aux origines de la Société des professeurs d'histoire : la réforme de 1902 et le développement du corporatisme dans l'enseignement secondaire, 1902-1914*, 1974).

²⁶⁰ Elle est notamment proche du groupe de réflexion « Enseignement 70 » (du nom de la revue qu'il publie), constitué en 1963 par de jeunes enseignants d'histoire. En décembre 1968, elle participe à des Journées d'étude sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'instruction civique, organisées par les historiens d'« Enseignement 70 » dans un des hauts lieux de la rénovation pédagogique, le Centre international d'études pédagogiques de Sèvres.

²⁶¹ Lors des débats publics sur l'enseignement de l'histoire, elle prend notamment position à deux reprises dans le journal *Le Monde*, en 1980 (Avec Daniel Hémerly, maître assistant en histoire à l'Université de Paris VII : Une régression intellectuelle. *Le Monde*, 17 mai 1980, p. 2) et en 1984 (Pour une mémoire plurielle. *Le Monde*, 19 janvier 1984, p. 2). Son ouvrage, *Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*, paraît aussi en 1984.

sont ici très fermes et engagées. Ces historiens revendiquent une ouverture de l'enseignement actuel à la découverte et à la reconnaissance des autres cultures. Cet élément était déjà présent dans les discours officiels et dans celui de René Girault. La prise de conscience de l'altérité, de la diversité et de la relativité est toutefois dans ces discours au cœur de l'argumentation. Cette orientation générale renvoie à l'engagement personnel qu'ils ont développé dans leurs recherches. Ces historiens ont exploré des histoires souterraines, mal connues ou dénigrées, celle de groupes sociaux (Michelle Perrot) et de continents dominés (Jean Devisse) ou l'histoire de périodes longtemps perçues comme l'antithèse de la modernité (Jacques Le Goff) ; ils ont développé une histoire remettant en cause un certain nombre d'idées préconçues dans la culture politique française, qu'elles concernent la Révolution (Mona Ozouf), l'histoire nationale en général (Suzanne Citron) ou encore l'histoire des femmes (Michelle Perrot).

Il ressort de leurs interventions publiques une vision profondément différente de l'histoire de la France et des finalités de l'enseignement de l'histoire. Jacques Le Goff souhaite « tir[er] les conséquences du changement » de « la société française » et du « monde ». Il plaide alors pour un enseignement de l'histoire nationale qui se déprenne de la croyance en « la valeur universelle de son modèle » et de son « européocentris[me] » et qui « s'ouv[re] » aux « autres grandes civilisations, aux histoires parallèles à la sienne » et à un Tiers-monde porteur d'une autre histoire »²⁶². Dans le même sens, Mona Ozouf soutient qu'aujourd'hui « le plus grave des soupçons pèse sur l'histoire nationale et sur la leçon d'identité que lui demandaient les éducateurs républicains » car « la France sait qu'elle ne fait plus l'histoire de l'humanité »²⁶³. L'historienne pose un regard serein sur l'évolution de l'enseignement de l'histoire à l'école : celui-ci lui paraît avoir abandonné l'idée « d'un privilège de notre société sur des sociétés plus dénuées en bien matériels »²⁶⁴. Mona Ozouf en tire des conclusions pour l'instruction civique actuelle : celle-ci « doit 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 »²⁶⁵.

²⁶² Conclusion du colloque In FRANCE. Ministère de l'Education nationale. *Colloque national sur l'histoire et son enseignement...*, op. cit., p. 166-167.

²⁶³ Histoire et instruction civique In FRANCE. Ministère de l'Education nationale. *Colloque national sur l'histoire et son enseignement...*, op. cit., p. 93.

²⁶⁴ *Ibid.*, p. 94-95.

²⁶⁵ *Ibid.*, p. 95.

Les interventions de Suzanne Citron dans la presse et celle de Jean Devisse au colloque de Montpellier sont plus radicales : ils vont plus loin dans leur remise en cause de la prétention à la « *supériorité* » occidentale et française et dénoncent avec force un enseignement qui leur paraît encore aujourd’hui mettre en relief cette supériorité. Pour Suzanne Citron, il est urgent de rompre avec le récit scolaire élaboré au temps du « *triomphe colonial* » et fondée sur une grille de lecture « *européo-centrique, reposant sur la croyance messianique d’un progrès humain dont l’Europe (et “particulièrement la France”) nimbée d’une culture supérieure serait le vecteur pour le reste du monde* »²⁶⁶. L’historienne rend cette vision du passé responsable des périodes sombres de l’histoire française : la vulgate historique nationaliste diffusée par l’historiographie des pères de la République et reprise à l’école compte pour beaucoup dans « *l’effondrement du pacifisme de la II^e Internationale et la formation de l’Union sacrée en août 1914* »²⁶⁷, l’assentiment de « *majorité des Français et la plus grande partie de “l’élite”* » au régime de Vichy²⁶⁸ et la force du « *mythe d’une Algérie française* »²⁶⁹ dans les années 1950. Loin de s’éloigner de cette matrice initiale, l’histoire scolaire actuelle – saisie à travers certains manuels – continue de véhiculer un « *racisme diffus* » en « *légitim[ant] les guerres et les croisades faites au nom de la chrétienté, les conquêtes qui “agrandirent la France”* » et en « *stigmatis[ant] celle des autres* » (« *barbares* » à l’époque des royaume Francs, « *musulmans* » au Moyen Age)²⁷⁰. Dans l’intervention de Jean Devisse, la critique est également radicale. L’africaniste s’exprime davantage sur l’historiographie et les perceptions de l’histoire en France et plus largement en Occident que sur l’enseignement, mais tire quelques conclusions pour celui-ci. Il fustige « *l’intolérance culturelle* » qui fut longtemps au cœur de la vision française et occidentale de l’histoire et qui s’enracine dans les « *monothéismes* », les « *Lumières* » puis la « *civilisation industrielle* », tous vecteurs d’une croyance en la supériorité d’un modèle. Celle-ci persiste aujourd’hui dans l’idéologie du « *développement et de la croissance indéfinis* », « *nouvel avatar du “sens de l’histoire”* », qui « *alimente la vanité culturelle d[es] Occidentaux* »²⁷¹. Jean Devisse en appelle alors à une histoire scolaire qui fasse une place à « *l’histoire des autres* » : « *école de tolérance* », cette incursion dans l’histoire des autres civilisations

²⁶⁶ *Le Monde*, 19 janvier 1984.

²⁶⁷ *Le Monde*, 17 mai 1980.

²⁶⁸ *Le Monde*, 19 janvier 1984.

²⁶⁹ *Le Monde*, 17 mai 1980.

²⁷⁰ *Ibid.*

²⁷¹ L’histoire « chez les autres » In FRANCE. Ministère de l’Education nationale. *Colloque national sur l’histoire et son enseignement...*, op. cit., p. 61-62.

mettrait un terme aux certitudes ethnocentriques qui font encore associer les « *ancêtres* » aux « *gaulois* »²⁷² et décrire les sociétés non occidentales comme des « *sociétés immobiles, sans progrès techniques, sans réflexion scientifique depuis des millénaires* »²⁷³.

Il ressort de cette vision critique de l'histoire apprise à l'école, dans le passé ou encore dans le présent, une conception très différente du sens de la référence à la nation et de l'histoire de France. Dans le discours de ces historiens, l'image de la nation est doublement relative. Il s'agit de sensibiliser les enfants à la relativité *de* et *dans* l'histoire française : l'altérité existe tant dans la découverte positive des civilisations étrangères que dans la diversité et la discontinuité de l'histoire nationale. La France perd sa qualité de pays à la destinée exceptionnelle. Elle n'est qu'une nation parmi d'autres, dont la singularité n'a plus rien d'exemplaire. Dans les déclarations officielles et dans les interventions de René Girault, on trouvait aussi une volonté de se démarquer par rapport à une histoire française et européenne posées comme des modèles. Ces historiens procèdent cependant à un véritable renversement de perspective. La France cesse d'être la référence qu'on apprend d'abord aux élèves des écoles primaires pour, ensuite, leur faire connaître des réalités différentes. Le point de départ est d'emblée celui de la diversité du monde, duquel la France n'est qu'une composante. Suzanne Citron évoque ainsi le nécessaire « *regard planétaire* » à adopter dans l'enseignement historique, qui seul permet de faire comprendre aux élèves la « *spécificité* » de la France²⁷⁴. Mona Ozouf souligne quant à elle que l'enfant doit être conduit à appréhender sa société comme « *une forme particulière d'humanité* »²⁷⁵. Les élèves doivent saisir en premier lieu les singularités multiples qui font partie du monde, dans son passé et sa situation actuelle. Pour Suzanne Citron²⁷⁶ comme pour Jean Devisse²⁷⁷, l'ouverture de l'histoire scolaire sur le monde permettra en particulier de cesser de présenter l'Etat-nation comme la seule finalité historique possible et légitime.

La relativité et l'altérité se nichent également au cœur même de l'histoire de la France. Celle-ci non plus n'est pas « *finalisée* » : « au lieu d'*insister sur les continuités* », son enseignement « *devrait s'attacher aux ruptures, aux conflits* »²⁷⁸, comme le soutient Michelle

²⁷² *Ibid.*, p. 65.

²⁷³ *Ibid.*, p. 62.

²⁷⁴ *Le Monde*, 19 janvier 1984.

²⁷⁵ Histoire et instruction civique, *op. cit.*, p. 95.

²⁷⁶ *Le Monde*, 17 mai 1980.

²⁷⁷ L'histoire « chez les autres », *op. cit.*, p. 59.

²⁷⁸ Les finalités de l'enseignement de l'histoire, *op. cit.*, p. 46.

Perrot. Le récit scolaire doit cesser de présenter le passé français comme une marche nécessaire vers la République, la démocratie ou l'Etat-nation. Apprendre l'histoire de la France ne revient pas à découvrir le « même » dans le passé. Pour Mona Ozouf, « *retrouver sa propre généalogie, c'est aussi en imaginer une autre (...) le seul enseignement d'histoire qui s'en trouverait disqualifié est celui qui prétendrait se donner sur le mode exclusif de l'identité* »²⁷⁹. L'élève doit donc être sensibilisé aux changements, à la singularité et l'altérité des divers moments historiques : comme Mona Ozouf qui faisait référence à « *l'autre* » pour désigner les aspects les « *moins modernes* » de « *notre propre culture* »²⁸⁰, Michelle Perrot évoque un enseignement qui « *devrait aider à comprendre les différences* » et faire « *une place aussi large que possible à toutes les époques du passé en raison même de leur altérité* »²⁸¹.

Au total, la « France » qui doit être mise en scène dans le récit scolaire du passé est une construction contingente et perpétuellement changeante, en fonction des moments historiques et des groupes qui ont parlé en son nom. Cette labilité et cette relativité sont la substance de l'histoire nationale. L'enseignement de l'histoire comme l'instruction civique doivent contribuer à une « *pédagogie de la sortie de soi-même* », comme le revendique Mona Ozouf²⁸². En cela, les discours de ces historiens accordent peu d'importance à la finalité identitaire de l'enseignement historique au profit d'une valorisation de la distance à soi et de l'ouverture à l'autre.

Certains de ces historiens insistent sur l'importance de l'apprentissage de l'histoire de la France à l'école. Pour Jacques Le Goff, en effet, « *les hommes sont pris d'abord dans une société nationale* »²⁸³. Pour Michelle Perrot aussi, le cadre national est important car la France demeure « *l'horizon majeur* » des élèves, futurs adultes²⁸⁴. Les autres historiens ne développent pas cette idée. Tous, cependant, témoignent d'une même vision de l'enseignement historique : celui-ci n'a pas pour eux une fonction identitaire. Il ne s'agit pas de renforcer chez les élèves l'identification à la nation, mais de leur apporter des connaissances qui favorisent à la fois un regard informé et critique et une capacité d'action.

²⁷⁹ Histoire et instruction civique, *op. cit.*, p. 96.

²⁸⁰ *Ibid.*, p. 93.

²⁸¹ Les finalités de l'enseignement de l'histoire, *op. cit.*, p. 45.

²⁸² Histoire et instruction civique, *op. cit.*, p. 96.

²⁸³ Selon les termes de Jacques Le Goff en 1980. Voir : Un entretien avec Jacques Le Goff. *Le Monde de l'Education*, mai 1980, p. 24.

²⁸⁴ Les finalités de l'enseignement de l'histoire, *op. cit.*, p. 37.

Si, dans les discours de Jacques Le Goff et Michelle Perrot, l'histoire de la France doit continuer à occuper une place importante dans l'enseignement, c'est précisément parce qu'à leurs yeux, 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 qu'ils « *sachent d'abord se repérer et agir dans leur communauté nationale* » pour Jacques Le Goff²⁸⁵. Débarrassée de ses images d'Épinal et de sa valeur de modèle, l'histoire de la France peut rester « *attachante* » selon lui²⁸⁶. Mais à ses yeux elle sera surtout « *plus vraie* ». C'est précisément là que réside pour lui et pour les autres historiens la valeur de l'enseignement de l'histoire : en refusant un récit idéologisé et finalisé du passé national, cet enseignement doit permettre de « *faire réfléchir sur la façon dont fonctionnent les sociétés* » et préserver une capacité d'action et de transformation de la société.

L'individu qui est valorisé dans ces discours n'est pas un individu délié ni replié sur sa vie privée. Les interventions de Michelle Perrot et de Mona Ozouf, en particulier, portent un regard critique sur l'enseignement de l'histoire et de l'instruction civique des décennies précédentes, qui cautionnaient selon elles la « *privatisation* »²⁸⁷ et la valorisation de la seule « *vie privée* »²⁸⁸ à l'œuvre dans la société. Mona Ozouf critique en particulier l'individualisme utilitariste promu par les programmes scolaires du secondaire mis en place dans le cadre de la réforme Haby, qui mettent à l'honneur les figures du consommateur et de l'utilisateur et oublient celle du citoyen. Pour ces historiens, l'enseignement de l'histoire a bien une finalité civique, mais celle-ci ne consiste pas à restaurer un sentiment national ni même une conscience d'appartenance à la nation. Il s'agit surtout de sensibiliser les élèves à leur pouvoir d'action sur la vie collective et le cours de l'histoire. Pour Mona Ozouf, l'école doit promouvoir « *la reconnaissance par l'individu de sa propre puissance sur le monde, antidote à l'indifférence* »²⁸⁹. La défense d'une histoire scolaire qui mette en valeur la relativité vise précisément, selon ses mots, à permettre aux élèves « *d'imaginer une autre [généalogie]* » et donc de se sentir acteurs de la vie collective²⁹⁰. Dans la même perspective, Michelle Perrot plaide pour un enseignement de l'histoire qui, plutôt que de glorifier le passé national et l'État, « *arme l'individu contre toutes les manipulations possibles et fassent des citoyens*

²⁸⁵ Un entretien avec Jacques Le Goff. *Le Monde de l'Éducation*, mai 1980, p. 24.

²⁸⁶ Conclusion du colloque..., *op. cit.*, p. 166.

²⁸⁷ Les finalités de l'enseignement de l'histoire..., *op. cit.*, p. 41-42 (Michelle Perrot)

²⁸⁸ Histoire et instruction civique..., *op. cit.*, p. 92 (Mona Ozouf)

²⁸⁹ *Ibid.*, p. 94.

²⁹⁰ *Ibid.*, p. 96.

critiques et non des sujets »²⁹¹. De son côté, Jacques Le Goff estime que la connaissance de l'histoire est « *élément de liberté* » car elle « *permet de comprendre comment nous pouvons, individuellement ou collectivement, intervenir sur l'histoire qui se fait* »²⁹². Pour tous ces historiens, l'histoire, comme l'instruction civique, doivent faire des élèves de futurs citoyens critiques et actifs.

*** *Les discours des revues syndicales et éducatives : la nation en retrait, l'individu critique et actif au premier plan***

Le Monde de l'éducation publie aussi plusieurs articles entre 1979 et 1984 sur l'enseignement de l'histoire. Les prises de position qui y sont exprimées se rapprochent de celles de ces historiens. C'est toutefois surtout en 1979-1980 que la revue se positionne sur la question de l'apprentissage de la nation à l'école. La rédaction réagit là au discours offensif de certains universitaires et hommes politiques qui valorise avant tout l'histoire nationale et le patriotisme. En 1983 et 1984, les articles sur l'enseignement de l'histoire se font plus rares et traitent davantage de la question des méthodes pédagogiques, dans un contexte où l'importance à accorder à « *l'histoire des autres* » dans l'enseignement est plus largement mise en valeur. Contre l'accent mis sur le patriotisme dans la campagne publique de 1979-1980 visant à réhabiliter l'enseignement de l'histoire à l'école, les rédacteurs de la revue soulignent que « *le sentiment national ne peut plus, à lui seul, fonder la légitimité et l'organisation* » de cet enseignement²⁹³. Cela ne leur paraît plus correspondre à l'évolution de la société. Non seulement le sentiment national « *diminue chez les adultes* »²⁹⁴, mais l'histoire « *chauvine* »²⁹⁵ racontée à l'école sous la Troisième République n'est plus adaptée au contexte actuel, marqué par l'essor de la mondialisation économique²⁹⁶ et la fin de la « *prépondéran[ce]* » de la « *France* » et de « *l'Europe* » dans le monde²⁹⁷. Par ailleurs, l'historiographie française récente a « *élargi ses ambitions* » au « *monde entier* »²⁹⁸. Pour

²⁹¹ Les finalités de l'enseignement de l'histoire..., *op. cit.*, p. 46.

²⁹² *Le Monde de l'Éducation*, mai 1980, p. 26.

²⁹³ Le paradoxe de l'histoire. *Le Monde de l'éducation*, juin 1979, p. 70.

²⁹⁴ *Loc. cit.*

²⁹⁵ Une enquête d'Edwy Plenel. L'enseignement de l'histoire. *Le Monde de l'éducation*, mai 1980, p. 16.

²⁹⁶ Editorial : Héritages... *Le Monde de l'éducation*, mai 1980, p. 9.

²⁹⁷ Une enquête d'Edwy Plenel. L'enseignement de l'histoire. *Le Monde de l'éducation*, mai 1980, p. 14.

²⁹⁸ Le paradoxe de l'histoire. *Le Monde de l'éducation*, juin 1979, p. 70.

toutes ces raisons, « *un retour à l'enseignement traditionnel de l'histoire* » serait « *vain* »²⁹⁹. Dans une telle conjoncture, l'enseignement de l'histoire ne doit pas abandonner la référence à la France, mais elle ne peut plus, tout comme l'Europe, « *y tenir une place centrale* »³⁰⁰. En 1984, suite au colloque de Montpellier, *Le Monde de l'Education* publie un nouvel article sur l'histoire, qui commente les orientations du rapport Girault. L'argumentation qui est développée ne traite plus de la place de la nation. Elle s'attache avant tout à promouvoir la réflexivité de l'élève. Il convient de ne pas retomber dans un nouvel « *excès* » : si « *le culte désordonné et fragile de la pédagogie de l'éveil* » avait pu conduire à un recul de l'apprentissage de la chronologie dans l'enseignement de l'histoire, il ne faut pas en abandonner certains principes positifs, tels que les méthodes actives, et revenir à une mémorisation des dates sans aucune compréhension par les élèves de leur signification³⁰¹.

Les syndicats d'enseignants prennent aussi position dans les débats qui entourent l'enseignement de l'histoire entre 1979 et 1984. *L'Ecole libératrice*, l'organe du syndicat majoritaire dans le premier degré, le SNI-PEGC, fait paraître de nombreux articles et dossiers pédagogiques sur l'histoire à l'école entre 1979 et 1984³⁰². Dans les revues du SGEN, *Syndicalisme Universitaire* et *Chantier*, on trouve aussi quelques articles à ce sujet, en plus petit nombre du fait du caractère plus généraliste du syndicat et de la parution moins fréquente (trimestrielle) de *Chantier*, revue de réflexion pédagogique spécifiquement dédiée au premier degré³⁰³. Les argumentations des deux organisations sur ce débat sont relativement proches l'une de l'autre. La question nationale est très peu traitée de manière directe. Les deux syndicats mettent toutefois en valeur des finalités qui se rapprochent de celle valorisées

²⁹⁹ Editorial : Héritages... *Le Monde de l'éducation*, mai 1980, p. 9.

³⁰⁰ *Ibid.*

³⁰¹ Histoire : sombre bilan. *Le Monde de l'éducation*, février 1984, p. 14.

³⁰² Voir notamment : *L'Ecole libératrice*, 14 mars 1980, n°21, p. 984-985 ; Réflexion sur un problème d'actualité. *L'Ecole libératrice*, 6 juin 1980, n°30, p. 1391 ; Du nouveau dans l'enseignement de l'histoire ? On y va à reculons... A reculons... *L'Ecole libératrice*, 4 juin 1983, n°29, p. 10-11 ; L'histoire : le tollé. *L'Ecole libératrice*, 17 septembre 1983, n°1, p. 9 ; Dossier pédagogique : A la conquête du temps et de l'espace. Enseigner l'histoire et la géographie. *L'Ecole libératrice*, 21 janvier 1984, n°15, p. 15-24 ; L'histoire : le colloque national. *L'Ecole libératrice*, 25 février 1984, n°19, p. 12-13 ; Pour la pratique du métier. Eveil et histoire. *L'Ecole libératrice*, 14 avril 1984, n°24, p. 27, 28 et 30 ; L'histoire et la géographie à l'école élémentaire... *L'Ecole libératrice*, 5 mai 1984, n°26, p. 15-24.

³⁰³ Histoire et bouche cousue. *Chantier*, 1980, n°56, p. 7-11 ; Des nouvelles instructions du CM et de l'usage qui est fait du terme de « *rénovation pédagogique* » pour abuser des esprits que l'on croit simples. *Chantier*, 1980, n°58, p. 3-11 ; L'histoire à la question. *Syndicalisme Universitaire*, 15 novembre 1983, n°850, p. 12 ; L'histoire. *Syndicalisme Universitaire*, 21 février 1984, n°855, p. 12 ; L'histoire géo à l'école. *Syndicalisme Universitaire*, 29 mai 1984, n°861, p. 12.

par les historiens précédemment évoqués et par *Le Monde de l'éducation*: la formation d'un citoyen critique, acteur du changement social et respectueux de la valeur des autres cultures.

Le SNI-PEGC et le SGEN-CFDT s'emploient d'abord à déjouer les critiques qui mettent en cause la responsabilité des maîtres dans la « dégradation » de l'enseignement de l'histoire à l'école. Dès 1980, le SNI-PEGC rappelle que « *les instituteurs n'ont cessé d'exprimer leurs inquiétudes* » concernant le déclin de l'apprentissage de la « *chronologie* » et du rôle de la « *mémoire* » à l'école, mais qu'ils « *n'ont pas été entendus* »³⁰⁴. En 1983, le SGEN soutient que le problème vient de l'absence « *d'instructions officielles* » dans les années 1970, qui a pu « *provoquer incertitudes et hésitations chez certains maîtres* »³⁰⁵. Pour les deux syndicats, la démarche de l'éveil elle-même ne doit pas être remise en cause. Sa défense est placée au centre de leur argumentation concernant l'enseignement de l'histoire à l'école. Des considérations psycho-pédagogiques guident ces prises de position syndicales. La philosophie éducative du SNI-PEGC et du SGEN est proche de celle des mouvements de rénovation pédagogique ; elle valorise la prise en compte de la réalité de l'enfant dans les processus d'apprentissage et le rôle actif de l'élève dans la construction de son savoir. L'apprentissage doit s'appuyer sur le monde vécu de l'enfant, ses « *intérêts* » et ses « *possibilités* »³⁰⁶ (qui varient en fonction des rythmes individuels et de l'âge enfants) ; elle doit offrir des « *contenus culturels familiers aux enfants* »³⁰⁷. En matière d'enseignement de l'histoire (et de géographie), cette orientation conduit à valoriser d'abord dans les contenus d'enseignement le temps vécu par l'enfant et son milieu proche, c'est-à-dire l'environnement local (le quartier, la ville) qui représente la seule réalité directement appréhendable par l'enfant sans abstraction ni totale imposition de savoirs par une autorité extérieure (celle du maître). Ce n'est que progressivement, par comparaisons et à travers une appréhension la plus concrète et active possible (utilisation de photographies, de documents, enquêtes, recherche personnelle, récit des voyages, etc), que l'enfant est conduit à s'ouvrir à des réalités plus larges et plus lointaines (autres régions, autres pays, le monde dans son ensemble, époques plus éloignées dans le temps). Dans cette vision pédagogique, le cadre national apparaît lui aussi dans une

³⁰⁴ *L'Ecole libératrice*, 14 mars 1980, n°21, p. 985.

³⁰⁵ L'histoire à la question. *Syndicalisme Universitaire*, 15 novembre 1983, n°850, p. 12.

³⁰⁶ Des nouvelles instructions du CM et de l'usage qui est fait du terme de « *rénovation pédagogique* » pour abuser des esprits que l'on croît simples », *Chantier*, 1980, n°58, p. 7.

³⁰⁷ Du nouveau dans l'enseignement de l'histoire ? On y va à reculons... A reculons... *L'Ecole libératrice*, 4 juin 1983, n°29, p. 10.

certaine mesure comme « lointain » et chargé d'abstraction pour un jeune enfant, même s'il l'est moins que des réalités plus vastes encore (le monde).

La défense de la démarche de l'éveil revêt pour les deux syndicats un sens politique. Le SNI-PEGC affirme que « *la pédagogie n'est pas neutre* » et que « *tout choix pédagogique est aussi et d'abord un choix politique* »³⁰⁸. L'éveil reposant sur des méthodes dites actives, il favoriserait la formation d'un citoyen doté « *d'esprit critique* » et « *actif dans une société démocratique et participative* »³⁰⁹. *L'Ecole libératrice* reprend une formule de Louis Legrand - « *le dogmatisme est dans la méthode* » - pour soutenir l'idée suivante : « *on conditionne bien davantage les élèves par des habitudes de passivité intellectuelle que par le contenu d'un manuel, fût-ce le petit livre rouge* »³¹⁰. Dans le même sens, le SGEN fustige l'enseignement traditionnel de l'histoire, qui correspond à un « *décervelage précoce basé sur la passivité du 'client'* »³¹¹ selon un rédacteur de *Chantier* et qui est donc peu adapté à la « *formation d'un citoyen* »³¹².

Dans les discours syndicaux sur l'enseignement de l'histoire, le renforcement de l'identification à la nation et le patriotisme ne sont pas mis en valeur. On constate toutefois une certaine différence entre le SNI et le SGEN sur la question nationale, mais cette différence est peu visible car les deux syndicats ne s'expriment que de manière allusive sur ce thème et par ailleurs, les finalités majeures qu'ils attribuent à l'enseignement de l'histoire sont largement convergentes. Seules certaines formules, dispersées dans des articles qui traitent essentiellement de la valeur de la pédagogie de l'éveil, traitent directement de la nation. En 1980, alors que des voix s'élèvent pour défendre le renforcement du patriotisme par l'enseignement de l'histoire, le SNI laisse entendre, sans employer directement ce terme, que cette finalité est légitime. Il assortit cependant immédiatement cette remarque d'une limite : l'histoire enseignée sous la Troisième République avait certains mérites, notamment celui de « *créer un sentiment national qui a sa valeur à condition qu'il se garde de tout chauvinisme* »³¹³. Dans un autre article, il admet aussi comme but légitime le fait que l'enfant, grâce à l'enseignement de l'histoire, « *se sent[e] partie prenante d'une communauté*

³⁰⁸ *L'Ecole libératrice*, 6 juin 1980, n°30, p. 1391.

³⁰⁹ Signification et grandes lignes d'un projet d'histoire et géographie à l'école élémentaire. *L'Ecole libératrice*, 21 janvier 1984, n°15, p. 23.

³¹⁰ Devenir des citoyens du monde. *L'Ecole libératrice*, 29 avril 1982, n°29, p. 1260.

³¹¹ Histoire et bouche cousue. *Chantier*, 1980, n°56, p. 9.

³¹² L'histoire à la question. *Syndicalisme Universitaire*, 15 novembre 1983, n°850, p. 12.

³¹³ *L'Ecole libératrice*, 14 mars 1980, n°21, p. 984.

nationale ». Toutefois, pour le SNI, « *le débat n'est pas là* », mais dans les méthodes de l'enseignement de l'histoire : l'auteur de l'article s'emploie alors à défendre une pédagogie qui tienne compte du développement et des motivations des enfants³¹⁴. De son côté, le SGEN ne voit pas d'un mauvais œil un enseignement qui ferait une place importante à l'histoire de la France, mais, là aussi, il cherche tout de suite à prévenir contre une dérive possible : le « *nécessaire maintien d'un cadre national* » ne doit pas « *tourn[er] à l'ethnocentrisme, voire au chauvinisme* »³¹⁵. Les deux syndicats se rejoignent en critiquant l'orientation « *nationaliste* » ou « *chauvine* » de l'enseignement de l'histoire. Ces excès sont également pointés de manière incidente dans un autre numéro de *L'Ecole libératrice* en 1984, qui consacre un dossier pédagogique à l'histoire et à la géographie. Jean Maréchal, professeur d'Ecole Normale, y critique l'histoire « *nationaliste* » qui était enseignée aux débuts de la Troisième République, sans développer plus avant ce thème³¹⁶. Dans le même dossier, des extraits de l'enquête menée dans l'entre-deux guerres par la Dotation Carnegie pour la paix internationale sur les livres scolaires de la période 1871-1914 sont présentés en illustration sans être commentés. Ils laissent voir les préjugés nationalistes de ces manuels, par exemple la présentation d'une France « *grande, juste, généreuse* » face à une « *Allemagne coupable* »³¹⁷. On trouve donc une commune critique du nationalisme de l'enseignement traditionnel de l'histoire, mais là où le SNI évoque directement le sentiment national et sa valeur à certaines conditions, le SGEN ne parle de la nation que comme contenu de connaissances.

Ces éléments d'appréciation sur la place et le sens de la référence nationale dans l'enseignement de l'histoire sont toutefois allusifs. Les éléments qui font l'objet de la plus grande attention dans les discours syndicaux sont partagés par le SNI et le SGEN. Outre l'importance accordée à la formation d'un citoyen critique et actif grâce à la pédagogie de l'éveil, les deux syndicats critiquent directement une histoire scolaire qui dénigrerait ou ignorerait les autres nations et les autres cultures : l'enseignement de l'histoire peut permettre par la « *découv[erte] d'autres civilisations d'échapper à un occidentalocentrisme* » selon *L'Ecole libératrice*³¹⁸ ; il doit « *confronter les cultures* » selon *Syndicalisme Universitaire*³¹⁹.

³¹⁴ L'histoire : le tollé. *L'Ecole libératrice*, 17 septembre 1983, n°1, p. 9.

³¹⁵ L'histoire à la question. *Syndicalisme Universitaire*, 15 novembre 1983 n°850, p. 12.

³¹⁶ A propos du retour à un prétendu « âge d'or ». *L'Ecole libératrice*, 21 janvier 1984, n°15, p. 16.

³¹⁷ *L'Ecole libératrice*, 21 janvier 1984, n°15, p. 18.

³¹⁸ Devenir des citoyens du monde. *L'Ecole libératrice*, 29 avril 1982, n°29 p. 1260.

³¹⁹ L'histoire à la question. *Syndicalisme Universitaire*, 15 novembre 1983, n°850, p. 12.

La formation d'un citoyen critique exige donc également la distanciation de l'enfant par rapport à sa propre nation, qu'il ne doit pas considérer comme une référence unique et supérieure. A cette idée d'égalité de valeur entre les cultures, le SNI ajoute un autre élément. Il ne s'agit pas seulement pour les rédacteurs de *L'Ecole libératrice* de défendre le respect mutuel entre les différentes nations. Un nouvel horizon collectif, support d'identification et d'engagement civiques, apparaît dans les articles de la revue. Le SNI défend en effet depuis le début des années 1980 l'idée d'une citoyenneté étendue au monde entier. L'enfant n'est pas seulement un citoyen national, mais aussi un « *citoyen du monde* » : il doit être capable de sentiments et d'actions de « *solidarité* » et d'une « *fraternité* » au niveau mondial³²⁰.

Les deux syndicats insistent par ailleurs sur une compréhension critique du présent à partir de la lecture du passé, capable de susciter un désir de transformer la société. Réagissant à la campagne d'Alain Decaux en faveur de la réhabilitation de l'histoire nationale en 1979-1980, un rédacteur de *Chantier* soutient que le rôle de l'histoire, dans un monde « *qui s'est compliqué* », n'est plus de fournir des « *racines* » aux enfants ni de produire du « *souvenir* », mais d'être « *un essai d'explication* », « *forç[ant] la compréhension, pas la larme émue des temps révolus* », afin de mieux saisir « *ce qui se passe aujourd'hui* »³²¹. Ce rôle renouvelé de l'histoire scolaire apparaît d'autant plus important que les positions d'Alain Decaux ne valorisent que le monde adulte et n'accorde aucune attention à la réalité de l'enfant : « *qu'en a-t-il à faire, l'enfant de "ces" racines, lui qui n'appartient pas encore à la fameuse "communauté culturelle" ?* »³²². Pour être non seulement plus vivante mais utile pour les futurs citoyens, l'histoire scolaire devrait être la plus proche possible des enjeux du présent. Pour le SNI, l'enjeu civique est de même nature. L'enseignement de l'histoire, plus qu'une découverte des racines nationales et un vecteur du sentiment national, est l'éducation d'un citoyen actif, désireux de transformer le monde : « *patriotisme et personnages ne peuvent pas faire oublier que la formation civique par l'histoire vise à comprendre et assumer le changement social. Comprendre le passé, c'est autant accéder à l'héritage de son groupe qu'essayer d'en assumer le devenir* », peut-on lire dans *L'Ecole libératrice* en 1983³²³.

En fin de compte, au cœur de l'argumentation de deux syndicats se situe la valorisation de finalités civiques spécifiques : la formation d'un citoyen conscient de la valeur des autres

³²⁰ Devenir des citoyens du monde. *L'Ecole libératrice*, n°29, 29 avril 1982, p. 1260.

³²¹ Histoire et bouche cousue. *Chantier*, 1980, n°56, p. 10.

³²² *Ibid.*, p. 8.

³²³ L'enseignement de l'histoire : le produit d'une société. *L'Ecole libératrice*, n°15, 21 janvier 1984, p. 19.

cultures, intellectuellement armé pour comprendre la société présente et décider de la transformer. En cela, ils se rapprochent des positions défendues par les historiens de gauche précédemment évoqués.

L'argumentation du *Journal des Instituteurs (JDI)* est essentiellement de nature pédagogique. Comme les revues syndicales, le *JDI* s'emploie essentiellement à défendre la pédagogie de l'éveil, en publiant notamment un long dossier consacré à l'éveil dans un numéro qui suit la tenue du colloque de Montpellier en 1984³²⁴. La démarche de l'éveil lui apparaît « *menacée* » par le « *vent réactionnel* » qui s'exprime à son encontre en 1983 et 1984 et certaines affirmations contenues dans le rapport Girault³²⁵. Certes, reconnaît la rédaction du journal, l'enseignement de l'histoire a connu des « *dérapages* » dans les années 1970 car l'éveil représentait une révolution pédagogique qui ne s'est pas accompagnée d'instructions officielles précises pendant plusieurs années. Les textes officiels publiés en 1980 pour le cours moyen permettent toutefois de mettre fin à ce « *temps du désordre* » en précisant les principes de l'éveil, tout en faisant une place plus importante aux savoirs disciplinaires et à la chronologie. Le *JDI* exprime alors son incompréhension et son inquiétude face à la volonté de promouvoir de nouvelles instructions qui mettraient encore plus l'accent sur « *l'acquisition de connaissances* » au détriment des enquêtes et des recherches des élèves. Contrairement aux discours syndicaux, les finalités civiques associées à la pédagogie de l'éveil ne sont pas ici mises en relief de manière forte et explicite. Cependant, le discours tenu dans la revue valorise les mêmes éléments. La pédagogie de l'éveil favorise la liberté de jugement et la capacité d'action de l'enfant sur son environnement: elle fait barrage à « *l'esprit dogmatique dans l'enseignement* » et encourage les « *dispositions inventives* » et la « *créativité* » des élèves³²⁶. Ces aptitudes ne sont pas rapportées spécifiquement à la sphère de la citoyenneté, mais la même figure d'individu promue dans les discours syndicaux et dans les discours des historiens critiques réapparaît ici : un individu autonome, conscient de son pouvoir d'influence sur le monde qui l'entoure.

Le journal ne traite pas directement de la place et du sens de la référence à la nation dans les contenus d'enseignement. Sa défense de la pédagogie de l'éveil le conduit à donner la priorité à l'étude du milieu local, directement appréhendable par l'enfant, sans pour autant que

³²⁴ Dossier éveil. *JDI*, n°7, mars 1984.

³²⁵ Les avatars de la pédagogie d'éveil. *JDI*, n°7, mars 1984, p. 13.

³²⁶ *Ibid.*, p. 10-13.

cette étude soit déconnectée de l'histoire de la France dans son ensemble³²⁷. Comme dans les discours syndicaux, l'ouverture à l'au-delà de la nation est aussi défendue, toutefois de manière plus secondaire. Commentant les instructions de 1980, le *JDI* regrette que le programme, « sans l'interdire » « ne favorise pas dans sa formulation l'approche de l'histoire d'autres pays »³²⁸. La référence quasi-exclusive au cadre national est donc ici aussi critiquée.

d) La nation : entre valeur affirmée, contestée et référence banalisée

Les prises de position sur l'enseignement de l'histoire entre 1979 et 1984 font donc ressortir des conceptions différentes de la place de la nation et des significations prêtées à la référence nationale. Des hommes politiques et des universitaires de tous bords (Jean-Pierre Chevènement, Michel Debré, Pierre Chaunu ou encore Jean-Marie Le Pen), unis par une même défense du patriotisme comme valeur centrale, critiquent un enseignement qui ne porterait pas principalement sur la nation, y compris pour l'enseignement secondaire. D'autres, tels que Christian Beullac en 1979-1980, les membres du gouvernement socialiste, les historiens René Girault, Bernard Kayser et Philippe Vigier en 1983-1984, tentent de maintenir un équilibre entre l'histoire nationale et l'histoire des autres civilisations et cultures nationales. Pour ces acteurs, la référence à la nation est cependant ce qui importe le plus. L'enseignement de l'histoire a clairement une finalité identitaire liée à la nation : il répond à la quête de « racines » des individus et ils font d'eux des nationaux en promouvant certaines valeurs partagées héritées du passé. Le terme de « patriotisme » n'est le plus souvent pas employé dans les interventions de ces acteurs, mais la France reste cependant potentiellement un objet d'amour. Les discours gouvernementaux en donnent une image grandiose, assise sur l'image du « pays des droits de l'homme ». D'autres acteurs, enfin, tels que certains historiens de gauche, les revues pédagogiques et syndicales, n'insistent pas sur le renforcement de l'identité nationale ou du patriotisme comme finalités majeures de l'enseignement historique. Ils promeuvent plutôt un citoyen capable de se distancier de sa propre nation pour s'ouvrir à l'histoire d'autres cultures et désireux, grâce à une lecture critique et non linéaire du passé, de prendre part au changement social. Dans le discours de ce dernier groupe d'acteurs, la France n'est pas non plus un pays exceptionnel défini sur la base de son identification à l'universel. Si les revues syndicales et le *JDI* traitent peu directement de la question nationale, ces historiens (Suzanne Citron, Jean Devisse, Jacques Le Goff, Mona Ozouf, Michelle Perrot)

³²⁷ *Ibid.*, p. 13.

³²⁸ *Loc. cit.*

abordent de front le problème et mettent en avant une nation qui n'a pas une « identité » bien définie tant elle est le fruit d'une histoire discontinue et plurielle.

Pour autant, malgré ces désaccords essentiels, personne ne conteste l'importance de la discipline historique, ni la place que doit y tenir l'histoire de la France. La dimension nationale de l'enseignement répond en partie, pour la plupart des acteurs, à une réalité perçue comme donnée et indépassable, même dans le futur : pour les élèves, la France est bien l'espace de référence dans lequel ils agiront demain en tant qu'hommes, travailleurs et citoyens. Dans la plupart des discours, l'importance à accorder à l'histoire de France à l'école s'appuie donc dans une certaine mesure sur une forme d'évidence, selon laquelle puisque « nous sommes en France », puisque l'élève « vit en France », il est essentiel de lui transmettre des connaissances sur ce cadre de vie. Dans certaines interventions, telles que celle d'Alain Savary et d'historiens comme René Girault, on trouve aussi l'idée que l'histoire de France constitue l'histoire la plus « simple » car la plus proche et la plus concrète. On mesure là l'évolution par rapport à la Troisième République et aux premières décennies qui ont suivi la Deuxième Guerre Mondiale. La nation n'est plus une abstraction comme elle l'était autrefois³²⁹ ; elle ne réclame plus comme auparavant, pour être connue et comprise, la médiation du local. Les historiens les plus critiques, de même que les syndicats d'enseignants et les revues éducatives (dans une moindre mesure pour le *JDI*) insistent bien plus que d'autres sur la nécessité d'ouvrir les élèves à d'autres cultures. Toutefois, ils ne prônent pas l'abandon de l'histoire de la France ; simplement ils en relativisent la place en estimant qu'elle ne peut être enseignée qu'en relation avec l'histoire du monde et d'autres aires géographiques. Ils proposent une autre histoire de la France, plus attentive aux ruptures, à l'altérité et à la diversité.

En définitive, il existe une convergence momentanée et ambiguë des acteurs autour de la reconnaissance de l'importance de l'histoire comme discipline et de la place que doit y tenir l'histoire de France. Ceux qui critiquent de manière forte l'orientation nationaliste de l'enseignement traditionnel de l'histoire représentent une voix dissonante et minoritaire. Car même les discours gouvernementaux, s'ils se démarquent de l'enseignement de la Troisième République, en retrouvent l'inspiration par l'image d'un universalisme proprement français.

³²⁹ PERES, Hubert. Le village dans la nation française sous la Troisième République. Une configuration cumulative de l'identité. In MARTIN Denis-Constant. *Cartes d'identité. Comment dit-on nous en politique ?* Paris : Presses de la Fondation Nationales de Sciences Politiques, 1994, p. 209-223.

Cela permet de rendre compte du fait que les divergences importantes qui existent sur le fond n'apparaissent pas au premier plan dans le débat public, tout du moins tel qu'il est retranscrit de manière dominante dans les médias. Ceux-ci ne cessent de mettre en avant le consensus sur la nécessaire revalorisation de l'enseignement de l'histoire de France à l'école. Les articles qui mettent l'accent sur les clivages autour de la question nationale sont l'exception³³⁰. Un article du *Quotidien de Paris* du 17 août 1980 donne la parole à Jean-Pierre Cot, député socialiste, et à Michel Debré, sur « *l'abandon de l'enseignement de l'histoire* ». Les oppositions entre les conceptions des deux acteurs apparaissent bien à la lecture des deux interviews. Jean-Pierre Cot critique l'idée d'un « *repli sur l'histoire hexagonale* », évoquant un monde désormais « *interdépendant* » et une nouvelle « *dimension européenne* ». Au contraire, Michel Debré axe totalement sa réponse sur la restauration d'une histoire nationale et les grandes figures historiques françaises. Mais dans l'article, significativement intitulé « *Consensus pour un passé* », le chapeau souligne que les deux hommes sont « *pour une fois d'accord : il faut sauver l'Histoire de France* »³³¹. Le même diagnostic de consensus apparaît dans la presse quelques années plus tard, suite au colloque de Montpellier : « *après quinze ans d'errements pédagogiques, l'Histoire à l'école va être réhabilitée. Et miracle, tout le monde est d'accord* », peut-on lire dans *L'Express* du 27 janvier 1984³³². Le débat sur l'histoire des années 1979-1984 apparaît donc dans une large mesure comme dépolitisé. Comme le note dès 1985 Gil Delannoi, l'apparent consensus « ne dure que le temps d'un accord unanime sur la consolidation du statut de la discipline » : « poussé plus loin, le débat entre histoire d'abord universelle ou avant tout nationale ferait réapparaître des divergences de point de vue »³³³. C'est bien ce qui se produit quelques mois plus tard, avec l'arrivée de Jean-Pierre Chevènement au Ministère de l'Éducation nationale.

1.2. Le Ministère de Jean-Pierre Chevènement (1984-1986): le réenchâtement de la nation républicaine et ses contestations

La question nationale réapparaît dans les débats publics quelques mois après la fin des polémiques sur l'enseignement de l'histoire, dans le cadre cette fois d'un débat sur

³³⁰ On peut citer, parmi ces rares articles, celui d'Edwy Plenel faisant le point sur le débat dans sa première étape (La querelle de l'histoire. II- D'autres enjeux. *Le Monde*, 22 janvier 1981, p. 12). Encore faut-il noter que cet article, sur la question de la nation, s'attache essentiellement à mettre en cause ceux qui défendent le patriotisme comme finalité essentielle de l'enseignement de l'histoire et qui nient la pluralité des mémoires nationales.

³³¹ Consensus pour un passé. *Le Quotidien de Paris*, 17 août 1980.

³³² L'histoire dans le bon sens. *L'Express*, 27 janvier 1984.

³³³ Qui a gagné la bataille de Marignan..., *op. cit.*, p. 718.

l'éducation civique à l'école. Le nouveau ministre de l'Education nationale, Jean-Pierre Chevènement, entreprend en effet de réhabiliter cet enseignement dans le cursus scolaire. Le débat précédent semble continuer en partie, impliquant des acteurs et mettant en jeu des positions identiques à celles qui s'étaient exprimées entre 1979 et 1984. Une différence de taille marque cependant les discussions. Contrairement aux discours de Christian Beullac puis de ses prédécesseurs socialistes, les interventions du nouveau ministre se caractérisent par une valorisation explicite, enflammée et quasi-exclusive du « *patriotisme* » français et une forte orientation anti-individualiste. En retour, elles suscitent une vive opposition de la part des syndicats d'enseignants et de certains universitaires de gauche qui étaient intervenus dans le débat précédent sur l'enseignement de l'histoire.

La volonté de réhabiliter l'enseignement civique à l'école repose à l'origine sur une initiative du médiateur de la République, Robert Fabre, homme politique socialiste qui exerce cette fonction entre 1980 et 1986. Depuis quelques années, il dénonce dans ses rapports annuels le déclin du civisme en France et appelle notamment de ses vœux une éducation civique rénovée dans le cursus scolaire. Le président de la République donne un appui à cette démarche, et sous son patronage, est organisé un colloque intitulé « Etre citoyen » les 22 et 23 novembre 1984. Le colloque ne porte pas seulement sur l'éducation scolaire, mais également sur les moyens d'encourager le civisme à travers la formation continue des adultes et les politiques d'information et de communication à destination des citoyens. Le ministre de l'Education nationale y annonce les grandes lignes de l'organisation et du contenu d'un nouvel enseignement civique. Le colloque constitue un événement important, tant par les personnalités qu'il réunit que par sa couverture dans les médias. Ceux-ci font un large écho aux discussions du colloque et privilégient nettement la question de l'école. Le colloque de novembre 1984 représente le pendant, pour l'éducation civique, de celui qui avait été organisé quelques mois plus tôt sur l'enseignement de l'histoire. Ces discussions débouchent là aussi sur la rédaction de nouveaux programmes scolaires pour l'école élémentaire, incluant des instructions sur un enseignement civique doté d'horaires et d'un contenu spécifiques.

Des débats sur l'éducation civique à la réforme des programmes scolaires

Prenant place au Conseil économique et social, le colloque « Etre citoyen » réunit différentes personnalités des grands corps de l'Etat (Conseil d'Etat, Conseil constitutionnel, etc.), trois ministres (Education nationale, Emploi et Formation professionnelle, Secrétariat d'Etat chargé des techniques de communication), le Premier ministre, Laurent Fabius, des membres du cabinet du président de la République, des universitaires, des représentants du monde associatif et des syndicats d'enseignants, des enseignants.

Le nouveau ministre de l'Education nationale, Jean-Pierre Chevènement, a tenu à se positionner très tôt sur cette question de l'éducation civique à l'école. La commission sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie, présidée par Jacques Le Goff, est encore en activité et a remis au ministre en

septembre 1984 des propositions sur la contribution de ces disciplines à la « *formation du citoyen* ». Mais Jean-Pierre Chevènement tient à marquer l'importance qu'il accorde à l'éducation civique. Aussi arrête-t-il l'idée d'un enseignement qui constituerait une discipline à part entière, avec des horaires et des programmes spécifiques. Il décide alors de commander un rapport à une personnalité universitaire plus proche de ses propres conceptions politiques : le 15 septembre 1984, Claude Nicolet, historien à l'Université de Paris I, spécialiste et admirateur du républicanisme français, est chargé d'étudier le contenu possible d'un tel enseignement. Son rapport est remis au ministre le 1^{er} novembre 1984.

Lors du colloque « Etre citoyen », Jean-Pierre Chevènement s'attache à démontrer l'implication volontariste de son ministère : il y annonce les mesures décidées pour restaurer cet enseignement dans le cursus scolaire, tout en livrant au préalable un discours général qui donne à voir ses conceptions de la citoyenneté et de la nation.

Après l'allocution d'ouverture de Robert Fabre, le colloque s'organise en trois commissions d'étude ; une d'entre elles porte sur le thème « Civisme et éducation ». Elle est présidée par François Goguel, ancien membre du Conseil constitutionnel et président du Conseil de direction de l'Institut d'études politiques de Paris. Une centaine de personnes y participent, parmi lesquels des universitaires, des enseignants et des représentants syndicaux. Claude Nicolet présente d'abord les grands axes du rapport qu'il a remis au ministre de l'Education nationale. Suit ensuite un débat collectif, qui est l'occasion pour certains participants de faire entendre certains désaccords concernant les positions du ministre et celles de Claude Nicolet³³⁴. La séance plénière reprend le lendemain. Claude Nicolet présente la synthèse des travaux de la commission. François Goguel, le président de la Commission, en résume aussi quelques axes tout en exprimant son avis personnel. Des interventions d'acteurs étatiques (Défense, Finances, Sécurité Sociale, etc.), d'universitaires et d'enseignants (Catherine Kintzler, Madeleine Grawitz) et de syndicalistes (SGEN) suivent. Robert Fabre livre alors un discours de synthèse sur l'ensemble des débats du colloque. Le colloque est conclu par l'intervention du Premier ministre, qui porte sur le civisme en général et à l'école en particulier ainsi que sur la modernisation nécessaire de l'Etat pour améliorer les relations avec les gouvernés.

Les mesures annoncées par le ministère sont mises en œuvre peu de temps après ce colloque. De nouveaux programmes scolaires sont publiés le 15 mai 1985 et comprennent des instructions sur l'éducation civique.

a) Le patriotisme au cœur de la restauration de l'éducation civique à l'école

La mise en cause de l'individualisme est particulièrement forte dans les interventions du nouveau ministre de l'Education nationale. Plus secondaire dans ses prises de position des années précédentes, cette dimension devient un axe important dans ses discours ministériels. L'influence de certains de ses conseillers, comme Philippe Barret, se fait ici sentir, de même que le renouveau d'un discours virulent qui réaffirme la prévalence des savoirs contre les nouvelles pédagogies et au détriment de l'idée d'épanouissement personnel de l'enfant à l'école et qui est bien symbolisé par l'œuvre de Jean-Claude Milner, *De l'école*, qui paraît en 1984. En matière d'éducation civique, ce sont également les positions de Claude Nicolet qui inspirent le ministre. Son intervention au colloque de 1984 reprend certains des thèmes développés dans le rapport de l'historien. L'orientation anti-individualiste n'est cependant pas une nouveauté dans la pensée de Jean-Pierre Chevènement, et correspond à sa philosophie

³³⁴ Parmi ces critiques, on peut citer celles du SNI-PEGC, par la voix de Jeanne Vincent, ainsi que celles de Jacques Le Goff. Voir *infra*.

politique antérieure, marquée une vision jacobine de l'Etat³³⁵ et une conception de la nation comme valeur supérieure.

*** *L'accent mis sur l'Etat et ses lois***

Dans son rapport officiel comme dans ses interventions au colloque de novembre 1984 et dans la presse, Claude Nicolet s'en prend aux instructions officielles relatives à l'éducation civique publiées par la droite giscardienne entre 1974 et 1981. Il vise les nouveaux programmes scolaires du secondaire faisant suite à la réforme de René Haby, comme ceux publiés sous le ministère de Christian Beullac pour le cours moyen en 1980. Claude Nicolet dénonce « *l'individualisme* » « *hédoniste* » et « *utilitariste* » que l'ensemble de ces instructions manifeste³³⁶. Face à deux critiques idéologiques opposées dans les années 1970–la présentation de l'école comme « *lieu de reproduction* » des « *dominations sociales* » ou, à l'inverse, comme « *lieu de dressage idéologique* » à tendance « *révolutionnaire* », l'école aurait « *cherché la parade dans une sorte d'abjuration solennelle* »³³⁷. Les nouvelles instructions privilégient en effet le « *consommateur* », le « *producteur* », le « *bénéficiaires des services collectifs* »³³⁸. C'est donc la figure d'un individu égoïste, replié sur la sphère privée de ses intérêts matériels et de son bonheur personnel que le discours de l'universitaire met en cause. Il critique également un apprentissage de la vie collective tourné vers la convivialité dans les rapports interpersonnels plutôt que vers les « *lois communes* » instaurées par l'Etat. Les références à la « *Nation* », à « *l'Etat* », à la « *République* » et à la « *patrie* » ont disparu de l'enseignement civique délivré par l'école³³⁹. Pour Claude Nicolet, il s'agit donc de mettre en œuvre une éducation civique axée sur le rôle de citoyen et son rapport à l'Etat. Ce sont les institutions républicaines et le droit positif français dans tous les domaines (droit

³³⁵ VOVELLE, Michel. *Les jacobins, de Robespierre à Chevènement*. Paris : La Découverte, 1999, p. 155 et suiv.

³³⁶ Entretien avec Claude Nicolet, rapporteur. Apprendre la République. *Réforme*, 8 décembre 1984 ; Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civiques. Rapport présenté au ministre de l'Education nationale le 1^{er} novembre 1984. *Le Débat*, n°34, mars 1985, p. 165-166 ; Groupe « Civisme et éducation ». Rapport introductif. Ecole et éducation civique. *Colloque « Etre 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>. Format html. [consulté le 1^{er} septembre 2010].

³³⁷ Rapport présenté au ministre de l'Education nationale..., *op. cit.*, p. 165.

³³⁸ *Loc cit.* ; *Réforme*, 8 décembre 1984 ; Rapport introductif, *op. cit.*

³³⁹ Rapport présenté au ministre de l'Education nationale..., *op. cit.*, p. 166 ; *Réforme*, 8 décembre 1984 ; Rapport introductif, *op. cit.*

privé et public) qui constituent le contenu majeur de l'éducation civique que l'universitaire propose dans son rapport.

Le discours de Jean-Pierre Chevènement au colloque « Etre citoyen » manifeste la même condamnation de l'individualisme égoïste et de l'effacement de la référence à l'Etat et à ses lois. Sur un plan général, le ministre condamne au colloque de novembre 1984 « *l'exaltation effrénée de l'individualisme où se perd tout sens des valeurs collectives* » et le danger représenté par « *un épanouissement personnel* » risquant de « *deven[ir] exclusif* ». Il cite Montesquieu au début de son intervention, ce qui lui permet de mettre en valeur l'idée d'un « *intérêt général* » comme finalité supérieure aux intérêts individuels et qui s'incarne dans « *l'amour des lois et de la patrie* ». En termes de contenu, il reprend les propositions de Claude Nicolet et prône un enseignement centré sur le droit et les institutions³⁴⁰.

Ces discours s'inscrivent dans le droit fil de la tradition républicaine jacobine. Contrairement au libéralisme politique, l'accent est mis sur l'orientation publique des conduites individuelles plutôt que sur les libertés des individus³⁴¹. La priorité n'est pas de protéger celles-ci des empiètements de l'Etat ni de former un individu critique et vigilant à l'égard du pouvoir politique. C'est en cela que ces discours s'écartent des prises de position exprimées par certains historiens, tels que Mona Ozouf ou Michelle Perrot, lors du débat sur l'enseignement de l'histoire. S'ils condamnent de la même manière l'individualisme égoïste, tourné vers le bonheur individuel et les intérêts personnels, les discours de Claude Nicolet et Jean-Pierre Chevènement consacrent la prééminence de l'Etat républicain. La figure du citoyen éclairé et autonome dans son jugement est certes présente. Claude Nicolet fait référence à « *l'éducation du jugement* » permise par la connaissance des institutions et du droit, dans leur histoire et leur présent³⁴². Dans le même sens, Jean-Pierre Chevènement met en avant la formation de « *citoyens éclairés* » grâce à la « *connaissance* », qui est « *mère de la liberté* »³⁴³. Toutefois, le but premier n'est pas d'émanciper ce citoyen éclairé et qui sait juger par rapport au pouvoir politique et à l'Etat. Par l'éducation civique, le futur citoyen doit plutôt cultiver un rapport fait de déférence et de soumission à l'Etat républicain et à ses lois. Ce qui frappe, dans ces discours, est l'équivalence entre la République idéale et la République réelle. La République et ses valeurs (la liberté, l'égalité, la fraternité) sont moins conçues comme un

³⁴⁰ Discours prononcé par M. Jean-Pierre Chevènement, Ministre de l'Education nationale. *Colloque « Etre citoyen »...*, *op. cit.*

³⁴¹ VOVELLE, Michel. *Les jacobins, de Robespierre à Chevènement*, *op. cit.*

³⁴² *Réforme*, 8 décembre 1984 ; Rapport introductif, *op. cit.*

³⁴³ Discours prononcé par M. Jean-Pierre Chevènement... , *op. cit.*

idéal régulateur auxquels les citoyens peuvent se référer pour s'engager dans la cité, y compris contre l'Etat, que des principes que l'Etat républicain et son droit tendent nécessairement à incarner. Claude Nicolet évoque certes un point de vue historique sur le droit et les institutions, qui permet de comprendre ces réalités dans leur « *être relatif et perfectible* », introduisant un « *aspect volontariste* », « *destiné, quand il le faut, à corriger les imperfections du réel historique* »³⁴⁴. Mais il s'appesantit très peu sur cette dimension, insistant principalement sur le droit positif. Dans le discours du ministre, l'éducation civique doit avant tout apprendre « *la supériorité de l'Etat républicain, premier garant des libertés* »³⁴⁵. Dans les interventions des deux hommes, l'Etat républicain se trouve ainsi réaffirmé dans sa grandeur et sa prééminence sur l'individu : par son droit, ses lois et son organisation, il incarne de manière quasi-inconditionnelle, intrinsèque, les principes de la République.

Contrairement aux discours des représentants socialistes précédents, on ne trouve ici nulle volonté de rupture – même ambiguë, comme dans les discours d'Alain Savary et de Pierre Mauroy –, avec l'enseignement de la Troisième République. Au contraire, Claude Nicolet et Jean-Pierre Chevènement commencent leur discours par un éloge de l'œuvre accomplie par les fondateurs de la Troisième République et inscrivent l'éducation civique actuelle dans une continuité positive et revendiquée par rapport à cette période fondatrice. Hier comme aujourd'hui, l'éducation civique doit apprendre la « *patrie* » et la « *République* ». Ce qui contribuait à remettre en cause l'enseignement républicain dans les discours précédents, en particulier le point de vue anti-colonialiste appelant à une remise en cause de l'idée d'une France-modèle, est complètement absent des interventions des deux hommes.

*** *Patriotisme et guerre économique planétaire***

Les idées de « *patrie* » ou de « *patriotisme* » sont donc présentes dans ces discours. Elles renvoient essentiellement à l'amour de la République, des lois et de l'Etat républicain qui les édicte. Toutefois, dans ceux de Jean-Pierre Chevènement, on retrouve aussi d'autres dimensions. Le renforcement du lien entre l'individu et sa nation par l'école ne passe pas seulement par la connaissance du droit et des institutions nationales. Dans ses discours, Jean-Pierre Chevènement fait aussi référence à l'hymne national dont il regrette, lors du colloque de novembre 1984, la méconnaissance fréquente chez les enfants. En réponse à une question

³⁴⁴ Rapport présenté au ministre de l'Education nationale..., *op. cit.*, p. 171 ; Rapport introductif, *op. cit.*

³⁴⁵ Discours prononcé par M. Jean-Pierre Chevènement..., *op. cit.*

écrite du député UDF Henri Bayard, quelques mois après, le ministre fait part de sa décision d'intégrer l'apprentissage de *La Marseillaise* dans les programmes de l'école élémentaire. Par ailleurs, le thème de la guerre économique entre les nations, qu'il avait développé au début des années 1980 lors du débat sur l'enseignement de l'histoire, reste présent. Ce thème est en revanche complètement absent des déclarations de Claude Nicolet, centrées sur la République et son droit. Dans le discours du ministre, le patriotisme renvoie donc en partie à une nation conçue comme une communauté d'intérêts, qui doit se souder dans un contexte de « *guerre économique et technologique planétaire* ». Dans cette guerre d'un autre type, les nations restent des ennemies et l'issue ne peut être que la victoire ou la défaite : elle distinguera « *des gagnants et des perdants* ». C'est ce contexte guerrier qui justifie la nécessité de former, à côté des « *bons ouvriers et des bons ingénieurs* », de « *bons citoyens* ». Cette mission revient notamment à l'école et consiste à encourager le sentiment d'appartenir à la nation : « *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* »³⁴⁶.

Dans sa manière de définir la nation et le patriotisme, le ministre renoue avec la pensée éducative de la Troisième République, qui assignait à la nation une forte dimension communautaire, fondée sur un sentiment d'appartenance commune et la conscience d'une solidarité. La même vision est réaffirmée un siècle plus tard : « *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* »³⁴⁷. En outre, la mobilisation nationale, comparable à celle des temps de guerre, pour la réussite économique de la France, est rendue plus légitime dans le discours du ministre par le recours à l'image classique d'une nation universelle. Ce qui venait justifier la nécessité d'accorder toute sa place à l'histoire nationale dans les discours de ses prédécesseurs socialistes est utilisé par Jean-Pierre Chevènement pour atténuer les connotations agressives de son discours sur la guerre économique entre les nations : « *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* »³⁴⁸. Un exceptionnalisme français reposant sur l'incarnation par la France des principes universels est donc là encore donné à voir.

³⁴⁶ *Ibid.*

³⁴⁷ *Ibid.*

³⁴⁸ *Ibid.*

Le discours de Jean-Pierre Chevènement rend les finalités globales de l'éducation civique à rénover peu claires, ou plutôt, la question de leur hiérarchie et de leur articulation se pose. L'insistance initiale de Jean-Pierre Chevènement sur l'amour dû à l'Etat républicain et à ses lois n'est pas associée de façon majeure à des finalités civiques précises. On ne trouve nulle évocation, dans ses discours, des signes de civisme que constituent, par exemple, l'absence de fraude fiscale, le vote et l'engagement civique, le respect des règles de vie en société. Tous ces aspects sont présents dans les textes et les discours du médiateur de la République, Robert Fabre : l'appel de celui-ci au « *patriotisme* » et au sens des « *devoirs* » est lié à des comportements civiques explicites et ne se limite pas au redressement économique de la France³⁴⁹. On trouve aussi des références à la fraude fiscale ou au vote dans les discours de Claude Nicolet, de manière toutefois bien plus secondaire³⁵⁰. L'insistance de Jean-Pierre Chevènement sur la guerre économique planétaire semble subordonner l'éducation civique à l'affirmation de la France sur la scène économique internationale. Les élèves sont appelés à un double rôle, l'un apparaissant comme le plus important : en aimant la France, ils servent l'universel, mais aussi et surtout la victoire économique de leur pays contre les autres nations. Il y a d'un côté la France comme entité politique, porteuse d'universalité, de paix, promotrice des droits de l'homme, et de l'autre, la France comme entité économique, mobilisée pour un combat sans merci contre les autres nations. La contradiction logique entre ces deux finalités est manifeste. Elle est cependant contournée – de manière illusoire, certes, mais efficace – par l'évocation d'un universalisme français. L'universalisme dont il est question ne concerne pas le monde et ne vise pas à la promotion d'une quelconque conscience d'appartenir à une commune humanité, bien au contraire. L'objet de l'amour est clairement désigné – la France – et il a l'avantage de concilier l'illusion de l'universel et le désir de puissance. La contradiction aurait pu exister si l'on avait exigé des enfants de tout sacrifier pour la France comme entité économique tout en aimant les autres pays et leurs habitants comme des frères. Entre frère et concurrent, il aurait peut-être fallu choisir. Le choix n'est pas à faire ici : on n'aime qu'une seule chose, la France, et en l'aimant si bien, on est censé servir à la fois sa réussite économique et ce qui la dépasse, l'universalisme des droits de l'homme.

³⁴⁹ Rapport spécial remis le 24 mai 1984 au Chef de l'Etat par M. R. Fabre ; Médiateur de la République ; Allocation d'ouverture de M. Robert Fabre ; Discours de synthèse de M. Robert Fabre, Médiateur de la République, *Colloque « Etre citoyen »...*, *op. cit.*[en ligne] ; Robert Favre au Quotidien : « j'ai l'impression que les Français ne supportent plus de vivre ensemble ». *Le Quotidien de Paris*, 19 novembre 1984, p. 20 ; Instruction civique : le credo de Robert Fabre. *Le Matin*, 2 novembre 1984.

³⁵⁰ *Réforme*, 8 décembre 1984 ; Rapport introductif, *op. cit.*

*** Laurent Fabius : un discours différent, mais qui retrouve l'idée de « patrie »**

Le discours du Premier Ministre, Laurent Fabius, au colloque « Etre citoyen » révèle des finalités en partie différentes de celles assignées par Jean-Pierre Chevènement à l'éducation civique scolaire. Il insiste en effet beaucoup plus sur les idées de « *démocratie* » et de « *particip[ation] à la vie collective* ». Il s'agit d'instaurer une « *démocratie vivante* », « *à la recherche des espaces nouveaux de la liberté* », qui « *renforce l'initiative* », en particulier dans le « *monde du travail* » et le « *mouvement associatif* ». L'enseignement de l'histoire et l'éducation civique visent à construire des citoyens capables de s'engager, notamment pour s'opposer, comme leurs aînés l'ont fait par les armes lors de la Seconde Guerre Mondiale, « *aux forces de l'intolérance ou même de l'oppression* ». On ne retrouve pas ici la tendance jacobine des discours de Jean-Pierre Chevènement, qui conçoit l'éducation civique comme l'apprentissage de la prévalence de l'Etat et de ses lois. L'accent est mis sur la capacité d'action du citoyen et sur la société civile, la démocratie ne résidant pas seulement dans les formes de participation institutionnalisées par l'Etat. Toutefois, Laurent Fabius rejoint le ministre de l'Education nationale dans les incantations patriotiques présentes à la fin de son discours. Il s'emploie en effet lui aussi à justifier « *l'amour de la patrie* » : « *j'aime ce mot [la patrie] et ce qu'il contient, non par réflexe nationaliste (...) mais parce que je ressens comme vous un amour profond pour elle, parce que la France est un pays magnifique, courageux, un des quelques pays dont le message va bien au-delà de lui-même* ». Ce discours aux accents lyriques, dans lequel on retrouve une référence à la vocation universelle de la France, sert lui aussi un désir de puissance. Il ne se limite pas à la seule réussite économique du pays, même si elle est aussi centrale ; il inclut également la prétention à une mission politique particulière de la France dans le monde en vertu de cet universalisme : « *les Français, créateurs, compétiteurs, s'ils sont bien formés, bien éduqués (...), portant partout les droits de l'homme, les Français disposent de réels atouts. A condition bien sûr, que nous croyons d'abord en nous-mêmes et dans notre pays. C'est cela, à mon sens, d'abord, "être citoyen"* »³⁵¹. Ainsi, même s'il commence par mettre en avant d'autres finalités pour l'éducation civique, le Premier ministre conclut en évoquant lui aussi la patrie. Les citoyens doivent aimer la France et « *croire* » en ses vertus et sa puissance spécifiques.

³⁵¹ Discours de clôture de M. Laurent Fabius, Premier Ministre. *Colloque « Etre citoyen »...*, op. cit. [en ligne].

b) Les contestations

Le nouveau ministre de l'Éducation nationale ne met pas seulement l'accent sur l'éducation civique et le patriotisme. Il entreprend une réforme générale des programmes scolaires de l'école primaire et accorde la priorité à « *l'acquisition des connaissances* », à « *l'effort* » et au « *travail* »³⁵², orientation à contre-courant des principes des nouvelles pédagogies. Ce recentrage est salué par des acteurs et des journaux de droite. Ceux-ci y voient un terme mis aux dérives pédagogiques qui insistaient sur l'activité et l'épanouissement des enfants au détriment des contenus et de leur mémorisation. L'accent mis sur le patriotisme dans les discours de Jean-Pierre Chevènement est également perçu de manière positive dans la presse de droite. Des articles dans la presse d'extrême droite témoignent aussi d'un regard favorable sur cette orientation, tout en mettant en valeur une conception de la nation bien différente de celle du ministre. L'éditorial du *Magazine Hebdo* du 30 novembre 1984, par exemple, souligne la centralité de la nation dans l'éducation civique à rénover et la définit comme une « *réalité organique* », fondée sur « *une origine et un héritage* »³⁵³.

Comme celui sur l'histoire dans les années précédentes, le débat sur l'éducation civique à l'école est peu politisé, au sens où les acteurs politiques ne s'en emparent pas comme objet de conflits sur la scène politique. La presse laisse entendre que les positions du ministre sont contestées par une partie de la gauche, mais les représentants de la gauche politique ne prennent pas position publiquement à l'encontre d'un ministre de leur majorité³⁵⁴. Quant aux partis politiques de droite, ils n'ont guère fait entendre d'opposition face à des prises de position sur des thèmes (le patriotisme et la nation) qui leur sont chers. Ces caractéristiques des rapports de forces politiques expliquent que le débat sur l'éducation civique et son rapport à la nation ne se transforme pas en conflit politique. Dans cette conjoncture, la contestation de la politique du ministère émane des syndicats d'enseignants, d'universitaires et de la presse de gauche, ainsi que des revues pédagogiques. Les discours officiels de 1984 sur l'enseignement de l'histoire avaient mis en valeur la nécessité d'ouvrir les élèves sur le monde et d'autres cultures, ce que les revues syndicales et pédagogiques jugeaient positivement. La

³⁵² Interview de M. Jean-Pierre Chevènement, Ministre de l'Éducation nationale, à Europe 1, le 6 janvier 1985. Disponible à la Documentation française sur microfiches.

³⁵³ L'éducation civique : pour quel citoyen ? *Magazine Hebdo*, 30 novembre 1984.

³⁵⁴ Un proche d'Alain Savary qualifie dans la presse « *le programme sur l'éducation* » de Jean-Pierre Chevènement du « *plus réactionnaire qu'on ait connu depuis 40 ans* ». Mais il n'est pas nommé. (Le retour à l'ordre. *Le Nouvel Observateur*, 4 janvier 1985).

réaffirmation quasi-exclusive de la nation et du patriotisme dans les interventions de Jean-Pierre Chevènement pousse cette fois les syndicats à réagir et à se positionner de manière plus importante sur la question de la nation. Quant au *Monde de l'éducation*, qui avait déjà pris position sur la nation en 1979-1980 en contestant le discours des hommes politiques qui faisaient de la restauration du sentiment national la finalité essentielle de l'enseignement de l'histoire, il fait à nouveau entendre un discours de ce type.

L'accent mis sur le patriotisme par Jean-Pierre Chevènement n'est pas seul en cause. Les syndicats d'enseignants et les revues pédagogiques critiquent l'accent mis sur la seule acquisition des connaissances comme étant rétrograde et continuent de défendre une pédagogie faisant une place importante à l'activité, aux motivations et au monde vécu des enfants³⁵⁵. Dans la presse générale, certains articles de journaux de gauche font entendre le même discours³⁵⁶. L'argument est général – il concerne l'ensemble des programmes scolaires –, mais il constitue aussi un des points de la critique de l'éducation civique proposée par le nouveau ministre. Plus spécifiquement concernant l'éducation civique, la presse syndicale et pédagogique³⁵⁷, certains articles dans les médias généralistes de gauche³⁵⁸, remettent en cause l'insistance sur la connaissance des institutions et soulignent la nécessité d'un apprentissage de la citoyenneté par la pratique, à travers l'organisation d'une vie scolaire favorisant la parole et les responsabilités des enfants³⁵⁹.

Des intellectuels de gauche, notamment ceux qui avaient déjà été impliqués de manière visible dans les débats sur l'histoire, s'opposent publiquement aux orientations officielles en matière d'éducation civique. La focalisation de cet enseignement sur la nation française est un des points de leur critique. L'intervention de Mona Ozouf au colloque de Montpellier quelques mois plus tôt, sur les rapports entre histoire et instruction civique, est republiée dans *Le Débat* en mars 1985 et assorti d'un commentaire sur les propositions contenues dans le

³⁵⁵ Pour les critiques des positions du ministre et des orientations des programmes scolaires de 1985 sur ce point, voir notamment : Un « non » pour construire l'école de demain. *L'Ecole libératrice*, 27 avril 1985, n°25 ; Les instructions officielles. *Chantier*, novembre 1985, p. 9, n°17 ; ainsi que les propos de Jean-Claude Guérin, secrétaire national du syndicat à l'époque, et Edmond Maire, secrétaire général de la CFDT, dans la presse (Le retour à l'ordre. *Le Nouvel Observateur*, 4 janvier 1985).

³⁵⁶ Quoi de neuf cette année ?, *Libération*, 9 septembre 1985, p. 2 ; Tétanie passéiste. *Libération*, 9 septembre 1985, p. 3 ; Ecole. Le retour à l'ordre. *Le Nouvel Observateur*, 4 janvier 1985.

³⁵⁷ Voir les propos de Jeanne Vincent du SNI rapportés par *Le Monde*, 24 novembre 1984 (Le ministre de l'éducation nationale relance l'instruction civique) et *Libération*, 24-25 novembre 1984 (Instruction civique : Chevènement accusé d'archaïsme).

³⁵⁸ Les écoliers sur la ligne bleu-blanc-rouge. *Libération*, 9 septembre 1985, p. 2.

³⁵⁹ Cet aspect sera traité dans le chapitre 6.

rapport de Claude Nicolet, lui aussi publié dans la revue³⁶⁰. La chercheuse fait aussi entendre sa voix dans le numéro de *L'Ecole Libératrice* de mai 1985 sur l'éducation aux droits de l'homme. A ces deux occasions, elle rappelle son opposition à un enseignement civique de même nature que celui des débuts de la Troisième République. Elle critique la « *référence dévotieuse* » à cette période dans le texte de Claude Nicolet³⁶¹. Dans l'article qu'elle livre à la revue du SNI, *L'Ecole libératrice*, elle vilipende à nouveale « *patriotisme hexagonal, cocardier et chauvin de l'instruction civique des pères fondateurs* » et en appelle à une « *confrontation comparée des univers culturels les plus variés* »³⁶².

L'opposition s'exprime également de la part des experts universitaires encore en activité dans les commissions d'étude du ministère. Avec l'idée d'un enseignement spécifique et la volonté du ministre de bénéficier d'une expertise venue d'un homme aux idées plus proches des siennes, le dossier de la formation civique a changé de mains. La commission présidée par Jacques Le Goff sur l'histoire et la géographie avait émis des propositions sur la contribution de ces disciplines à la formation du citoyen. Elles ne sont pas considérées. Présent lors du colloque de novembre, sans occuper de position particulière, Jacques Le Goff s'exprime lors des débats de la commission « *Civisme et éducation* ». Comme d'autres acteurs, tels que Jeanne Vincent du SNI-PEGC, il exprime des « *divergences très nettes* »³⁶³ avec les propos du rapporteur Claude Nicolet et ceux de Jean-Pierre Chevènement : il regrette notamment l'absence de prise en compte de « *l'autre dans les autres nations* » que manifestent leurs interventions³⁶⁴.

Du côté des revues pédagogiques et syndicales, seul le *JDI* ne se positionne pas sur le patriotisme défendu par le nouveau ministre. Fidèle à sa vocation pratique, son argumentation restant centrée sur la défense d'une pédagogie active : le dossier qu'il fait paraître en décembre 1985 sur l'éducation civique s'emploie à rassurer les lecteurs dans le domaine pédagogique, en montrant que les nouveaux programmes scolaires, bien qu'ils mettent l'accent sur les connaissances à transmettre, laisse les instituteurs libres de leurs méthodes

³⁶⁰ Retour à l'instruction civique ? *Le Débat*, mars 1985. Ce numéro comprend les rapports de Mona Ozouf sur l'histoire et l'instruction civique, et celui rédigé sur l'éducation civique par Claude Nicolet pour le ministre de l'Education nationale. Suivent ensuite des réactions de chacun des deux intervenants au rapport de l'autre.

³⁶¹ *Ibid.*, p. 178.

³⁶² L'instruction civique : une restauration est-elle possible ? *L'Ecole libératrice*, n°28, 25 mai 1985.

³⁶³ Instruction civique : Chevènement accusé d'archaïsme. *Libération*, 24-25 novembre 1984, p. 8.

³⁶⁴ *Ibid.* Voir aussi : Le ministre de l'éducation nationale relance l'instruction civique, *Le Monde*, 24 novembre 1984.

pédagogiques et qu'à certains endroits du texte une « *pédagogie de l'activité* » est mentionnée³⁶⁵.

Les revues syndicales se positionnent cette fois de manière plus importante sur la question de la nation. Peu avant la tenue du colloque « Etre citoyen », le SNI-PEGC, par la voix de Jeanne Vincent, fait entendre son point de vue par rapport aux propos du médiateur Robert Fabre et du ministre de l'éducation dans *Le Quotidien de Paris*. Jeanne Vincent y défend un « *élargi[ssement]* » de l'éducation civique à « *la notion d'appartenance à une collectivité plus large qui est le monde* »³⁶⁶. De la même manière qu'auparavant, le SNI-PEGC ne rejette pas l'idée d'une école construisant entre l'enfant et sa nation un lien fort et affectif. Mais cette finalité ne doit ni être exclusive ni précéder les autres: dans un contexte « *où l'avenir de chaque pays se joue à l'échelle du monde, il faut concilier le développement du sentiment national et la conscience de solidarités plus larges* »³⁶⁷. L'enfant est « *citoyen dans son pays* », mais aussi « *citoyen du monde* », maintient le SNI en mai 1985³⁶⁸, mobilisant la même problématique que quelques années plus tôt³⁶⁹. L'opposition à un programme « *centré sur la France* » est une des raisons qui conduit le syndicat à rejeter les nouvelles instructions officielles concernant l'éducation civique: celles-ci lui « *rappellent étrangement par leur contenu et la mobilisation patriotique implicite qu'elles proposent, l'enseignement tel qu'il fut pratiqué il y a quelques décades* »³⁷⁰. Le rejet du SNI est radical et s'ancre dans la bataille idéologique et politique, assimilant implicitement les positions du ministre à un discours d'extrême droite: « *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* »³⁷¹.

Le SGEN a également rejeté les programmes d'éducation civique de 1985. Il développe un point de vue critique sur l'éducation civique proposée par Jean-Pierre Chevènement.

³⁶⁵ *JDI*, décembre 1985.

³⁶⁶ Les syndicats d'enseignants prudemment favorables. *Le Quotidien de Paris*, 19 novembre 1984, p. 21.

³⁶⁷ Editorial. Citoyens. *L'Ecole libératrice*, 1^{er} décembre 1984, n°11.

³⁶⁸ Dossier. Citoyen dans son pays, citoyen du monde. Pour les droits de l'homme. *L'Ecole libératrice*, 25 mai 1985, n°28.

³⁶⁹ Devenir des citoyens du monde. *L'Ecole libératrice*, 29 avril 1982, n°29, p. 1260.

³⁷⁰ Les nouvelles I.O. sur l'instruction civique: le SNI-PEGC a dit non. *L'Ecole libératrice*, 25 mai 1985, n°28.

³⁷¹ Et si l'on parlait aussi droits de l'homme? *L'Ecole libératrice*, n°9, 17 novembre 1984, p. 10.

Comme auparavant et contrairement au SNI, le SGEN s'exprime peu directement sur la nation. On ne trouve pas de référence au sentiment national ou à l'appartenance à la nation comme des valeurs positives dans ses publications. Le SGEN critique les prises de position du ministre en valorisant d'autres finalités. Un de ses représentants, présent lors du colloque « Etre citoyen », intervient en séance plénière pour s'opposer à l'idée de Jean-Pierre Chevènement d'un monde divisé, dans le contexte actuel, en « gagnants et des perdants » : « pour les jeunes d'aujourd'hui, ce n'est pas en ces termes que cela doit se poser (...) [il y a] un terme qui devrait être un élément fort dans nos propositions pour une éducation civique : la solidarité »³⁷². Dans le même sens, les membres du SGEN font paraître dans *Chantier* plusieurs dossiers pédagogiques sur des thèmes civiques reliés à une dimension universelle et mondiale, tels que l'éducation à la paix, aux droits de l'homme et à la solidarité économique mondiale³⁷³.

Dans *Le Monde de l'éducation*, deux articles présentent une critique de l'orientation patriotique de l'éducation civique prônée par Jean-Pierre Chevènement, par des voix détournées : c'est en effet *via* la voix d'universitaires que ce point de vue critique apparaît. Pour le reste, la revue se contente de présenter de manière descriptive les discours du ministre et le contenu des nouveaux programmes scolaires. Dans le numéro de juin 1985, dans la rubrique « Revues », Michel Kajman établit un compte rendu des discussions en cours sur l'instruction civique³⁷⁴, notamment celles exprimées dans *Le Débat* en mars 1985, où sont confrontés les points de vue de Claude Nicolet et de Mona Ozouf³⁷⁵. Si l'article se veut descriptif, il laisse largement apparaître des doutes sur la possibilité d'un retour à une instruction civique proche de celle délivrée par la Troisième République. Il cite longuement le point de vue de Mona Ozouf, qui souligne la fin de la croyance en une supériorité du modèle français. En octobre 1985, *Le Monde de l'éducation* donne la parole à différents universitaires sur les contenus des nouveaux programmes scolaires de 1985. Pour l'éducation civique, Josée de Félice, maîtresse de conférence en sciences de l'éducation à l'Université de Paris VII, fait entendre un point de vue critique. Elle met en cause l'apprentissage des paroles de *La Marseillaise*, inscrit dans les programmes. Ces paroles sont en effet « en contradiction avec

³⁷² Comptes rendus des interventions. M. Vergnolles, Syndicat général de l'Education nationale. *Colloque « Etre citoyen »...*, *op. cit.* [en ligne].

³⁷³ Instruction civique. *Chantier*, novembre 1985, n°17, p. 4-5 ; Instruction civique. *Chantier*, février 1986, n°18. Ces deux dossiers présentent des séquences pédagogiques sur la construction de la paix, les droits de l'homme et la solidarité avec le tiers monde.

³⁷⁴ L'instruction civique est de retour. *Le Monde de l'éducation*, juin 1985.

³⁷⁵ Retour à l'instruction civique ? *Le Débat*, mars 1985.

les principes de coopération, d'entraide, de dignité et d'égalité » et ne sont « *explicables que d'un point de vue xénophobe* ». Elle suggère alors de faire rédiger aux enfants en classe un ou deux couplets en rapport avec « *la devise de la République, les principes qu'on veut voir les enfants appliquer et l'Europe qu'on veut leur faire bâtir* ». De manière générale, « *limiter le civisme et le patriotisme à l'Hexagone* » lui semble particulièrement mal adapté à une époque de « *mondialisation de la plupart des questions économiques et politiques* ».

Dans la première moitié des années 1980, les prises de position sur l'enseignement de la nation à l'école sont donc relativement nombreuses et divergentes. La nation reste toutefois au centre de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation civique dans les discours ministériels, avec une inflexion notable en 1984-1985 lors du passage au ministère de Jean-Pierre Chevènement : celui-ci fait en effet du patriotisme une finalité centrale et quasi-exclusive de l'éducation civique. Les quelques voix qui se font entendre en traitant de manière exhaustive de la thématique nationale et en proposant des finalités alternatives – prise de conscience de la relativité et de la discontinuité au cœur de l'histoire nationale, ouverture à d'autres horizons culturels, renonciation à l'idée d'un monopole français sur l'universel – émanent essentiellement d'universitaires de gauche, mais leur écho demeure limité. Les syndicats d'enseignants contribuent peu à produire un discours bien visible sur la nation : ils ne se mobilisent que lorsque la finalité patriotique leur paraît menacer d'autres visées, notamment l'idée d'ouverture à d'autres cultures et de solidarité mondiale. Les revues syndicales et éducatives, de même que certains universitaires de gauche insistent par ailleurs beaucoup plus que les autres acteurs sur la formation d'un citoyen critique et actif.

1.3. Les évolutions des débats scolaires sur la nation (1986-2006)

L'exaltation patriotique au cœur des discours de Jean-Pierre Chevènement peut être considérée, à bien des égards, comme un chant du cygne. A partir du milieu des années 1980, plusieurs évolutions sont repérables. En premier lieu, les évocations de la nation dans les discours publics sur l'école sont massivement reliées – davantage que dans les années précédentes – à la question de l'intégration de ceux qui en sont perçus comme les « nouveaux » membres : les populations issues de l'immigration post-coloniale, en majorité musulmane. Dans la première moitié des années 1980, les interrogations sur la nation n'étaient pas sans lien avec cette dimension, mais elles ne s'y limitaient pas. La question de savoir si l'école devait susciter un sentiment d'appartenance à la nation des enfants en général, quelles que soient leur origines, ou accorder plus d'importance à d'autres finalités,

notamment la formation d'un individu-citoyen critique et l'ouverture au monde, faisait davantage l'objet de commentaires et de prises de position saillantes et volontaristes dans les discours publics. A partir de la fin des années 1980, après l'irruption de « l'affaire du foulard » dans les débats publics en 1989, les prises de position sur la nation sont bien plus qu'auparavant connectées à des interrogations sur l'intégration nationale des descendants de l'immigration et plus spécifiquement des musulmans. La question de la laïcité revient en force dans les débats publics³⁷⁶.

Les références à la patrie disparaissent totalement des discours sur l'école. Le thème de la nation est lui aussi moins saillant, sauf lorsqu'il est connecté à la question de l'intégration des populations issues de l'immigration. Le renforcement de la construction européenne à partir de la fin des années 1980, l'accélération de la mondialisation économique et culturelle, la montée en puissance de la thématique des droits de l'homme, ont contribué à délégitimer plus encore dans les décennies récentes l'orientation nationale des systèmes éducatifs³⁷⁷. Le contexte politique français semble accentuer ce mouvement. La prise de conscience accrue du déclin (en termes économiques, politiques, culturels) d'une nation qui avait autrefois prétendu à la grandeur et à l'exemplarité dans le concert des nations semble s'approfondir pendant cette période, sans toutefois que les discours politiques flattant la fierté nationale disparaissent. Par ailleurs, l'essor du Front national contribue pendant un temps à entourer de suspicion tout discours faisant de la patrie et de la nation des références centrales. En outre, comme l'ont montré les vives critiques qui s'étaient exprimées lorsque Jean-Pierre Chevènement dirigeait le ministère, la dimension nationale et patriotique de l'enseignement, si elle est affirmée de manière forte et exclusive, est une source de conflits dans le monde éducatif. Ce contexte général contribue à éclairer l'effacement de l'idée de patriotisme des débats éducatifs à partir de 1986 et la moindre centralité des références à la nation. Dans la période récente, on ne trouve plus de longs discours ni de positions volontaristes des responsables de l'Education nationale, comparables à ceux des années 1980, visant à décrire ce qu'est la France et à légitimer sa place dans les contenus d'enseignement³⁷⁸ : la nation en tant que telle n'acquiert

³⁷⁶ Cette question des liens entre immigration, islam et nation est examinée dans le chapitre 4, qui porte sur les questions de diversité et d'égalité. Je l'évoquerai ici pour situer les références à la nation dans les débats, mais de façon moins exhaustive.

³⁷⁷ SCHISLER, Hannah, SOYSAL Yasemin Nuhoglu. *The nation, Europe and the world...*, op. cit.

³⁷⁸ Je précise à nouveau ici que la période étudiée s'arrête à 2006, avant l'irruption du thème de l'identité nationale dans les débats publics.

un sens que lorsqu'elle est reliée à la question de l'intégration des enfants issus de l'immigration à l'école.

En deuxième lieu, les discours publics sont beaucoup moins porteurs que dans les années précédentes d'une réflexion sur les liens entre la France et les autres nations et d'une projection de la France sur l'extérieur. Entre 1979 et 1986, une partie des discours insistait sur la nécessité de cesser de penser la France comme un modèle et de contribuer par l'enseignement à décentrer l'enfant et à l'ouvrir sur le reste du monde. Dans d'autres interventions (celles de Michel Debré et de Jean-Pierre Chevènement), à l'inverse, l'enseignement devait être centré sur la France. Les discours de Jean-Pierre Chevènement, avant et pendant son passage au ministère de l'Éducation nationale, mettaient en avant l'image d'une France puissante et indépendante dans le concert des nations. Dans les décennies suivantes, les discours qui font référence à la nation ne mettent plus en scène une telle projection de la France à l'extérieur. Ils sont avant tout animés par une finalité de cohésion interne. Si la grandeur et la spécificité de la France dans le monde sont encore évoquées dans les déclarations gouvernementales, cela vise avant tout à affirmer la nation comme une identité collective légitime, voire prééminente, contre ce qui est perçu comme des menaces de fragmentation internes.

Les deux évolutions que l'on vient de noter reviennent-elles à dire que les responsables de l'Éducation nationale ont abandonné l'idée de faire de l'école un moyen de renforcer le sentiment d'appartenance des enfants en général (et pas seulement de ceux qui sont issus de l'immigration) à la nation ? En réalité, cette finalité est préservée dans les programmes scolaires. Au niveau des discours officiels, elle est moins mise en avant, elle est aussi parfois plus implicite – dans les discours de la gauche gouvernementale entre 1997 et 2000 –, mais elle semble aussi se maintenir.

Ces éléments ne suffisent cependant pas à caractériser les discours sur la nation à l'école entre la fin des années 1980 et 2006. On peut en effet distinguer deux périodes : après un relatif retrait, la référence à la nation prend de l'essor dans certaines déclarations gouvernementales à partir du retour de la droite au pouvoir en 2002. Par ailleurs, les positions de la gauche et de la droite, ainsi que des différents occupants de la rue de Grenelle ne sont pas équivalentes. La droite utilise davantage que la gauche l'idée de nation et la rhétorique qu'elle développe met en question le comportement des minorités ethniques et religieuses. À gauche, la présence et le contenu de la thématique nationale dans les discours sont variables selon les personnalités qui dirigent le ministère et selon les périodes ; l'idée de République est

plus mobilisée que celle de nation. Quant aux discours des revues syndicales et éducatives, ils font peu référence à la nation pour décrire la mission de l'école et défendent une appartenance civique commune fondée sur le partage de droits, d'institutions et de certaines valeurs politiques, qui sont parfois reliées à l'idée de République, mais pas de façon aussi centrale que dans les discours gouvernementaux.

a) La nation dans les discours entre 1986 et 2002 : moindre saillance mais maintien dans la majorité des discours officiels

Entre 1986 et 2002, les prises de position sur l'apprentissage de la nation à l'école – en dehors de celles qui renvoient, à partir de 1989, à l'intégration des populations issues de l'immigration postcoloniale – sont plus ponctuelles et moins saillantes dans les débats publics.

Les programmes scolaires adoptés en 1985 restent inchangés jusqu'en 1995. La période où le centriste René Monory est à la tête du Ministère de l'Education nationale, avec Michèle Alliot-Marie comme secrétaire d'Etat RPR en charge de l'enseignement, est marquée par des prises de position ponctuelles et occasionnelles concernant l'éducation civique à l'école primaire. Michèle Alliot-Marie intervient dans la presse en février 1987³⁷⁹ pour exprimer sa conception de l'enseignement civique. Cette intervention est liée à la réunion du Haut Conseil de la population et de la famille, qui doit aborder entre autres thèmes l'éducation civique, et à laquelle la secrétaire d'Etat doit participer. Dans ce contexte, elle insiste sur l'importance de la famille : « *contrairement à d'autres pays, nous ne privilégions pas des structures de type étatique. Au contraire, nous faisons reposer toute notre conception de la société sur la cellule familiale* ». L'affirmation d'une continuité entre l'ordre familial et l'ordre de la citoyenneté marque tout l'entretien. Les programmes d'éducation civique instaurés par Jean-Pierre Chevènement en 1985 sont critiqués en ce sens. Les enfants doivent non seulement apprendre à « *à connaître les institutions et à être fiers de leur pays* » mais aussi découvrir « *ce que représente la famille dans notre civilisation* ». La secrétaire d'Etat met en avant des identités collectives imbriquées et continues, de la famille à la nation en passant par les échelons intermédiaires (« *l'école* », la « *ville* », le « *département* », la « *région* »). Michèle Alliot-Marie réaffirme donc l'importance de l'attachement à la nation comme une finalité légitime et essentielle de l'éducation civique. Cependant, contrairement à son prédécesseur, ses propos font émerger une conception très différente du patriotisme : la référence privilégiée à la

³⁷⁹ La famille doit s'apprendre aussi à l'école. *Le Quotidien de Paris*, 17 février 1987.

relation à l'Etat, centrale dans les discours de Jean-Pierre Chevènement, est directement remise en cause. Cette intervention doit beaucoup à l'occasion : la réunion d'un organisme consultatif dédié à la famille. Elle est cependant révélatrice d'une orientation idéologique plus générale, présente dans une partie de la droite et marquée par une hostilité au jacobinisme et une conception de la nation comme communauté naturelle et enracinée, dans la continuité de l'enracinement familial et local³⁸⁰. La déclaration de Michèle Alliot-Marie dans la presse vise également à faire valoir une opposition politique plus générale à la construction, *via* les nouveaux programmes et les manuels d'éducation civique, d'une « école socialiste »³⁸¹. Ces prises de position ne s'accompagnent pas de nouvelles instructions pour l'école primaire. Les programmes scolaires ont été adoptés peu de temps auparavant et les maisons d'édition scolaire viennent tout juste de faire paraître les manuels correspondants. Comme les programmes scolaires ne changent pas et que cette vision de la nation n'est exprimée que de manière ponctuelle par la secrétaire d'Etat, elle passe inaperçue dans les médias généralistes et dans la presse syndicale et éducative.

La période où Lionel Jospin est à la tête du Ministère de l'Education nationale, entre 1988 et 1992, est marquée par un net recul du discours sur la finalité nationale de l'école. Si la première affaire du foulard conduit le ministre à exprimer sa conception de l'identité nationale, il n'insiste pas par ailleurs sur l'apprentissage à l'école d'un sentiment d'appartenance à la nation. La célébration du bicentenaire de la Révolution française, et ses pendants scolaires sont l'occasion de réaffirmer avec force la valeur de l'héritage républicain, mais dans ses discours sur l'école et sur les contenus d'enseignement, le ministre de l'Education nationale n'insiste pas sur l'éducation civique en l'ancrant dans la référence républicaine. Lionel Jospin n'entend en effet pas réformer les programmes de 1985, qu'il juge « bien connus des enseignants et des parents »³⁸². La réforme de l'école primaire et la loi d'orientation de juillet 1989 contribuent à mettre en avant une philosophie éducative davantage axée sur l'enfant comme individu autonome. L'enseignement doit tenir compte des rythmes et des besoins de chaque enfant et encourager la participation active de l'élève dans

³⁸⁰ BARRAL, Pierre. La patrie In SIRINELLI, Jean-François dir. *Histoire des droites en France. 3, Sensibilités*. Paris : Gallimard, 1992, p. 101-124.

³⁸¹ L'expression est de Michèle Alliot-Marie (Instruction civique : c'est déjà la rentrée ! *Le Quotidien de Paris*, 6 août 1986). Celle-ci avait déjà critiqué l'année précédente l'orientation politique de l'éducation civique mise en place par son prédécesseur. Sur ce point, voir le chapitre 6.

³⁸² Une nouvelle politique pour l'école primaire. Discours du ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports du 15 février 1990. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, n°9, 1^{er} mars 1990, p. 605.

la construction de son savoir³⁸³. A l'école primaire, l'accent mis sur l'autonomie individuelle concerne le processus d'acquisition des savoirs scolaires. Ce n'est qu'au collège et au lycée qu'il est mis en relation avec la citoyenneté : le ministre promet à ce niveau un renforcement des procédures de participation des élèves à la vie collective de leur établissement. Même limitée au domaine des apprentissages scolaires, cette valorisation de la prise en compte de l'individu n'est pas sans conséquences sur la vision générale de l'école primaire et des rapports entre l'individuel et le collectif en son sein. L'école primaire est moins conçue comme un lieu contribuant à renforcer l'identification et l'attachement à un groupe, quel qu'il soit, que comme un espace où les élèves forment progressivement leurs propres projets. Ces orientations générales sont saluées, dans leur principe, par la presse syndicale et éducative³⁸⁴. Elles correspondent en effet à leurs orientations pédagogiques, qui mettent depuis longtemps l'accent sur les méthodes actives et la prise en compte des besoins de chaque enfant. En termes de citoyenneté, la volonté de Lionel Jospin de renforcer les mécanismes institutionnels de participation des élèves à la vie collective dans les collèges et les lycées est également considérée de manière positive.

Le successeur de Lionel Jospin, Jack Lang, fait entendre un discours qui insiste davantage, et de manière explicite, sur la nation. Cette différence est en partie à rapporter au fait que le nouveau ministre s'exprime directement sur l'éducation civique, et non pas sur les finalités générales de l'école. Le Conseil national des programmes vient de lui remettre un ensemble de propositions générales sur cet enseignement dans les écoles, les collèges et les lycées et le ministre commente ce texte lors d'une conférence de presse le 3 décembre 1992. Toutefois, la référence à la nation est une constante dans les discours de Jack Lang, et on la retrouve entre 2000 et 2002 lorsqu'il est à nouveau ministre de l'Education nationale. A l'occasion de cette conférence de presse, Jack Lang valorise d'autres collectifs que la nation, en évoquant l'Europe et le monde comme de nouveaux espaces d'appartenance et d'engagement civiques³⁸⁵. La nation n'en est pas moins une référence importante. L'école doit construire un sentiment d'appartenance à la nation : l'enfant doit « *apprendre[e] à se*

³⁸³ Une nouvelle politique pour l'école primaire..., *op. cit.*, p. 601-604 ; Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. [en ligne]. Format PDF. 5 pages. Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/> [consulté le 1^{er} septembre 2010] ; Loi d'orientation du 10 juillet 1989. Rapport annexé. [en ligne]. Format html. Disponible sur : http://www.vie-publique.fr/documents-yp/rapport_loi89.shtml . [consulté le 1er septembre 2010].

³⁸⁴ Les syndicats ainsi que la rédaction du *Monde de l'Education* soulignent cependant l'insuffisance des moyens accordés aux écoles pour mettre en œuvre cette politique ambitieuse d'aide individualisée aux élèves.

³⁸⁵ Voir *infra*.

situer comme membre d'une nation, parmi d'autres nations »³⁸⁶. C'est particulièrement l'enseignement de l'histoire qui est convoqué dans ce but : il est « *celui dans lequel se forge le plus aisément l'identité nationale* »³⁸⁷. L'enseignement dans son ensemble doit contribuer à transmettre « *les valeurs essentielles de notre société* »³⁸⁸. La dimension civique de l'école est donc doublement rapportée à la nation : par l'école, l'enfant doit se sentir appartenir au groupe national et il doit prendre conscience que celui-ci partage des valeurs spécifiques. Ces valeurs renvoient à des principes généraux, tels que « *les droits de l'homme* », « *la justice* », « *la solidarité* »³⁸⁹. Le sentiment d'appartenance à la nation est destiné à limiter l'individualisme par la reconnaissance de l'importance de l'implication citoyenne pour défendre ces valeurs et par l'acceptation de la solidarité nationale. L'enfant doit apprendre à être « *un acteur de la démocratie* »³⁹⁰ et à s'engager, y compris au sein de l'école elle-même, dans des projets civiques³⁹¹. Il doit aussi se sentir lié aux membres du groupe national par un sentiment de « *solidarité* ». Cette solidarité est essentiellement définie en termes sociaux : le « *partag[e] [des] bienfaits de la médecine* », la « *lutt[e] contre la pauvreté* » et les « *retraites décentes aux personnes âgées* » sont évoquées³⁹². L'importance de la nation dans l'enseignement civique est donc ici réaffirmée. Elle cesse toutefois d'être une référence exclusive comme elle l'était dans les discours de Jean-Pierre Chevènement. En outre, la mobilisation de l'idée de nation sert des objectifs différents. La participation civique acquiert ici plus d'importance. L'accent est également mis sur la dimension sociale : la nation est un groupe solidaire qui exige certains sacrifices en termes de partage et de redistribution des ressources. Ces déclarations n'aboutissent pas à une redéfinition effective des programmes scolaires, la droite remportant les élections de 1993. Dans ce contexte, elles sont peu commentées dans la presse générale (sauf de manière descriptive), ni dans les revues syndicales et pédagogiques.

La période où de François Bayrou est à la tête du ministère de l'Éducation nationale, entre 1993 et 1997, est synonyme d'une réaffirmation de la dimension nationale de l'école

³⁸⁶ *Intervention du ministre d'Etat, ministre de l'Éducation nationale et de la culture à l'occasion du point presse sur l'éducation civique, jeudi 3 décembre 1992*. Paris : La Documentation française, 1992, p. 3. [Disponible sur microfiches. 7 pages].

³⁸⁷ *Ibid.*, p. 6.

³⁸⁸ *Ibid.*, p. 1.

³⁸⁹ *Ibid.*, p. 6.

³⁹⁰ *Ibid.*, p. 3.

³⁹¹ *Ibid.*, p. 5.

³⁹² *Ibid.*, p. 6.

dans les discours officiels. Pour autant, celle-ci ne se comprend qu'en relation avec la résurgence des débats sur le port du voile islamique dans l'espace scolaire, relancés à l'initiative de députés RPR. Soucieux de mettre un terme aux polémiques, le nouveau ministre fait adopter une circulaire qui encourage les établissements à interdire les signes religieux « ostentatoires »³⁹³. François Bayrou entreprend par ailleurs une vaste opération de refonte des programmes scolaires, y compris à l'école primaire. De nouveaux programmes paraissent en 1995. Dans ses interventions publiques, le ministre insiste à plusieurs reprises sur l'éducation civique qu'il dit vouloir repenser et revaloriser à tous les niveaux d'enseignement. Les références à « *une certaine conception de la nation* »³⁹⁴ que l'école se doit de faire vivre sont essentiellement liées à la question de la pluralité ethnique et religieuse de la France. Pour le reste, la définition de l'éducation civique renvoie aussi, comme dans les discours de Jack Lang auparavant, à l'idée de normes partagées : l'enseignement civique doit donner aux enfants des « repères » communs³⁹⁵, des « valeurs communes »³⁹⁶. Celles-ci sont le fruit d'un héritage national : « nous devons dire à nos enfants qu'ils ne vivent pas dans un monde qui commence aujourd'hui. Ce qui est en jeu, c'est l'idée même de nation française »³⁹⁷. Comme dans les discours de Jack Lang, ces valeurs sont définies de manière générale et vague : elles sont présentées comme relevant de la « morale humaniste qui nous est commune » et se référant aussi à l'idée de « responsabilité »³⁹⁸. L'éducation civique inscrit l'enfant dans sa nation, en lui transmettant des valeurs spécifiques et en l'incitant à limiter sa liberté individuelle pour s'engager dans la vie collective. Les discours de François Bayrou se réfèrent à des valeurs générales, peu définies, à la fois nationales et humanistes. La dimension sociale de la nation n'est toutefois pas ici mise en valeur de manière particulière, alors que Jack Lang faisait de l'acceptation de la solidarité sociale nationale un comportement civique positif.

³⁹³ Circulaire du 20 septembre 1994 relative au port de signes ostentatoires dans les établissements scolaires. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, n°35, 29 septembre 1994.

³⁹⁴ Les missions de notre école. *Le Figaro magazine*, 17 septembre 1994.

³⁹⁵ *Déclaration du gouvernement sur le nouveau contrat pour l'école, par M. François Bayrou, ministre de l'Éducation nationale*, Paris : La Documentation française, p. 9. [document sur microfiches, 15 pages].

³⁹⁶ François Bayrou, ministre de l'Éducation nationale : « L'école doit accepter d'assumer une éducation civique et morale », *Le Monde*, 15 octobre 1996. Cette interview reprend les propos tenus lors d'une émission de France-Culture (le « Rendez-vous des politiques ») lors de laquelle le ministre était interrogé par Blandine Kriegel, philosophe, Danièle Sallenave et Philippe Sollers, écrivains, dans le contexte de la parution prochaine de son livre, *Le Droit au sens*, évoquant la crise morale des sociétés modernes.

³⁹⁷ *Ibid.*

³⁹⁸ *Ibid.*

Pendant cette période, les syndicats et les revues éducatives se positionnent essentiellement sur la question du port du foulard islamique à l'école et plus globalement sur les politiques à l'égard de la jeunesse et du système éducatif du gouvernement. Si certains articles paraissent sur l'éducation civique, ils ne mettent pas en cause la définition globale qu'en donne le ministre. L'éducation civique ne constitue pas un des points de discussion dans les prises de position syndicales sur les nouveaux programmes de l'école primaire. Le SE-UNSA fait entendre une voix critique, mais celle-ci ne porte pas sur le contenu de l'enseignement civique en lui-même. Il dénonce les politiques économiques « *libérales* » du gouvernement et ses orientations « *sécuritaires* » : dans ce contexte, les appels gouvernementaux au civisme des jeunes sont vains car ceux-ci, en particulier ceux de banlieues, se sentent rejetés par la société adulte. Le SE-UNSA rappelle aussi que contrairement à ce que les déclarations du ministre tendent à faire croire, les enseignants n'ont jamais renoncé à l'éducation civique et qu'elle ne constitue donc pas une nouveauté³⁹⁹.

Un épisode pendant cette période – l'attitude de Françoise Hostalier, secrétaire d'Etat à l'enseignement scolaire entre 1995 et 1997, concernant l'apprentissage de *La Marseillaise* à l'école – montre à quel point une certaine prudence politique entoure la mise en avant de référents nationaux. Le décalage avec les orientations de Jean-Pierre Chevènement au milieu des années 1980 est net : le patriotisme n'est plus affiché comme une finalité essentielle et impérative de l'éducation civique. En août 1995, Françoise Hostalier intervient dans un journal destiné aux enfants pour défendre l'apprentissage de « *l'appartenance à une nation* » à l'école⁴⁰⁰. Elle dit avoir observé des enfants qui « *couraient et ne chantaient pas* » lorsque l'hymne national était joué pendant une manifestation sportive (les « Jeux de l'Avenir ») à Epinal. Elle contraste cette situation avec celle des Etats-Unis où « *tout le monde chante l'hymne national, la main sur le cœur* ». « *Sans retomber dans ces excès* », il s'agit pour elle de revaloriser dans les écoles les symboles qui « *porte[nt] les valeurs de la France* », telles que l'apprentissage de *La Marseillaise* et l'installation permanente du « *drapeau français sur le fronton de chaque école* ». Le lendemain, elle dément dans une brève du *Monde* l'interprétation trop stricte donnée à ses propos par le journal *Mon Quotidien* : elle précise que l'apprentissage de la *Marseillaise* est une possibilité, sans qu'il « *ait un caractère obligatoire* »⁴⁰¹.

³⁹⁹ *L'Enseignant*, 8 octobre 1994, n°29, p. 3 ; *L'Enseignant*, 26 novembre 1994, n°38, p. 3.

⁴⁰⁰ Les écoliers vont peut-être chanter à nouveau la *Marseillaise*. *Mon Quotidien*, 31 août 1995.

⁴⁰¹ *Le Monde*, 1^{er} septembre 1995.

Avec le retour de la gauche au pouvoir en 1997, la question du port du voile à l'école passe au second plan. Les discours de Claude Allègre, ministre de l'Education nationale entre 1997 et 2000, et de la ministre déléguée en charge de l'enseignement scolaire, Ségolène Royal, se rapprochent des orientations de leurs prédécesseurs des années 1990 sur un point central. Ils insistent également sur l'éducation civique à l'école, qu'ils proposent de réformer et de renforcer, et lui donne une fonction de cohésion collective forte : elle vise à promouvoir des valeurs posées comme communes. Claude Allègre et surtout Ségolène Royal s'expriment à de nombreuses reprises sur l'enseignement civique, de la maternelle au lycée. Ils commandent un rapport sur l'éducation civique, rédigé par Alain Bergounioux, Jacqueline Costa-Lascoux et Jean-Louis Nembrini⁴⁰², resté non publié. Ségolène Royal lance également une opération spécifique, dénommée les « initiatives citoyennes » : les établissements scolaires du primaire et du secondaire s'engagent, sur la base du volontariat, à monter un projet spécifique sur la citoyenneté pendant l'année scolaire et en valoriser les résultats lors d'une semaine spéciale. La secrétaire d'Etat charge l'universitaire Jean Baubérot, spécialiste des questions touchant à la morale laïque, de rédiger une synthèse de ces opérations, afin d'alimenter la réflexion sur la refonte générale de l'enseignement civique dans le système éducatif. Le ministère annonce également la création d'un enseignement civique au lycée. Pour l'éducation primaire, il prépare des directives concernant l'application des nouveaux programmes de 1995, qui paraissent en 1999 et sont soumises à la consultation. L'idée est au final d'aboutir à des programmes scolaires rénovés, y compris en éducation civique.

Dans leurs interventions, Claude Allègre et Ségolène Royal font tous deux référence à une « *morale civique* » que l'école doit transmettre à tous les enfants⁴⁰³. Cette morale civique

⁴⁰² Alain Bergounioux est historien, inspecteur de l'Education nationale et membre du Parti socialiste. Il a été conseiller ministériel dans des gouvernements socialistes (au cabinet du Michel Rocard à Matignon de 1988 à 1991 ; il le sera à nouveau auprès du ministre de la Fonction publique et de la réforme de l'État de 1999 à 2002). Jacqueline Costa-Lascoux est sociologue au CNRS, ses travaux portant notamment sur les questions de citoyenneté à l'école. Jean-Louis Nembrini est inspecteur de l'Education nationale. Ce rapport inspirera essentiellement la réforme des programmes d'éducation civique du secondaire.

⁴⁰³ Pour Claude Allègre, voir notamment : *Déclaration de M. Claude Allègre, ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie sur les principes de l'école*. [en ligne]. Paris : La Documentation française. Format html. Disponible sur : <http://www.vie-publique.fr/discours/> [consulté le 1^{er} septembre 2010] ; M. Allègre veut rétablir la morale civique à l'école. *Le Monde*, 27 octobre 1997 ; Intervention de Claude Allègre In FRANCE. Ministère de l'Intérieur. *Des villes sûres pour des citoyens libres : actes du colloque de Villepinte, 24-25 octobre 1997*. [en ligne], Paris : La Documentation française, 1997, p. 34. Format PDF. 95 pages. Disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/984000425/index.shtml> [consulté le 1^{er} septembre 2010].

doit également s'exprimer dans le quotidien de la vie scolaire. Ségolène Royal, en particulier, centre largement ses propos sur la vie scolaire elle-même et les valeurs civiques qu'elle doit refléter. Là encore, ces valeurs renvoient à des principes généraux, susceptibles de multiples interprétations : les droits de l'homme, la laïcité, la tolérance, l'égalité, la lutte contre les discriminations, la solidarité, la fraternité... On retrouve aussi la thématique sociale dans ces discours sur l'éducation civique, en particulier dans ceux de Ségolène Royal : dans les exemples de thèmes pour les « initiatives citoyennes », celle-ci fait à plusieurs reprises références à une idée de solidarité sociale en mentionnant « *la solidarité avec les exclus* »⁴⁰⁴. La morale civique commune que l'école doit promouvoir n'est pas présentée, dans les discours de Claude Allègre ou de Ségolène Royal, comme exprimant des valeurs « nationales ». Toutefois, la référence à la République et à ses valeurs est très importante, en particulier dans les discours de Claude Allègre. La morale civique qu'il défend est rapportée aux trois valeurs de la devise républicaine (« liberté, égalité, fraternité »), et la mission d'éducation civique actuelle à l'ambition qui animait les fondateurs de l'école de la Troisième République. La République n'est que l'autre nom de la nation et des valeurs partagées qu'elle est censée exprimer. La nation constitue ici une communauté de citoyens égaux, partageant les mêmes droits et les mêmes devoirs, ainsi qu'une même adhésion à un certain nombre de valeurs générales (liberté, tolérance, égalité, solidarité, etc.). Mais ces valeurs politiques partagées sont aussi spécifiquement françaises et issues du passé puisque ramenées à la tradition « républicaine ». Dans les discours de Ségolène Royal, la référence à la République est aussi présente, mais la ministre déléguée met davantage l'accent sur l'idée de « *valeurs universelles* » et de droits de l'homme. Ces valeurs sont parfois rapportées à la tradition républicaine, mais cette association est moins fréquente que dans les interventions de Claude Allègre. En revanche, dans les instructions officielles qui détaillent les exemples « d'initiatives citoyennes » qui peuvent être mises en place, ce qui est proposé pour l'école

Pour Ségolène Royal, voir notamment : *Conférence de presse de Ségolène Royal le 19 novembre 1997 sur les initiatives citoyennes*, Paris : La Documentation française, 1997, p. 1 et suiv. Document sur microfiches, 19 p. ; *Intervention à France 2 dans l'édition du matin le 27 novembre 1997*. Paris : La Documentation française, 1997, p. 1 et suiv. Document sur microfiches, 3 p. ; Ségolène Royal défend le civisme à l'école : « Hélas, la loi n'oblige pas à être poli ». *L'Événement du jeudi*, 20 novembre 1997 ; Trois questions à... Ségolène Royal : « Faire reculer la violence et l'incivilité ». *Le Point*, 22 novembre 1997 ; Renouer avec la morale de Jules Ferry, *Le Parisien*, 24 novembre 1997 ; *Intervention à France 2 dans l'édition du matin le 11 mai 1998*. Paris : La Documentation française, 1997, p. 1-2. Document sur microfiches, 3 p.

⁴⁰⁴*Conférence de presse de Ségolène Royal le 19 novembre 1997 sur les initiatives citoyennes, op. cit.*

primaire est fondé sur le triptyque « liberté, égalité, fraternité » et mêle là encore référence à la République et principes universels de démocratie et de droits de l'homme⁴⁰⁵.

Dans les interventions de Ségolène Royal, les valeurs communes qu'il s'agit de promouvoir ont un statut très ambigu, selon qu'elles sont supposées émaner ou non de l'Etat. Dans sa conférence de presse sur les « initiatives citoyennes », la ministre déléguée accorde une grande importance à l'émergence par le bas de ces valeurs au sein de la société civile : ce sont aux enseignants, aux élèves et aux partenaires de l'école de redéfinir les bases de la morale civique qu'ils souhaitent voir pratiquer à l'école. A d'autres moments toutefois, les valeurs communes sont particulièrement reliées à la tradition politique républicaine et à l'Etat républicain : il s'agit de « *valeurs permanentes* » qui remontent à l'école républicaine de Jules Ferry⁴⁰⁶. Dans les discours de Claude Allègre, la morale civique est tout entière du côté de l'Etat : on ne peut laisser « *à chaque enseignant le soin de décider ce qu'est la citoyenneté quasiment en même temps qu'il l'enseignerait. Si l'éducation est nationale, c'est parce qu'il est des principes, des valeurs, qui doivent être enseignées partout* »⁴⁰⁷. La continuité avec l'école de Jules Ferry est revendiquée dans les deux cas, tout en étant mise à distance par une évocation de la liberté individuelle nouvelle qui est désormais reconnue aux élèves. Pour Claude Allègre, il convient de promouvoir « *la liberté de jugement, et non l'endoctrinement* »⁴⁰⁸. Le ministre évoque également le renforcement des procédures de participation des élèves à la vie collective dans les collèges et les lycées. Ségolène Royal propose de son côté de faire de l'enfant « *un co-auteur [de la] morale collective* », dans un discours contradictoire puisqu'il insiste par ailleurs sur la permanence des valeurs⁴⁰⁹.

L'insistance de Claude Allègre et de Ségolène Royal sur la morale civique suscitent quelques réactions dans certains articles du *Monde*, du *Monde de l'éducation* et dans la revue du SNUipp, *Fenêtres sur cours* : ces articles mettent en avant le décalage entre la mise en avant des grands principes civiques de liberté et d'égalité et la réalité sociale et politique⁴¹⁰. A l'image du SE-UNSA en 1994, le SNUipp souligne aussi en 1997 que les enseignants ont toujours joué leur rôle au quotidien en matière d'éducation à la citoyenneté : les propositions

⁴⁰⁵ Initiatives citoyennes pour apprendre à vivre ensemble. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 9 avril 1998, n°15 (supplément), p. 14.

⁴⁰⁶ Conférence de presse de Ségolène Royal le 19 novembre 1997..., *op. cit.*, p. 9.

⁴⁰⁷ *Des villes sûres pour des citoyens libres*..., *op. cit.*, p. 34.

⁴⁰⁸ *Ibid.*

⁴⁰⁹ Conférence de presse de Ségolène Royal le 19 novembre 1997..., *op. cit.*, p. 8.

⁴¹⁰ Pour plus de détails sur ce point, voire le chapitre 6 sur la politique à l'école.

de Ségolène Royal concernant les « initiatives citoyennes » n'ont donc rien de nouveau⁴¹¹. Sur le fond, l'éducation à la citoyenneté telle qu'elle est proposée par Ségolène Royal et Claude Allègre satisfait dans une large mesure les syndicats et les rédactions du *Monde de l'éducation* et du *JDI*.

Revenu à la tête du ministère de l'Éducation nationale entre 2000 et 2002, Jack Lang poursuit la politique de réforme de l'éducation civique que ses prédécesseurs socialistes avaient initiée. A nouveau, on retrouve dans ses discours la référence à la nation. Lorsqu'il présente les nouveaux programmes scolaires de l'école primaire, en février 2002, le ministre ne met plus en avant l'idée de valeurs communes comme en 1992, mais celle de « *culture partagée* ». Il refuse de limiter l'enseignement primaire aux apprentissages instrumentaux (« *apprendre à lire, à écrire, à compter* ») et entend revaloriser la culture sous toutes ses formes (arts, musique, littérature, histoire, géographie). Or cette culture doit être « *commune* ». Elle constitue un moyen de renforcer le sentiment d'appartenance à une nation spécifique, distincte des autres, en vertu cette fois de référents culturels partagés. A cette occasion, Jack Lang affirme renouer avec l'ambition qui était celle de l'école de Jules Ferry: « *assur[er] à tous les enfants, quelles que soient leurs origines, une identité* » grâce à cette culture commune au niveau national. L'éducation scolaire de la Troisième République était certes empreinte de « *naïveté* », avec « *le Tour de France par deux enfants, nos ancêtres les Gaulois, l'harmonie naturelle de l'hexagone* », mais « *ces tics de l'école républicaine* » permettaient de « *donn[er] un sens à l'école, et au-delà au monde dans lequel l'enfant s'avance* »⁴¹². Si l'angle de vue est ici la culture, et non plus les valeurs communes, il s'agit là encore de renforcer la cohésion de la nation par l'enseignement : l'école doit apprendre à tous les enfants à s'intégrer dans le monde d'une manière particulière, en tant que nationaux. La nation ne représente plus seulement ici une communauté fondée sur des droits et des valeurs politiques : elle a une dimension culturelle forte.

Par ailleurs, un livre-CD sur *La Marseillaise* est élaboré et envoyé à tous les établissements scolaires en 2002. Jack Lang évoque cette initiative sur Europe 1, en présentant l'hymne comme un élément du « *patrimoine national* », qui concrétise l'idée d'une école comme lieu de « *l'intégration de tous* » et « *creuset culturel et social* » : la dimension de rassemblement, d'unité nationale est ici aussi patente. A cette occasion, l'image

⁴¹¹ Education civique, un goût de leitmotiv... *Fenêtres sur cours*, 19 novembre 1997, n°137.

⁴¹² *Discours de Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale. Les nouveaux programmes de l'école*. Paris : 20 février 2002, p. 2-4. Document d'archive fourni par le bureau des écoles du Ministère de l'Éducation nationale. 17 p.

traditionnelle d'une France pionnière de la liberté dans le monde est à nouveau avancée : *La Marseillaise* est aussi « un hymne international de la liberté » et « partout dans le monde où des peuples se libèrent, ils chantent *La Marseillaise* »⁴¹³. Si les références aux idées d'identité nationale et aux symboles nationaux sont ici explicites, contrairement aux discours de ses prédécesseurs socialistes, elles restent toutefois peu saillantes dans l'ensemble des interventions de Jack Lang. Cela permet de rendre compte du fait que dans les médias généralistes, tout comme les revues syndicales et pédagogiques, cet aspect est peu commenté. Les revues syndicales et éducatives se satisfont de la plus grande prise en compte de la vie scolaire et de la responsabilisation dans élèves qui est manifeste depuis 1997 et qui se traduit dans les nouveaux programmes scolaires de 2002.

b) La faiblesse de la référence nationale dans les revues syndicales et éducatives

Sur toute la période, dans les années 1990 et 2000, les discours des revues syndicales et éducatives manifestent des conceptions relativement proches de l'éducation à la citoyenneté. L'idée d'appartenance à la nation y a très peu de place, sauf lorsqu'il est question de l'intégration des élèves issus de l'immigration et de l'islam, avec toutefois certaines variations selon les revues⁴¹⁴. Les revues syndicales et éducatives mettent l'accent sur l'idée de citoyenneté, de démocratie, de droits de l'homme et de l'enfant. L'école doit construire une communauté civique fondée sur l'adhésion à des valeurs politiques générales (la liberté, l'égalité, la justice, la solidarité), sur le partage des mêmes droits et d'institutions communes⁴¹⁵. Commentant des livres pour enfants sur la citoyenneté, un article du *JDI* souligne par exemple que la connaissance « des institutions de la France » permet de « développer [chez l'enfant] son sentiment d'appartenance » : « partager les mêmes droits

⁴¹³ Interview de M. Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale à Europe 1 le 6 février 2002. [en ligne]. Paris : La Documentation française. Format html. Disponible sur : <http://www.vie-publique.fr/discours/> [consulté le 1^{er} septembre 2010].

⁴¹⁴ Voir le chapitre 4 sur l'unité nationale.

⁴¹⁵ Pour le SE-UNSA : La leçon de morale. *L'Enseignant*, n°100, 8 novembre 1997 ; Éducation civique. *L'Enseignant*, 6 décembre 1997, n° 103 ; Dossier : Former les futurs citoyens : éducation civique et pensée critique. n°13, avril 1999 ; Dossier : La démocratie en jeu : l'éducation à la citoyenneté. *L'Enseignant*, avril 2002, n°47 ; Citoyenneté : la démocratie est l'affaire de tous. *L'Enseignant*, mai 2002, n°49 ; Dossier : Exercice d'une citoyenneté solidaire : construire la démocratie. *L'Enseignant*, octobre 2002, n°53 ; Permettre à l'élève d'exercer sa citoyenneté. *L'Enseignant*, octobre 2003, n°65 ; Éduquer à la démocratie. *L'Enseignant*, février 2005, n°81.

Pour le SNUipp : Jeudi 20 novembre : 2^{ème} journée des Droits de l'Enfant. *Fenêtres sur cours*, 19 novembre 1997, n°137 ; Bouquins pour les mômes. Citoyens en herbe. *Fenêtres sur cours*, 30 septembre 1998, n°159 ; Les droits de l'enfant ont dix ans. *Fenêtres sur cours*, 9 novembre 1999, n°180 ; Interview de Benoît Falaize sur l'éducation civique. *Fenêtres sur cours*, 18 novembre 2004, n° spécial sur l'Université d'Automne « Réussir l'école ».

(droit au logement, droits aux soins, droit à apprendre, etc.), n'est-ce pas appartenir à une même communauté ? »⁴¹⁶. De manière générale, la dimension sociale apparaît dans ces revues, comme dans les discours de la gauche dans les années 1990 : les droits évoqués dans l'extrait précédent du *JDI* font référence à des droits sociaux et les idées de « solidarité » mais aussi de « justice sociale » sont très présentes dans la presse syndicale.

Dans toutes ces revues, les rédacteurs insistent surtout sur l'idée que l'éducation à la citoyenneté ne peut reposer sur la seule transmission de connaissances : l'organisation de la vie collective à l'école doit refléter ces valeurs de liberté, d'égalité et de solidarité et faire une place centrale à la responsabilisation et à la participation des élèves⁴¹⁷. La formation d'un individu critique, mise en valeur déjà dans les années 1980, est encore très présente dans les discours des décennies suivantes. Le SNUipp se distingue en proposant très peu d'articles détaillés sur l'éducation à la citoyenneté en général, contrairement au SGEN et surtout au SE-UNSA. La plupart des textes sont courts, consistent en des propositions de livres scolaires liés à l'éducation à la citoyenneté ou portent sur des thématiques spécifiques, en particulier l'éducation à l'environnement, l'éducation contre le racisme, les expériences de participation des élèves à la vie collective dans l'école. Les idées sous-jacentes dans ces articles, en dépit de leur brièveté, se rapprochent des orientations décelables dans les autres revues syndicales : attention portée à la responsabilité de l'élève dans l'école, mise en valeur des principes de liberté et d'égalité, des droits de l'enfant et des droits de l'homme.

La presse syndicale et éducative ne met donc pas en avant le sentiment d'appartenance à la nation comme finalité civique centrale de l'enseignement, au profit d'autres visées. Ce sont

Pour le SGEN : Dossier : Les nouveaux droits des jeunes. *Profession Education*, n°14, mai 1991 ; Dossier : L'école pour apprendre à vivre ensemble. *Profession Education*, n°52, septembre 1995 ; Dossier : Quelle éducation pour quelle citoyenneté ? *Profession Education*, n°69, juillet-août 1997 ; communiqué : Education à la citoyenneté, 1^{er} septembre 1999, repris le 1^{er} novembre 2002. [en ligne]. Disponible sur : <http://sgen-cfdt.org/actu/rubrique51.html>. [consulté le 1^{er} septembre 2010].

Pour le *JDI* : Dossier : L'école du citoyen. *JDI*, septembre 1997 ; Lectures croisées : Hier et demain, être citoyen. *JDI*, septembre 1998, n°1 ; Dossier : Au tableau, citoyens, *JDI*, avril 2002 ; Dossier : Découvrir la démocratie. *JDI*, mars 2003.

Pour Le Monde de l'Éducation : Apprendre à vivre ensemble. *Le Monde de l'Éducation*, mars 2001 ; L'expression collective : ouvrir la cage aux mots. *Le Monde de l'Éducation*, mars 2001 ; De l'édification morale à la construction du citoyen. *Le Monde de l'Éducation*, novembre 2004 ; Le devoir de respecter les droits. *Le Monde de l'Éducation*, février 2005.

⁴¹⁶ Lectures croisées : Hier et demain, être citoyen. *JDI*, septembre 1998, n°1.

⁴¹⁷ Je reviendrai sur la responsabilité et la participation des enfants à la vie collective dans l'école dans le chapitre 6.

les initiatives gouvernementales, avec en 2005, l'inscription de l'apprentissage de *La Marseillaise* à l'école qui suscite des prises de position sur cette question.

c) Le retour de la droite au pouvoir (2002-2006): l'identité nationale retrouvée

L'accent mis sur les valeurs républicaines par Claude Allègre et Ségolène Royal se retrouve dans les discours et les politiques de la droite revenue au pouvoir en 2002. La droite ne se contente toutefois pas de se référer à la seule idée de République : l'évocation de l'identité de la France, de la spécificité et de la grandeur de son message est également très présente dans certains discours officiels, et de manière beaucoup plus saillante que dans les discours de Jack Lang. La période entre 2002 et 2006 prépare le « tournant »⁴¹⁸ de 2007 marqué par le retour en force du thème de l'identité nationale dans les débats publics : il n'y a là qu'exacerbation d'une tendance qui était déjà repérable quelques années plus tôt. On ne peut comprendre cet essor des références à la nation française et à sa spécificité sans prendre en compte le contexte et l'usage politiques qui lui sont liés. Ces discours de la droite gouvernementale visent en effet à réaffirmer la nation, son unité et sa prévalence, contre les « communautarismes » qui seraient à l'œuvre dans la société. Ils tendent à mettre en doute l'allégeance nationale des populations issues de l'immigration. Le thème national est particulièrement exploité par Jacques Chirac dans les années 2000, notamment dans sa campagne présidentielle de 2002, après les incidents lors du match de football France-Algérie en octobre 2001, lors duquel l'hymne national avait été sifflé⁴¹⁹. On reviendra sur la question de la diversité de la nation au chapitre suivant, mais ces remarques sont nécessaires pour comprendre le développement des références à la nation dans les discours politiques à compter de 2002.

Lorsqu'il lance le débat sur l'avenir de l'école, qui prend place entre 2003 et 2004, Jacques Chirac souligne le 20 novembre 2003 que « *l'école de la France doit être et sera l'école de la République* » et qu'elle doit « *forge[r] l'adhésion aux valeurs que nous en partage* ». Au-delà de la seule référence à la République, l'école doit enseigner aux enfants « *les valeurs, l'originalité, la force du message français* » ; les élèves doivent « *y apprendre*

⁴¹⁸ NOIRIEL, Gérard. *A quoi sert « l'identité nationale » ?* Marseille : Agone, 2007.

⁴¹⁹ MARTIGNY, Vincent. Le débat autour de l'identité nationale dans la campagne présidentielle 2007 : quelle rupture ? *French Politics Culture and Society*, Spring 2009, vol. 27, n°1, p. 23-42.

l'histoire, celle de la nation, de ses institutions » et à « *respecter son hymne et son drapeau* »⁴²⁰.

Les discours de ministres de l'Éducation successifs mettent eux aussi l'accent sur la finalité communautaire et cohésive de l'école, qui doit transmettre des valeurs communes liées à l'idéal républicain. Afin de démontrer son engagement sur le sujet et de fournir un outil pédagogique aux enseignants, le ministère prépare en 2003-2004 un guide sur l'idée républicaine, qui est diffusée dans toutes les écoles en 2004⁴²¹. Ce guide comprend une anthologie de textes littéraires et historiques, des extraits d'œuvres cinématographiques ou d'émissions de télévision ainsi qu'un abécédaire des mots de la République. Luc Ferry, à la tête du ministère entre 2002 et 2004, envoie aussi une lettre, sous forme de livre, à tous les établissements scolaires pour expliquer sa politique d'enseignement. Les références aux valeurs de la République sont centrales dans cet ouvrage. Dans ses discours et ses textes, Luc Ferry insiste sur la « *tradition républicaine* » française, définie par référence aux « *droits de l'homme* » et à un « *humanisme abstrait* »⁴²². Xavier Darcos, ministre délégué à l'Enseignement scolaire à la même époque, met davantage en relief l'idée même de nation : « *l'école française est l'école de la Nation, au sens latin de naître ensemble et donc de partager des valeurs communes* »⁴²³. Comme Jacques Chirac, il fait aussi référence aux symboles nationaux, en souhaitant que « *la devise républicaine et le drapeau français figurent au-dessus de l'entrée de toutes nos écoles* »⁴²⁴, afin de manifester l'importance de ces valeurs communes. Le discours de François Fillon, qui dirige le ministère entre 2004 et 2005, se rapprochent plus de ceux de Luc Ferry, par l'accent placé sur les « *valeurs de la République* » et leur « *dimension morale et universelle* »⁴²⁵. En février 2005, cette mission civique de

⁴²⁰ Allocution de M. Jacques Chirac, Président de la République, sur le renouvellement du rôle de l'école, les enjeux actuels de l'enseignement et l'amélioration du métier d'enseignant. Paris le 20 novembre 2003. [en ligne]. Paris : La Documentation française. Disponible sur : <http://www.vie-publique.fr/discours/> [consulté le 1^{er} septembre 2010].

⁴²¹ FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale. *Guide républicain : l'idée républicaine aujourd'hui*. Paris : Scéren ; Delagrave, 2004.

⁴²² Lettre à tous ceux qui aiment l'école In FERRY Luc, DARCOS, Xavier, HAIGNERE, Claudine. *Lettre à tous ceux qui aiment l'école. Pour expliquer les réformes en cours*. Paris : CNDP ; Odile Jacob, 2003, p. 54.

⁴²³ Où voulons-nous aller ? In FERRY Luc, DARCOS, Xavier, HAIGNERE, Claudine. *Lettre à tous ceux qui aiment l'école...*, op. cit., p. 143.

⁴²⁴ *Ibid.*, p. 140.

⁴²⁵ Déclaration sur le lancement et la diffusion dans les établissements scolaires du Guide Républicain, Paris, le 10 juin 2004. [en ligne]. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr>. [consulté le 20 juin 2005] ; Préface In FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. *Guide républicain...*, op. cit. . p. 19.

l'école est même officialisée par la loi d'orientation sur l'éducation, qui stipule : « *outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République* »⁴²⁶.

Dans certains discours officiels, la description de cette finalité civique de l'école donne lieu, à nouveau, à une mise en scène du caractère exceptionnel et exemplaire de la France dans le monde. Evoquant les « *défis* » que l'école et la société françaises doivent affronter, Jacques Chirac souligne celui d'un « *monde toujours plus ouvert* » qui l'amène à conclure que les jeunes doivent apprendre à « *porter pleinement, en Europe et dans le monde, ce modèle d'humanisme que la France incarne et qu'elle défend sur la scène internationale* »⁴²⁷. De son côté, dans la préface au guide envoyé à tous les enseignants, François Fillon s'emploie à décrire le « *projet* » que représente en France la « *République* » et censé, dans le monde, « *inspire[r] nombre de peuples qui cherchent, encore aujourd'hui, les instruments de leur liberté* »⁴²⁸.

Ce qui caractérise également les discours de la droite entre 2002 et 2006 est une critique forte contre l'individualisme à l'école. C'est particulièrement Luc Ferry, ministre entre 2002 et 2004, qui fait entendre ce type de discours. Dans sa *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, il met en cause les dérives auxquelles a conduit l'esprit de mai 1968. L'épanouissement de l'enfant à l'école, son expression spontanée et son authenticité ont pris une place centrale dans la sphère scolaire au détriment des projets et des valeurs collectives. Ce n'est pas seulement, contrairement aux discours de la gauche, l'individualisme égoïste qui est dénoncé ici. L'accent placé sur l'importance de la transmission à l'école d'une « *tradition* » et d'un « *héritage* » réaffirme le primat des valeurs et de l'identité collective issues du passé sur l'auto-définition de l'enfant comme individu.

Si les responsables de l'Education nationale réaffirment pour l'éducation civique des enfants l'importance du modèle républicain et parfois plus directement de l'identité nationale française, ils se font largement débordés par leur majorité. Deux événements liés à la question nationale vont en effet susciter des débats publics. Tous deux renvoient à un même processus : l'inscription dans la législation elle-même de contenus scolaires, et même dans un

⁴²⁶ Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. [en ligne]. Format html. Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr> [consulté le 1^{er} septembre 2010].

⁴²⁷ Allocution de M. Jacques Chirac, Président de la République, sur le renouvellement du rôle de l'école, les enjeux actuels de l'enseignement..., *op. cit.*

⁴²⁸ Préface In FRANCE. Ministère de l'Education nationale. *Guide républicain...*, *op. cit.* . p. 19.

cas, d'une interprétation de l'histoire. Dans une loi consacrée à la reconnaissance des Français expatriés d'outre-mer, un article mentionne le « rôle positif de la colonisation » française⁴²⁹. Par ailleurs, l'apprentissage de *La Marseillaise* à l'école est rendu obligatoire par la loi d'orientation sur l'éducation de février 2005⁴³⁰. Dans les deux cas, l'initiative ne relève pas des responsables de l'Education nationale, qui n'ont pas été concertés concernant ces dispositions et qui sont pris de court par ces initiatives.

L'introduction de l'apprentissage de *La Marseillaise* résulte de la loi de 2005 sur l'école, qui pose, en son article 26, que l'école « offre un enseignement d'éducation civique qui comporte obligatoirement l'apprentissage de l'hymne national et de son histoire ». La disposition est le fruit de l'amendement introduit par Jacques Rivière, député UMP des Alpes-Maritimes, et auquel les parlementaires ne sont pas opposés. François Fillon, le ministre de l'Education de l'époque, ne s'exprime pas sur la mesure, et s'en remet au vote de l'Assemblée. Son successeur, Gilles de Robien, qui prend ses fonctions en juin 2005, hérite de la situation. Les voix critiques qui se font entendre ne mettent pas en cause le thème d'étude lui-même. C'est l'inscription dans la loi qui est dénoncée : elle représente une atteinte à la liberté pédagogique des enseignants puisqu'elle rend cet apprentissage « obligatoire », tout en contribuant à souligner au passage les éventuelles lacunes de leur enseignement sur ce point. Surtout, en insistant sur « l'apprentissage » du chant, elle oublie la finalité pédagogique majeure de cette étude, qui est la connaissance historique, et non l'adhésion passive à un symbole de l'unité nationale. Ce sont essentiellement les syndicats qui dénoncent cette mesure. Le SNUipp, le SE-UNSA et le SGEN-CFDT ne rejettent pas l'idée que l'école encourage un sentiment d'appartenance à la communauté nationale, définie en référence aux valeurs de la République. Ce qu'ils critiquent est l'apprentissage de paroles guerrières qui vont à l'encontre de l'idée d'égalité entre les peuples et entre les individus que l'école doit véhiculer. *La Marseillaise* peut être étudiée comme symbole de la République à condition d'expliquer son contenu par son contexte historique. Mais elle ne doit pas être chantée et

⁴²⁹ Loi n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés. [en ligne]. Format html. Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr> [consulté le 1^{er} septembre 2010].

⁴³⁰ Loi n°2005-380 du 23 avril 2005, loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. [en ligne]. Format html. Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr> [consulté le 1^{er} septembre 2010].

apprise sans distance critique par les enfants. Entre outre, la mesure leur apparaît dérisoire eu égard aux problèmes qui se posent à l'institution scolaire⁴³¹.

Face à ces critiques, Gilles de Robien s'emploie à nuancer le sens d'article de loi, tout en maintenant la disposition dans la circulaire de rentrée de 2005⁴³². Dans la presse, il précise que « *l'apprentissage par cœur des sept couplets* » n'est « *pas nécessaire* »⁴³³. Un de ses conseillers renchérit en précisant dans le journal *La Croix* que la loi aurait dû mentionner un « *enseignement* » plutôt qu'un « *apprentissage* » ; la valeur de la disposition est toutefois réaffirmée : les paroles sont « *forcément datées* » et doivent être « *resitu[ées] dans leur contexte* », mais le « *sens immédiat* » de l'hymne national, qui consiste à « *rassembl[er] une nation* » est mis en avant⁴³⁴. Dans le même journal, Jean-Louis Debré, président de l'Assemblée nationale, fait entendre un discours encore plus enthousiaste. Il reconnaît que *La Marseillaise* est « *un chant guerrier* », tout en précisant que ses paroles sont adressées aux « *ennemis de la République* » et que loin d'être « *un chant raciste* », elle est « *au contraire un hymne à la République* ». Malgré ces oppositions, les polémiques restent cependant limitées : quelques articles de la presse générale en traitent à l'occasion de l'adoption de la mesure en février 2005 puis de la circulaire de rentrée. Le débat sur ce point n'aboutit pas une discussion plus approfondie sur le rôle de l'école dans la construction d'un lien à la nation.

Le second élément suscite cette fois des divisions et des polémiques plus fortes, qui s'étalent sur toute l'année 2005. Il renvoie à l'interprétation de l'histoire coloniale de la France. Cet enjeu de mémoire suscite des interprétations croisées, où se pose à la fois la question de l'image de la France, mais aussi le problème de la reconnaissance des descendants des populations anciennement colonisées dans la société française présente. L'école est à nouveau un champ de bataille car la loi en cause concerne directement le contenu des programmes scolaires. L'article 4 de la loi du 23 février 2005 concernant les

⁴³¹ Aux armes, écoliers ! *Le Point*, 24 février 2005 (pour le point de vue du SNUipp) ; Chantons enfants de la patrie ! *Libération*, 12 septembre 2005 (pour la position du SNUipp également) ; La Marseillaise est enseignée sans enthousiasme. *La Croix*, 24 octobre 2005 (pour la position du SGEN et du SE-UNSA) ; La Marseillaise à l'école ? *L'Express*, 28 février 2005 (pour un point de vue détaillé de Jean-Luc Villeneuve, Secrétaire général du SGEN, mis en opposition avec celui de Jean-Louis Debré). Voir aussi les autres articles de presse à ce sujet : Marseillaise nous revoilà. *Libération*, 23 février 2005 ; Les instituteurs accueillent diversement l'obligation d'enseigner La Marseillaise. *Le Figaro*, 6 juillet 2005.

⁴³² Circulaire n°2005-124 du 26/7/2005. Préparation de la rentrée scolaire 2005. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n°30, 25 août 2005. [en ligne]. Format html. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/30/MENE0501720C.htm>. [consulté le 1er septembre 2010].

⁴³³ Propos tenus dans la revue *Technikart* et rapportés dans le journal *La Croix*, 24 octobre 2005.

⁴³⁴ *Ibid.*

Français rapatriés d'outre-mer stipule que les « programmes scolaires reconnaissent le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit »⁴³⁵. Cet article est le fruit d'une histoire complexe commencée en 2003, et qui a vu plusieurs députés UMP introduire des amendements successifs afin de voir mieux reconnaître dans les programmes scolaires l'action des Français rapatriés d'outre-mer dans les anciennes colonies⁴³⁶. Cette disposition suscite une véritable fronde de la part des historiens, d'acteurs politiques et associatifs. Les historiens, mettant en cause plus largement les lois dites mémorielles adoptées ces dernières décennies, fustigent l'idée d'un récit historique officiel dicté par le législateur plutôt que soumis au libre examen des universitaires et des enseignants⁴³⁷. L'interprétation qui est donnée de l'histoire coloniale est également mise en cause par des historiens, la gauche politique et de nombreux acteurs associatifs tels que le MRAP, la Ligue de droits de l'homme ou SOS-Racisme. Une pétition, initiée notamment par Claude Liauzu, professeur à l'Université de Paris-VII et Gérard Noiriel, directeur de recherches à l'EHESS, reprend le même argument de refus d'une histoire imposée par l'Etat. Ces acteurs contestent également de manière virulente le contenu de la loi et la conception de la nation qui en ressort : celle-ci « impose un mensonge officiel sur des crimes, des massacres allant parfois jusqu'au génocide, sur l'esclavage, sur le racisme hérité du passé » et « légalise un communautarisme nationaliste »⁴³⁸. Par l'idée de « communautarisme », renvoyée ici à la nation par opposition aux discours gouvernementaux, les initiateurs de la pétition entendent dénoncer la fermeture de la conception de la nation

⁴³⁵ Loi n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés..., *op. cit.*

⁴³⁶ Sur ce point, voir notamment le récit détaillé qu'en fait *Le Monde*, 13 décembre 2005, p. 3. Dès septembre 2003, un rapport remis au Premier ministre par un député UMP évoque le traitement de la présence française outre-mer dans les livres scolaires, regrettant qu'ils fassent « trop souvent penser que la violence était d'un seul côté ». Des amendements concernant le traitement de la question dans l'enseignement sont introduits par plusieurs députés UMP lors de la discussion du projet de loi relatif aux Français rapatriés d'outre-mer, qui est discuté entre mars et décembre 2004 au Parlement. La disposition concernant les programmes scolaires sera peu discutée à l'Assemblée, un peu plus au Sénat, mais finalement adoptée sans modification. Le débat reste confidentiel et confiné au Parlement jusqu'à l'adoption de la loi.

⁴³⁷ Dans ce sens, une pétition (« Liberté pour l'histoire ») est lancée par un collectif de près de vingt historiens réputés pour réclamer outre celle de l'article 4 de la loi de 2005, l'abrogation de la loi Gayssot de 1990 (pénalisant les propos négationnistes), de la loi sur la reconnaissance du génocide arménien de janvier 2001, de la loi Taubira de mai 2001 reconnaissant les traites et l'esclavage comme crimes contre l'humanité. L'argument des historiens consiste à séparer l'histoire d'une part, du jugement moral et idéologique, de la mémoire et de la loi. Voir le texte de la pétition dans *Le Monde*, 12 décembre 2005.

⁴³⁸ Colonisation, non à l'enseignement d'une histoire officielle. *Le Monde*, 25 mars 2005.

mise en avant au niveau officiel à l'égard à la fois des autres nations et des populations de l'immigration post-coloniale présente en France. Les syndicats d'enseignants relaient et appuient le mouvement, de même que *Le Monde de l'Education*, sans toutefois, à l'instar des tendances précédentes, proposer un discours bien construit sur le rôle plus général de l'école dans l'apprentissage de la nation.

Face à ces oppositions et à ces polémiques, le gouvernement décide finalement d'abroger l'article en cause en février 2006. Les représentants de l'Education nationale se tiennent d'abord en retrait puis interviennent pour calmer les polémiques. Gilles de Robien tente de rassurer les universitaires et les enseignants à la fin de l'année 2005, en indiquant qu'aucune modification des programmes scolaires n'interviendra et en rappelant la confiance qu'il accorde aux enseignants pour faire apprendre « *l'histoire en toute neutralité, toute objectivité* »⁴³⁹.

Ces controverses mettant en jeu des interprétations opposées du passé colonial français signalent un changement réel par rapport aux périodes antérieures en même temps que certaines permanences. Le contraste est grand entre ces polémiques et celles qui ont eu lieu trente ans plus tôt au sujet de l'enseignement de l'histoire. Tandis qu'entre 1981 et 1984, la colonisation était évoquée dans les discours officiels de la gauche dans une logique générale d'ouverture à « l'autre », en 2005 l'heure n'est plus à la promotion d'un tel regard sur l'enseignement de l'histoire. Les responsables de l'Education nationale ont certes subi ce débat et ne l'ont pas mené. Toutefois, se manifeste de plus en plus une volonté d'une partie de la droite républicaine de réaffirmer la valeur du passé et du modèle français. Si la division existe à droite sur ces enjeux de mémoire, une partie des acteurs politiques de droite manifestent dans les années 2000 cette tendance⁴⁴⁰. Un autre changement important s'est produit, qui concerne l'intervention croissante du législateur dans les enjeux de mémoires.

Cependant, au-delà de ces différences essentielles, une continuité peut être relevée. Dans les années 1980 comme trente plus tard, les responsables de l'Education nationale n'ont jamais abandonné l'idée d'une certaine grandeur et exceptionnalité de la France. Alain Savary ne renonçait pas à l'idée d'une France porteuse plus que tout autre nation des valeurs

⁴³⁹ Propos tenus sur RMC, rapportés sur le site du journal *Le Monde* le 7 décembre 2005.

⁴⁴⁰ Les discours de Nicolas Sarkozy sur son refus de la « repentance » française, qui se développeront au moment de la campagne présidentielle de 2007, datent de ce moment. Valéry Giscard d'Estaing s'exprime aussi en ce sens en 2005. Sur ce point, voir *Le Monde*, 14 décembre 2005. A ce sujet, voir les analyses Gérard Noiriel (*A quoi sert « l'identité nationale » ?* Marseille : Agone, 2007.)

universelles, et cette image d'une France modèle se maintient encore aujourd'hui dans une grande partie des discours officiels.

Comme l'écrit Pierre Rosanvallon en 1995, « s'agissant de tous les débats qui agitent les sociétés démocratiques, ce n'est plus la France qui est le modèle, mais au contraire, elle passe à côté de ce qui fait problème et en paraît réduite à des solutions archaïques (...) Du même coup, ce sentiment de décalage est compensé par une crispation identitaire extrêmement forte »⁴⁴¹. Peut-on, pour la période récente et pour le champ spécifique qui est celui de l'école, parler de « crispation identitaire » ? Assurément, si on désigne par là le nouvel accent mis sur les valeurs de la République et le modèle français, références à la tradition républicaine nationale devenues centrales dans les discours officiels sur l'école depuis la fin des années 1990. Contrairement aux discours volontaristes et combatifs de Jean-Pierre Chevènement au milieu des années 1980, la mobilisation de l'idée nationale ne renvoie pas à une projection de la nation sur l'extérieur, à une volonté de redonner à la France toute sa place dans le concert des nations. Dans les décennies 1990 et 2000, si la grandeur de la France est encore évoquée, cela correspond à un discours défensif, à finalité cohésive.

2. La place et l'image de la nation dans les programmes scolaires et les ouvrages pédagogiques

Dans les discours officiels, le renforcement d'un sentiment d'appartenance à la nation a représenté une orientation constante dans la majorité des discours officiels depuis une trentaine d'années. On observe toutefois certaines variations selon les personnalités des ministres et selon leur couleur politique. Du côté de la presse syndicale et éducative, en revanche, cette finalité est beaucoup moins présente, au profit d'autres visées civiques, telles que la formation d'un citoyen critique et actif. L'appartenance civique commune repose en grande partie, dans les discours syndicaux et éducatifs, sur l'idée d'un partage des droits, de valeurs politiques démocratiques et d'institutions communes. Qu'en est-il des programmes et des manuels scolaires ? Ceux-ci reflètent-ils les variations observables dans les discours officiels ? Les discours présents dans les manuels scolaires s'inscrivent-ils en continuité par rapport aux programmes scolaires ?

⁴⁴¹ avec François FURET et Jacques JULLIARD, *La République du vide*, Paris : Fondation Saint-Simon, janvier-février 1995.

2.1. Construire un sentiment d'appartenance à la nation comme finalité explicite : un certain décalage entre les programmes et les ouvrages scolaires

a) Les liens entre l'école et la nation : les différences entre les textes officiels

La teneur des discours gouvernementaux et des débats éducatifs a une répercussion sur le contenu des textes officiels produits par le ministère de l'Éducation nationale. Ceux-ci témoignent en effet de certaines différences selon l'insistance plus ou moins forte sur l'appartenance à la nation dans les discours gouvernementaux des diverses périodes. Les instructions officielles publiées aux moments où cette orientation nationale était en retrait dans les discours officiels – dans ceux de Lionel Jospin entre 1988 et 1992 – ou était évoquée de manière bien plus limitée et/ou en référence seulement à l'idée de République et à l'universalisme – dans ceux d'Alain Savary entre 1981 et 1984, puis de Claude Allègre et Ségolène Royal entre 1997 et 1999 – n'évoquent pas explicitement le rôle de l'école par rapport à la nation. A l'inverse, le lien entre l'école et la nation apparaît de manière plus forte dans les programmes scolaires publiés à des périodes où une plus grande place était accordée à la référence nationale dans les discours ministériels : ceux de Christian Beullac en 1980, de François Bayrou dans les années 1990 et de de Jack Lang au début des années 2000.

Ministres de l'Éducation Nationale	Instructions officielles pour l'école élémentaire
Christian Beullac (1978-1981)	Programmes pour le cycle moyen de l'école élémentaire pour tous les domaines (septembre 1980).
Alain Savary (1981-1984)	Nouveaux programmes d'histoire et de géographie à l'école élémentaire (août 1984).
Jean-Pierre Chevènement (1984-1986)	Nouveaux programmes de l'école élémentaire pour tous les domaines (ils reprennent le découpage de ceux de 1984 pour l'histoire et la géographie)
Lionel Jospin (1988 – 1992)	Les cycles à l'école primaire (juin 1991) : publication du CNDP sur les compétences à acquérir au cours de chaque cycle dans les tous les domaines
François Bayrou (1993-1997)	Nouveaux programmes de l'école primaire pour tous les domaines (septembre 1995)
Claude Allègre (1997-2000)	Projet de documents d'application des programmes de 1995 de l'école élémentaire pour tous les domaines (août 1999), soumis à la consultation des enseignants, prélude à la définition de nouveaux programmes scolaires

Jack Lang (2000-2002)	Nouveaux programmes de l'école primaire pour tous les domaines (février 2002) : ils s'inspirent en partie des documents d'application de 1999.
François Fillon (2004-2005) ; Gilles de Robien (2005-2007)	Nouvelles éditions des programmes de 2002 (2004-2005 puis 2005-2006) : seule la préface signée de la main du ministre change, les programmes restant identiques.

Ces textes officiels ne sont pas de même nature. Ceux publiés en 1991 lors du ministère de Lionel Jospin et en 1999 lorsque Claude Allègre et Ségolène Royal dirigeaient le ministère ne correspondent pas à des changements de programmes scolaires. Quant aux programmes parus en 1984, ils ne restent en vigueur qu'une seule année : Jean-Pierre Chevènement introduit de nouveaux programmes dès l'année suivante. Les trois textes dans lesquels on pouvait repérer un retrait significatif de la thématique nationale n'ont donc pas marqué l'enseignement. A l'inverse, à l'exception des programmes de 1980, réformés dès 1984, les programmes de 1985, de 1995 et de 2002 sont longtemps restés en vigueur (près de dix ans pour les deux premiers, près de cinq ans pour le troisième). Ce n'est qu'en 2008 que de nouveaux programmes scolaires sont introduits⁴⁴² : les programmes de 2002 sont réédités plusieurs fois par les gouvernements de droite, sans changement notable autre que la préface signée de la main du ministre. Les instructions officielles qui ont le plus orienté le travail quotidien des instituteurs ont donc toutes été marquées par une volonté explicite de réaffirmer le lien entre l'école et la nation.

*** *Le sentiment d'appartenance à une nation***

Les instructions officielles publiées lors du passage au ministère d'Alain Savary (1984), de Lionel Jospin (1991), de Claude Allègre et Ségolène Royal (1999) ne contiennent aucun élément indiquant une volonté de renforcer par l'enseignement le sentiment d'appartenance nationale. Les programmes de 1984 en histoire et géographie, qui font suite aux discussions du colloque de Montpellier, proposent de fait un enseignement centré sur la France dans ces disciplines, mais les auteurs justifient cette orientation par une nécessité pratique de limitation des connaissances et rappellent que « *l'histoire et la géographie universelles* » ou « *du monde* » seront développées dans l'enseignement secondaire⁴⁴³. La primauté de la France

⁴⁴² Je reviendrai en conclusion sur ces programmes scolaires et sur les débats sur l'identité nationale qui en constituent la toile de fond.

⁴⁴³ Arrêté du 18 juin 1984. Objectifs et programmes pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'école primaire. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, août 1984, p. III.

dans les contenus d'enseignement n'est pas rapportée à un discours sur le sentiment d'appartenance des élèves à leur nation. L'histoire et la géographie servent essentiellement à construire un savoir sur ce qui constitue le cadre de vie majeur des futurs citoyens, la France. Elles doivent donc contribuer à la formation d'un citoyen informé sur son pays : il s'agit de « *fournir aux enfants les premiers éléments de compréhension de la société dans laquelle ils vivent* » afin de les préparer au « *rôle qu'il[s] ser[ont] appelé[s] à y jouer* ». Le rôle de citoyen est donc avant tout pensé dans un cadre national, mais les programmes ne situent pas la nation du côté du sentiment d'appartenance, de l'affect ou de l'héritage : la nation est à connaître parce qu'elle correspond à l'horizon principal qui est celui des futurs citoyens. On retrouve là certaines orientations du rapport Girault et des discours officiels d'Alain Savary et de Pierre Mauroy, qui prescrivaient également un enseignement centré sur la France à l'école élémentaire et qui ne faisaient pas référence à une finalité patriotique. En revanche, on ne retrouve pas dans ces textes les idées de racines, d'identité ou de valeurs spécifiques portées par la France (les valeurs universelles). Ces programmes s'inspirent en grande partie des propositions de la commission dirigée par Jacques Le Goff ; or dans les discours de ce dernier, l'enseignement de l'histoire ne se voyait pas attribuer une finalité forte de renforcement du lien national.

Dans le texte de 1991 publié lors du ministère de Lionel Jospin, on ne trouve pas non plus d'objectifs se rapportant à la construction d'un sentiment d'appartenance nationale. Ce document définit les compétences transversales et disciplinaires qui doivent être acquises en fin de cycle. Là aussi, l'histoire et la géographie sont centrées sur la France, à l'image des programmes scolaires de 1985 dont ce texte vise simplement à préciser les grands objectifs. Les auteurs identifient pour ces disciplines des compétences qui sont de l'ordre du savoir (connaître les grandes périodes de l'histoire nationale ou les caractéristiques des paysages français) et du savoir-faire (construire une frise chronologique, savoir lire une carte, etc.)⁴⁴⁴. Rien n'est dit sur la contribution de ces disciplines à la formation d'un lien entre l'enfant et sa nation. En éducation civique, les auteurs ajoutent une dimension qui était absente des programmes de 1985 : la vie scolaire (les règles qui la fondent et la participation des enfants). Pour le reste, ils évoquent la citoyenneté dans un cadre principalement national en faisant référence aux « *droits et aux devoirs de l'homme et du citoyen (droit de vote obligation de*

⁴⁴⁴ FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale, Direction des Ecoles. *Les cycles à l'école primaire*. Paris : CNDP, 1991.

l'impôt...) », aux institutions politiques françaises et à « *un grand service public* ». La nation n'est pas évoquée en termes de sentiment d'appartenance. En filigrane, on peut lire dans la référence aux droits et aux devoirs que le civisme est conçu comme découlant de droits qui sont accordés dans un cadre national mais dont la portée est universelle. A travers l'idée de services publics, la nation est aussi le cadre d'une solidarité spécifique.

Le projet de documents d'application des programmes publié en 1999 lorsque que Claude Allègre et Ségolène Royal dirigeaient le ministère présente des orientations similaires à celles des deux textes précédents. Ce texte vise à préciser les programmes de 1995, qui n'ont jamais été accompagnés de documents d'application. Il est censé être un outil de travail pour les enseignants, qui peuvent s'en inspirer dans leurs pratiques d'enseignement. Soumis à la consultation des enseignants, il doit aussi servir de base à la rédaction ultérieure de nouveaux programmes scolaires. Là encore, l'histoire et la géographie concernent principalement la France. Les auteurs du texte justifient cette orientation, comme en 1984, en évoquant l'histoire européenne et mondiale qui est abordée dans l'enseignement secondaire⁴⁴⁵. Pour la géographie, ils font aussi référence au sens limité de « *l'abstraction* » chez les enfants pour expliquer que les connaissances sont plus « *nombreuses et approfondies s'agissant de la France qu'à propos de l'Europe ou, a fortiori, du monde* »⁴⁴⁶. Cela souligne à nouveau, comme on l'a déjà noté, la transformation du rapport à la nation dans la phase contemporaine : celle-ci n'est plus conçue comme un univers abstrait, non familier pour les enfants ; elle est désormais de l'ordre du connu et du concret par opposition aux réalités plus larges que constituent l'Europe et le monde. Dans ces textes aussi, les objectifs de ces deux disciplines renvoient au savoir et aux savoir-faire, et non au lien d'appartenance entre l'enfant et la nation. Pour ce qui est de l'éducation civique, on retrouve comme en 1991 l'importance de la vie scolaire et de la participation des enfants. Le texte accorde par ailleurs une place centrale aux droits de l'homme et aux « *valeurs de liberté et d'égalité* », en France et ailleurs⁴⁴⁷. Ce faisant, il met l'accent sur une conception particulière de l'engagement civique, proche de celle qui était décelable en creux dans le texte de 1991. L'attachement aux droits de l'homme est ici clairement décrit comme ce qui fonde la participation civique : « *chacun est responsable de leur défense et de leur progrès* », « *les droits impliquent aussi des*

⁴⁴⁵ Consultation nationale. Projets de documents d'application des programmes de l'école élémentaire. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 26 août 1999, n°26 (numéro spécial), p. 40.

⁴⁴⁶ *Ibid.*, p. 49.

⁴⁴⁷ *Ibid.*, p. 62-64.

devoirs »⁴⁴⁸. Pour le reste, l'éducation civique consiste à décrire les principes de la démocratie dans un cadre national : le suffrage universel, les fondements et le fonctionnement des institutions politiques nationales sont évoqués. Les rédacteurs insistent sur l'idée de souveraineté du peuple. Dans leur description des institutions, ils mettent aussi en valeur la notion de « *solidarité nationale* » en faisant référence aux biens collectifs (la construction de routes) et aux services publics⁴⁴⁹. Au total, ces textes de 1999, dans les objectifs qu'ils définissent, se rapprochent de ceux de 1991. Le civisme y est défini par référence à l'attachement aux droits universels. La nation y apparaît de manière double : elle constitue une réalité politique, dans laquelle se concentre la souveraineté, et un cadre de solidarité.

En dehors de ces trois textes, les autres instructions officielles à destination des écoles primaires (celles de 1980, 1985, 1995 et 2002) affirment toutes, par des formulations diverses et à des degrés variables, le rôle de l'école dans la construction d'un sentiment d'appartenance nationale. Ce rôle est particulièrement dévolu à l'enseignement de l'histoire et à l'éducation civique. La nation n'est pas seulement définie ici par l'existence d'institutions communes, de mécanismes de solidarité et par l'idée de souveraineté populaire. Elle est aussi fondée sur le sentiment de ses membres d'appartenir à un groupe particulier, fondé sur une histoire et une culture spécifiques. Cette caractéristique est d'autant plus notable qu'il s'agit là de programmes scolaires et que ces textes, en dehors de ceux de 1980, sont restés longtemps en vigueur.

Les programmes de 1980 se présentent comme un compromis entre les tenants d'un enseignement traditionnel, qui font du renforcement du lien à la nation une finalité prioritaire, et les partisans de la pédagogie d'éveil. Ces textes de 1980 mettent l'accent sur la figure d'un individu-citoyen, défini par sa capacité d'intervention dans la vie collective de l'école et plus tard dans la société, ainsi que par son autonomie intellectuelle et son sens critique. Le citoyen qu'il s'agit de forger par l'école ne se résume toutefois pas seulement à ces éléments. Il est aussi défini par son ancrage national. Le « *développement de son sentiment d'appartenir à une collectivité nationale* »⁴⁵⁰ est cité comme un objectif fondamental des programmes d'histoire et géographie. Ceux d'éducation civique et morale accordent une importance à la formation du consommateur et du producteur, mais ils n'omettent pas la citoyenneté et

⁴⁴⁸ *Ibid.*, p. 64.

⁴⁴⁹ *Ibid.*, p. 68-69.

⁴⁵⁰ Arrêté du 16 juillet 1980. Objectifs, programmes et instructions pour le cycle moyen de l'école élémentaire, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°31, 11 septembre 1980, p. 2349.

l'appartenance nationales : il s'agit de faire passer les enfants d'une « *appartenance passive et inconsciente* » à la collectivité nationale, définie par « *sa langue, sa culture, ses institutions* », à une « *citoyenneté d'adhésion consciente, critique et évolutive* »⁴⁵¹. L'enseignement civique doit donc favoriser chez l'enfant la conscience d'appartenir à un groupe spécifique, possédant non seulement des institutions communes, mais partageant aussi une même culture.

Les nouveaux programmes définis quelques années plus tard, en 1985, reflètent la centralité accordée à l'idée de nation et au patriotisme dans les discours de Jean-Pierre Chevènement. Les objectifs de l'histoire, la géographie et l'éducation civique sont très nettement définis par la volonté de faire de l'enfant un national et un patriote. L'histoire et la géographie servent à ancrer l'élève dans sa nation, en lui faisant prendre conscience non seulement des particularités de son pays mais aussi de leur valeur. La France y est décrite en des termes particulièrement laudatifs : « *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. L'histoire et la géographie participent à l'apparition chez l'élève de la conscience nationale* »⁴⁵². Le citoyen n'est pas seulement celui qui appartient à une nation comme fondement de la souveraineté politique ou de la solidarité collective. Il doit ressentir à l'égard de son pays un sentiment d'appartenance fort, lié à la conscience d'un héritage et d'une culture spécifiques. Le rapport à la nation suscite aussi la fierté, la France étant présentée sous le jour de ses « *richesses* ». En éducation civique, on retrouve l'idée d'héritage : elle « *apprend à l'enfant qu'il ne vit pas seul, qu'il procède d'une histoire* ». L'idée de nation est toutefois moins au centre des objectifs généraux de cet enseignement tels qu'ils sont décrits dans l'introduction des programmes. Ces objectifs renvoient davantage à « *l'Etat républicain* », à ses valeurs fondatrices et ses institutions. L'objet de l'affection des citoyens se déplace en partie de la nation vers la République : « *l'amour de la République* » est cité comme une des idées que doit encourager l'enseignement civique. Néanmoins, dans le détail des programmes pour chaque niveau de classe, on trouve une référence directe, pour le cours élémentaire, aux idées « *d'identité nationale* » et surtout de « *patrie* »⁴⁵³. Globalement, les programmes de 1985 se distinguent de tous les autres en accordant une place centrale au rapport à la nation, à sa dimension affective et à la grandeur de la France.

⁴⁵¹ *Ibid.*, p. 2396.

⁴⁵² FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. *Ecole élémentaire : programmes et instructions*. Paris : CNDP, 1985, p. 57-58.

⁴⁵³ *Ibid.*, p. 67-70.

Dans les programmes des années 1990 et 2000, la référence nationale n'est plus aussi centrale dans les objectifs identifiés par les rédacteurs et elle ne s'accompagne pas d'un discours aussi élogieux sur la France. Elle demeure néanmoins très présente et elle est évoquée de manière explicite. En 1995, les rédacteurs du programme d'histoire s'emploient clairement à ancrer la nation dans les repères des enfants. Ils définissent une liste de repères clairs et en petit nombre, qui correspondent à des « *personnages, des grandes dates, des lieux symboliques, constitutifs d'une culture et d'une conscience nationale* »⁴⁵⁴. Les programmes d'histoire de 1984 fournissaient aussi une liste de repères. Mais ceux-ci étaient bien plus nombreux et apparaissaient dans de longs tableaux en annexe. Surtout, ils n'étaient pas reliés à une finalité nationale. Il en est de même dans les documents d'application de 1999 : la liste est resserrée mais ces repères visent simplement à scander le temps et à caractériser chacune des époques de manière plus aisée. Dans les programmes de 1995, au contraire, l'établissement d'une liste courte de repères historiques est explicitement rapportée à l'objectif de renforcer le sentiment d'appartenance des élèves à leur nation. Pour ce qui concerne l'éducation civique, les programmes de 1995 se rapprochent davantage des textes de 1991 et de 1999. Ils n'évoquent pas cette fois l'appartenance à la nation. Il valorise des éléments qui touchent davantage à l'enfant comme personne morale dans la vie scolaire et dans une collectivité indéfinie (l'apprentissage du « *respect de l'autre* », de la « *dignité de la personne humaine* » notamment). De même, le « *devoir de responsabilité* » qu'ils évoquent renvoie à une collectivité non territorialisée et potentiellement étendue au monde entier puisqu'il est particulièrement appelé à s'exercer en matière de « *droits de l'homme* » et « *des atteintes qu'ils subissent* » et dans le domaine de « *l'environnement* ». A l'image des autres textes officiels, la « *vie civique* » (deuxième section du programme) se rapporte principalement à la France, à ses principes politiques, à ses institutions politiques et sociales⁴⁵⁵. La nation apparaît ici comme une communauté politique spécifique, qui accorde aux citoyens des droits dont la portée est universelle, qui met en œuvre une solidarité (protection sociale, services publics) et qui est dotée de souveraineté politique.

Les textes officiels de 2002 témoignent de la même volonté d'inscrire l'enfant dans sa nation pour ce qui concerne l'enseignement de l'histoire. Les programmes s'accompagnent cette fois d'un document d'application en histoire et en géographie qui vient en préciser le

⁴⁵⁴ FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. *Programmes de l'école primaire*. Paris : CNDP, 1995, p. 67.

⁴⁵⁵ *Ibid.*, p. 71-72.

contenu et les finalités. Les auteurs de ce texte identifient aussi une liste de repères. Ceux-ci sont bien plus nombreux et comprennent également, outre des dates et des personnages, des « *groupes significatifs* ». Néanmoins, certains sont indiqués en caractères gras et « *doivent être connus de tous* ». L'utilité de ces repères est définie d'une double manière. Comme en 1984 et 1995, ils servent à découper le passé en grandes périodes de manière commode. Mais certaines dates constituent aussi « *des références culturelles et civiques communes* » et les personnages permettent de « *constituer un premier "panthéon culturel" qui sera poursuivi au collège* ». Les auteurs ne relient pas ces éléments à la formation d'un sentiment d'appartenance nationale. Néanmoins cette finalité est sous-jacente. Les repères qui apparaissent en caractères gras sont quasi-exclusivement nationaux. Les rédacteurs des documents d'application en sont conscients et indiquent : « *on a veillé à ne pas se limiter aux seuls Français, même s'ils constituent normalement la grande majorité* »⁴⁵⁶. Le privilège accordé à la nation dans les contenus d'enseignement est « normal » ; il renvoie à la répartition traditionnelle des rôles entre l'école élémentaire et l'enseignement secondaire, répartition qui n'a jamais été remise en cause. A d'autres moments, les auteurs ne se contentent pas de reprendre à leur compte le découpage classique des connaissances entre les enseignements primaire et secondaire. Ils assignent plus clairement une finalité nationale à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Ils précisent que « *la comparaison avec des sociétés différentes dans le temps et dans l'espace doit permettre à l'élève de se construire une identité forte, à la fois sûre d'elle-même et ouverte, fondée sur la conscience de s'inscrire dans un héritage et de participer à l'aventure d'un espace commun à tous les hommes* »⁴⁵⁷. L'adjectif « national(e) » n'est pas présent ici, pour qualifier « *l'identité forte* » ou « *l'héritage* ». Mais il est sous-entendu. La nation est de l'ordre de l'identité et renvoie à un legs tangible issu du passé, qu'on ne peut refuser, tandis que l'humanité dans son ensemble représente un collectif dans lequel on se projette de manière volontaire. L'histoire relie l'enfant aux générations passées par la transmission d'un héritage (tout en lui faisant comprendre en quoi la société d'aujourd'hui est différente de celle des époques précédentes). La géographie lui permet de prendre conscience de ce qui différencie son groupe national des autres. Dans les textes officiels de 2002, l'histoire et la géographie doivent donc forger chez l'enfant la conscience d'appartenir à un groupe national spécifique, défini par son histoire

⁴⁵⁶ FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'Enseignement scolaire. *Histoire et géographie. Cycle des approfondissements (cycle 3)*. Paris : CNDP, 2002, p. 7-17.

⁴⁵⁷ FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP, 2002, p. 159 ; *Histoire et géographie. Cycle des approfondissements...*, op. cit., p. 25.

particulière. En éducation civique, cette ambition se retrouve cette fois aussi, contrairement aux textes de 1995. Les auteurs n'hésitent d'ailleurs pas dans ce domaine à se référer explicitement à l'idée « *d'appartenance* » à la nation. La contribution de l'histoire est convoquée pour faire comprendre à l'enfant en cycle 2 « *son appartenance à la communauté nationale* » et en cycle 3 à une « *nation démocratique* »⁴⁵⁸. La nation n'apparaît pas seulement ici comme une communauté politique accordant des droits universels et incarnant la souveraineté du peuple. L'accent mis sur le rôle des « *leçons d'histoire* » la place plus fortement que dans les autres programmes d'éducation civique du côté d'un héritage national spécifique.

* *La place accordée aux symboles nationaux*

La permanence de la mission nationale de l'école dans les programmes scolaires se lit également dans la présence, dans tous les programmes scolaires, de l'apprentissage des symboles nationaux : le drapeau et *La Marseillaise* en particulier⁴⁵⁹. Cet apprentissage est rétabli pour le CP en 1985 au moment où Jean-Pierre Chevènement réintroduit l'éducation civique comme enseignement spécifique. Il ne cesse ensuite de figurer dans les programmes scolaires, contrairement à ce que les controverses périodiques sur *La Marseillaise* à l'école pourraient laisser penser. Il est inscrit au programme de 1995 pour les deux cycles et dans celui de 2002 pour le cycle 2 (grande section de maternelle, CP et CE1). La précocité de cet apprentissage, qui a toujours concerné les enfants les plus jeunes (âgés de 5 à 8 ans), indique bien l'importance reconnue à la formation de la conscience nationale à l'école : dès leurs premières années d'école, les élèves doivent apprendre leur appartenance à une nation à travers leur capacité à identifier les symboles qui lui sont propres. Ces symboles doivent être appris très tôt alors même que les enfants ne suivent pas encore des cours d'histoire proprement dits à cet âge : l'apprentissage de l'histoire nationale ne commence véritablement qu'au CE2.

L'ambivalence des symboles nationaux français, qui représentent la France tout autant que son régime et ses principes politiques (la Révolution et la République) apparaît aussi dans les programmes. La plupart du temps, les programmes scolaires présentent ces symboles comme les « *symboles de la République* ». D'ailleurs, dans le programme de 1995, cet apprentissage s'inscrit dans une section générale qui porte sur « *la vie civique* » en cycle 2 et

⁴⁵⁸ *Ibid.*, p. 98, et 179-181.

⁴⁵⁹ Le 14 juillet n'est plus cité dans les textes de 2002 (il l'était en 1995). Le programme de 1985 incluait aussi Marianne.

dans une sous-section consacrée aux « *institutions de la République* » en cycle 3⁴⁶⁰. Ces programmes retiennent donc la dimension politique de la nation : apprendre La Marseillaise, le 14 juillet et le drapeau, c'est apprendre l'héritage révolutionnaire et républicain. Dans le programme de 2002, en revanche, la double dimension des symboles est présente. Ils sont présentés comme les symboles de la « *France et de la République* ». Cependant, l'apprentissage de ces symboles est mentionné dans le cadre d'un passage qui traite de la prise de conscience « *progressiv[e]* » par l'enfant de « *son appartenance à une communauté nationale* ». Cette prise de conscience doit aussi s'appuyer sur « *l'écoute de quelques récits littéraires et historiques lus par le maître* » (dont la nature n'est pas précisée) et sur la découverte de « *quelques monuments* », autres « *symboles* » de la France. L'apprentissage des symboles nationaux sont ici tirés du côté de la nation tout court : la dimension républicaine n'est pas mise en valeur de manière particulière. En cycle 3, ils ne sont plus évoqués, mais c'est cette fois l'appartenance à une « *nation démocratique* » qui est mis en valeur.

* *L'importance de la connaissance de la nation*

Les programmes scolaires continuent aussi de privilégier la France dans bien des domaines. Les auteurs des programmes de 2002 le reconnaissent explicitement pour l'histoire et la géographie. L'enseignement de l'histoire « *continu[e] de réserver une place prépondérante au territoire français* », tout en « *l'insér[ant] dans une approche européenne et parfois même mondiale* »⁴⁶¹. Le programme de géographie, « *centré sur l'espace national, est organisé selon trois entrées : le monde, l'Europe et la France* »⁴⁶². Dans les programmes des années 1980 et 1990, l'histoire et la géographie concernait la France « *située dans l'Europe et dans l'ensemble des nations* » (1985)⁴⁶³ ou « *dans un ensemble européen et mondial* » (1995)⁴⁶⁴. En fait, contrairement à ce qu'affirment le programme de 2002, la géographie scolaire n'accorde plus une primauté au cadre national. Sans doute les habitudes héritées d'un long passé ont-elles contribué à distordre la vision d'un enseignement qui a réellement évolué, en s'ouvrant largement à une dimension européenne et mondiale. Dans les années 1980, l'enseignement géographique était centré sur la seule France, l'étude du monde se bornant à des aperçus de la géographie physique de la planète (climats, continents, océans,

⁴⁶⁰ Programmes de l'école primaire, *op. cit.*, 1995, p. 51-71.

⁴⁶¹ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, *op. cit.*, 2002, p. 209.

⁴⁶² *Ibid.*, p. 219.

⁴⁶³ *Ecole élémentaire : programmes...*, *op. cit.*, 1985, p. 57.

⁴⁶⁴ *Programmes de l'école primaire...*, *op. cit.*, 1995, p. 67.

etc.) et à la capacité d'identifier et de localiser quelques grands Etats de l'Europe et du monde. En 1995, le programme s'ouvre à d'autres horizons géographiques, mais continue à réserver au cadre national la place principale : seule la France est étudiée de manière exhaustive ; trois sections lui sont spécifiquement dédiées⁴⁶⁵ et deux autres lui accordent une place importante ou prépondérante⁴⁶⁶. La situation est différente en 2002. Il ne s'agit plus, comme en 1995, de permettre avant tout à l'élève de « *connaître la France* »⁴⁶⁷. Le programme évoque des capacités intellectuelles générales : la « *lecture des paysages et l'étude des cartes* »⁴⁶⁸. La France n'est traitée spécifiquement que dans une seule section (« *Espaces français* »), tandis que la dernière section (« *La France à l'heure de la mondialisation* ») aborde en fait tout autant la position de la France dans le monde que la mondialisation en elle-même.

L'histoire, en revanche, malgré certaines ouvertures européennes et mondiales, reste largement hexagonale⁴⁶⁹. Quant à l'éducation civique, elle aussi s'est ouverte sur d'autres réalités que la nation depuis les années 1980 tout en continuant à privilégier le cadre national (et dans une moindre mesure, local) comme communauté politique. Le programme de 2002 est découpé en quatre sections : « *participer pleinement à la vie de son école* », « *être citoyen dans sa commune* », « *être citoyen en France* », « *s'intégrer à l'Europe, découvrir la francophonie, s'ouvrir au monde* »⁴⁷⁰. Comme dans le programme de 1995, celui de 2002 accorde une place importante à la vie scolaire, retrouvant sur ce point l'orientation qui était celle du programme de 1980⁴⁷¹. Le programme d'éducation civique de 2002 est également plus ouvert à l'Europe et au monde que ne l'était le programme de 1985. Les instructions de 1985 faisaient déjà référence à différents éléments non nationaux, tels que « *la Déclaration universelle des droits de l'homme* », « *la paix* », « *l'Europe* », « *les relations et les institutions internationales* », « *la reconnaissance des autres cultures et civilisations* », « *l'humanité* »

⁴⁶⁵ « *Les paysages français* » ; « *Le travail des hommes et l'organisation de l'espace français* » ; « *la diversité des régions françaises et leur aménagement* ».

⁴⁶⁶ Dans la première section (« *Un regard sur le monde* »), l'approche part du globe pour arriver à la France en passant par l'Europe. Dans la dernière section (« *La France dans le monde* »), seule la position de la France dans le monde (démographique, économique et culturelle) est évoquée.

⁴⁶⁷ *Programmes de l'école primaire...*, op. cit., 1995, p. 69.

⁴⁶⁸ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire...*, op. cit., 2002, p. 217 et suiv.

⁴⁶⁹ Voir *infra* pour plus de détails.

⁴⁷⁰ *Ibid.*, p. 177-181.

⁴⁷¹ En revanche, dans le programme de 1985, établi sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement, la part réservée à la vie de l'école était plus réduite pour les premières années de l'école primaire et inexistante pour le cours moyen.

(dans un intitulé ambigu toutefois : « *la nation et l'humanité* »). Cependant, l'économie et les finalités générales du programme tendaient à privilégier nettement la nation. En effet, quatre sections sur sept portaient sur la France⁴⁷² et deux autres lui étaient liées à travers les formulations employées⁴⁷³. En termes d'objectifs, il s'agissait pour l'élève de cours moyen, « *plus attentif à la société qui l'entoure* », de « *procéd[er] à l'examen des principales institutions et d'accéd[er] à l'esprit qui les anim[ait]* », et ces institutions étaient avant tout nationales. En 1995 et en 2002, les programmes présentent une autre réalité. Non seulement les références à la « *patrie* » et à « *l'identité nationale* » - contenues dans le texte de 1985 pour le cours élémentaire – disparaissent, mais les collectifs de référence sont multiples et la part qui leur est consacrée dans les programmes à peu près équivalente : école, commune, France et monde.

L'examen du détail des sections montre cependant que la France demeure privilégiée en tant que communauté politique. Cela est net en 1995. La « *vie civique* » ne concerne que la France : ses principes politiques, ses institutions et sa vie démocratique doivent être présentées. Le « *devoir de responsabilité* » à l'égard notamment des « *droits de l'homme* » et de « *l'environnement* » constitue un point du programme, mais rien n'indique le cadre dans lequel doit s'exercer cet engagement civique. En 2002, le programme accorde plus d'importance au monde comme nouvelle collectivité. Cependant, le vocabulaire employé témoigne de la primauté encore accordée à la nation : à elle seule on « *appartient* », tandis que la relation au monde est faite « *d'ouverture* » et de « *solidarité* ». De plus, la présentation de la vie démocratique et des institutions sont entièrement du côté de la nation.

b) Les évolutions des ouvrages scolaires

*** *Les objectifs affirmés par les ouvrages scolaires : l'effacement de la référence à la nation dans les années récentes***

Ces grandes orientations – le maintien d'une dimension nationale très forte, excepté en géographie – se retrouvent dans la majorité des ouvrages pédagogiques. Cependant, des décalages dans le temps et dans le contenu sont aussi repérables, on aura l'occasion d'y

⁴⁷² « La Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen : 1789 » ; « les institutions de la France » ; « vie et pratiques sociales » ; « le citoyen et la République ».

⁴⁷³ La section sur « les libertés » évoque ainsi les « acquis depuis 1789 » et celle qui porte sur la vie internationale s'intitule « La France dans le monde » et contient un point sur « l'armée et la défense nationale » et un autre sur « la nation et l'humanité ». Finalement seule la section consacrée à la Déclaration universelle de 1948 est déconnectée de la nation, mais l'étude préalable de la Déclaration française a un sens particulier sur l'image qui est donnée de la nation, on y reviendra.

revenir dans les sections suivantes consacrées à l'Europe et au monde : la majorité des livres scolaires se sont adaptés plus tôt que les programmes au nouveau contexte socio-politique représenté par l'accélération de la construction européenne et de la mondialisation. En outre, certains ouvrages scolaires ont proposé des interprétations spécifiques de ces phénomènes, contribuant à rendre la citoyenneté nationale moins exclusive.

Il faut surtout remarquer ici que les ouvrages récents, dans les justifications qu'ils donnent de l'enseignement, ne mettent plus en avant la formation de la nation comme finalité de l'enseignement.

Dans les années 1980, cette finalité est encore affirmée dans les avant-propos de plusieurs ouvrages scolaires⁴⁷⁴. On peut ainsi lire, dans celui du manuel d'histoire des éditions Hachette de 1985 que cet enseignement permet à l'élève de se « *familiaris[er] peu à peu avec ses racines* »⁴⁷⁵. Le manuel de géographie de la même maison d'édition indique que les enfants doivent « *saisir l'originalité de leur pays* »⁴⁷⁶. Le cahier d'élève proposé en éducation civique entend « *inciter l'élève à participer très activement à la découverte de la vie de la nation et de la place que lui-même peut et doit y tenir* »⁴⁷⁷. Néanmoins, ces affirmations sont loin d'être systématiques. Le fait que beaucoup d'ouvrages scolaires se contentent de présenter l'organisation du contenu (leçons, documents, sujets d'étude, etc.) et les méthodes associées (réflexion de l'élève sur les documents, etc.) n'est pas seul en cause. Déjà, une partie des manuels décrivent d'autres finalités et ne centrent pas leurs propos sur la nation. Par exemple, le manuel d'éducation civique des éditions Magnard souligne que l'objectif est de « *connaître son pays* », mais aussi *d'avoir accès au monde* »⁴⁷⁸. Celui des éditions Nathan pour le CM1 décrit une « *initiation aux principaux modes de fonctionnement des systèmes démocratiques* »⁴⁷⁹.

Les ouvrages scolaires récents tiennent-ils un discours différent ? Dans les avant-propos et les parties qui décrivent les objectifs de ces ouvrages, la formation d'un sentiment d'appartenance à la nation n'est plus du tout évoquée. Le contraste entre l'ambition pédagogique affirmée et le contenu réel est saisissant dans le cas des manuels d'histoire :

⁴⁷⁴ Pour plus de commodités, les références aux ouvrages scolaires seront présentées de manière simplifiée (éditions, matière, niveau, date).

⁴⁷⁵ Hachette Histoire CM, 1985, p. 3.

⁴⁷⁶ Hachette Géographie CM, 1991 (édition actualisée), p. 3.

⁴⁷⁷ Hachette Education civique CM, 1985, p. 3.

⁴⁷⁸ Magnard Education civique CM1, 1985, p. 2.

⁴⁷⁹ Nathan Education civique CM1 (vivre ensemble), 1985, p. 2.

alors que le récit du passé demeure très hexagonal, les auteurs du manuel Hatier de 2006 souhaitent aux enseignants et aux élèves « *une bonne navigation à la découverte du passé de l'humanité* »⁴⁸⁰ et ceux du manuel Magnard de 2004 visent à faire comprendre aux élèves « *les hommes d'une société donnée à une époque passée* » et ainsi « *le monde contemporain* »⁴⁸¹. Certains avant-propos comprennent des formules où le cadre national semble être davantage visé, mais cela reste implicite sinon même incertain. Par exemple, le manuel d'histoire, de géographie et d'éducation civique des éditions Hachette de 2000 pour le CM1 indique que « *par l'histoire et la géographie, les élèves de l'école élémentaire donnent progressivement du sens au monde qui les entoure et comprennent la diversité des apports qui font notre civilisation* »⁴⁸². Rien ne permet de savoir à quelle entité renvoie l'adjectif possessif : désigne-t-on la civilisation française, européenne, occidentale ou même humaine ? Les auteurs de manuels semblent être pris dans la contradiction qui marque les textes officiels : un enseignement de l'histoire dont l'angle de vue reste avant tout national et dont on affirme pourtant l'ouverture à une approche européenne et mondiale.

Pour ce qui concerne l'éducation civique, les ouvrages récents insistent sur l'objectif d'apprentissage de la démocratie et des valeurs qui la fondent, en particulier les droits de l'homme. Ainsi, par exemple, le guide pédagogique Hachette à destination des enseignants de CM2 fait référence à la découverte des « *principes fondamentaux de notre démocratie* »⁴⁸³, tandis que le guide pédagogique Istra évoque dans son avant-propos les « *valeurs* » qui « *fondent* » la « *vie en société* » et la « *responsabilité* » du « *futur citoyen* »⁴⁸⁴.

*** Symboles nationaux et image de la nation : la démocratie et la République plutôt que la France dans la majorité des ouvrages scolaires récents**

Au-delà des objectifs décrits dans les avant-propos des ouvrages, la finalité nationale apparaît-elle dans le corps des ouvrages ?

L'attachement à la nation demeure de fait une idée importante dans les manuels des années 1980. Les symboles nationaux sont présentés dans des sections qui traitent de la République et des libertés en France dans une grande partie des ouvrages. Mais cette

⁴⁸⁰ Hatier Histoire cycle 3, 2006, p. 3.

⁴⁸¹ Magnard Histoire cycle 3, 2004, p. 3.

⁴⁸² NEMBRINI Jean-Louis, FAUX, Jacques, MORETTI, Anne-Sylvie. *Histoire, géographie, éducation civique. CM1*. Paris : Hachette Education, 2000, p. 3.

⁴⁸³ Hachette Histoire-Géographie-Education civique CM1, 2000, p. 5.

⁴⁸⁴ Istra Education civique CM1 (guide pédagogique), 1997, p. 4.

présentation ne vise pas seulement à faire sentir aux enfants l'importance des principes démocratiques et républicains inaugurés par la Révolution française. Parmi les fiches destinées aux élèves proposées par les éditions Hachette, une porte sur « *la nation/la patrie* ». Les élèves doivent resituer le sens des différentes fêtes nationales, et outre le 14 juillet, le 11 novembre, le 8 mai et la fête de Jeanne d'Arc sont incluses⁴⁸⁵. Les élèves sont ensuite invités à recopier un ou deux couplets et le refrain de *La Marseillaise* et à en souligner les termes importants. Le manuel Magnard suggère lui aussi de faire chanter aux élèves le premier couplet et le refrain de l'hymne national. La nation est présentée à deux reprises, dans ce manuel, comme une « *famille* » : les nationaux sont des « *frères* » qui doivent « *s'aider les uns les autres* »⁴⁸⁶. L'ouvrage proposé par Nathan pour les CE2 insiste davantage sur l'appartenance nationale en proposant une section entière intitulée « *pourquoi aimer son pays ?* ». L'argumentaire développé mêle des raisons différentes. Une BD montre l'interdépendance qui existe dans un village et au-delà dans le pays entier du fait de l'apport de certains métiers, ici celui de boulanger. Un poème de Paul Fort, qui vante la beauté de la France et l'attachement qu'elle suscite, est présent. La leçon elle-même justifie le sentiment national par le caractère démocratique de la France, mais aussi par l'attachement primordial à une langue et un territoire. Les hommes qui « *aimaient* » la « *patrie* » et qui « *l'ont défendu contre les envahisseurs* » sont proposés comme des figures exemplaires, de Gaulle étant cité comme le dernier exemple historique de cette attitude patriotique. C'est dans ce cadre que *La Marseillaise*, les « *autres symboles de la République* » et les « *fêtes nationales* » sont évoquées⁴⁸⁷. Pour le CM1, on l'a vu, le manuel Nathan évoque avant tout comme finalité la connaissance de la démocratie en général dans son avant-propos. Toutefois, dans un chapitre intitulé « *Etre fidèle, être loyal* », différents figures de civisme sont évoqués, parmi lesquels Jean Moulin, dont on rappelle autant l'attachement à la « *liberté* » qu'à « *son pays* ». La nation est aussi présentée comme un espace central pour la « *solidarité* », à travers les exemples de la « *défense de la patrie* », le « *paiement de l'impôt* » et la « *Sécurité sociale* »⁴⁸⁸. Le manuel Hatier propose quant à lui une section intitulée « *La France, notre pays* »⁴⁸⁹ :

⁴⁸⁵ Hachette Education civique CM (fiches pour les élèves), 1985, fiche 23.

⁴⁸⁶ Magnard Education civique CM1, 1985, p. 9 et 69.

⁴⁸⁷ Nathan Education civique CE2, 1985, p. 24-27.

⁴⁸⁸ Nathan Education civique CM1, 1985, p. 62-63.

⁴⁸⁹ Hatier Education civique CM, 1986, p. 4-5.

La France, notre pays



Emblème de la nation française (en latin, « gallus » signifie « coq » mais aussi « gaulois »). Le coq symbolise la vigilance.



NOTRE DRAPEAU: colorie-le.



LA FRANCE:
Superficie:
550 000 km²
Population:
plus de
55 millions d'habitants

Capitale:
Paris
Monnaie:
franc français
Hymne national:
la Marseillaise

NOTRE MONNAIE:



Emblème de la liberté depuis la Révolution de 1789:



LE BONNET PHRYGIEN:
symbole des esclaves affranchis. Coiffe de Marianne, surnom donné à la République française.

Le citoyen français est très attaché aux grands principes qui sont devenus la devise de notre pays:
LIBERTE - EGALITE - FRATERNITE

4

La France, notre pays

La Marseillaise

Premier couplet

Allons, enfants de la Patrie
Le jour de gloire est arrivé!
Contre nous de la tyrannie
L'étendard sanglant est levé
(bis)
Entendez-vous, dans les campagnes
Mugir ces féroces soldats?
Ils viennent jusque dans nos bras
Egorger nos fils, nos compagnes!
(au refrain pour chaque couplet)

Sixième couplet

Amour sacré de la patrie
Conduis, soutiens nos bras vengeurs!
Liberté, Liberté chérie
Combats avec tes défenseurs (bis)
Sous nos drapeaux, que la victoire
Accoure à tes mâles accents!
Que tes ennemis expirants
Voient ton triomphe et notre gloire!

Refrain

Aux armes, citoyens!
Formez vos bataillons!
Marchons, marchons
Qu'un sang impur
Abreuve nos sillons.

■ Un peu d'histoire... De même que, vers 52 avant J.-C., Jules César et ses légions avaient envahi la Gaule, formée de peuplades diverses, les Francs de Clovis la conquièrent de 481 (date où Clovis devient roi) à 511 (date de sa mort).

En 843, au traité de Verdun, lors du partage de l'empire de Charlemagne, la partie Ouest qui correspondait à notre pays revient à Charles II le Chauve.

La Révolution française de 1789 met fin à la royauté; la 1^{re} République est proclamée en 1792. Depuis 1958, nous vivons sous la 5^e République.

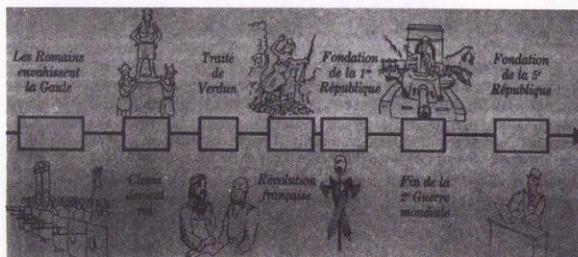
Tout au long de son histoire, notre pays a connu de nombreuses guerres et crises; mais, depuis 1945 (fin de la Seconde Guerre mondiale), la paix règne à l'intérieur de l'hexagone.

En France, le 14 juillet, date anniversaire de la prise de la Bastille, est un jour férié: c'est la FETE NATIONALE. Défilés militaires, bals et feux d'artifice sont au programme de cette journée...

A Peux-tu répondre aux questions suivantes:

- 1 - Quel est l'hymne national français?
- 2 - Quelle est la devise de notre pays?
- 3 - Quelle est l'unité monétaire française?
- 4 - Quelle est la superficie de la France?
- 5 - Quel est l'emblème de la liberté?

B Place les dates qui conviennent sur la frise historique:



5

L'ensemble des symboles nationaux et des grands épisodes de l'histoire de France sont présentés aux enfants, même si le thème révolutionnaire et républicain domine. Le coq gaulois – emblème non officiel de la France, utilisé tant par les monarchies que par les révolutionnaires et les différentes Républiques⁴⁹⁰ – permet de mettre en valeur un caractère national spécifique, ici l'idée de « vigilance ». De manière significative, cette section est la toute première dans le manuel : pour forger un bon citoyen, il faut d'abord lui faire connaître la spécificité de sa nation et l'attacher à elle.

Ainsi, dans les années 1980, l'attachement à la nation dans des livres scolaires d'éducation civique demeure très présent. Les auteurs entendent susciter chez l'enfant un rapport affectif à sa nation, proche de l'amour qu'on porte aux membres de sa famille. Au-

⁴⁹⁰ PASTOUREAU, Michel. Le Coq gaulois In NORA Pierre. *Les Lieux de Mémoire. 3, Les France. 3, De l'archive à l'emblème*. Paris : 1992, p. 507-539.

delà de l'attachement à l'idéal républicain, il y a un attachement primordial à la France tout court parce que l'on naît sur son sol, que l'on parle sa langue et on entretient avec les autres membres de la nation des relations privilégiées assises sur un sentiment de fraternité.

Au niveau de leur contenu, les ouvrages scolaires récents livrent un discours éclaté selon les éditions et les auteurs, entre ceux qui continuent d'insister sur l'attachement à la nation proprement dite et ceux qui mettent en avant la République et ses principes politiques démocratiques. C'est cependant la seconde tendance qui domine, ce qui marque une évolution par rapport aux périodes antérieures. Certains ouvrages ne présentent plus les symboles nationaux. Le guide pédagogique Hachette de 2000 se contente de rappeler la devise⁴⁹¹ dans une section qui porte sur « *les libertés républicaines* », tandis que le manuel Nathan de 1997 se concentre sur des valeurs politiques générales (droits de l'homme, solidarité, etc.) avant de souligner la valeur du vote et de présenter les institutions nationales⁴⁹². La plupart des ouvrages pédagogiques présente toutefois les symboles nationaux, puisqu'ils figurent au programme, mais le font dans le cadre d'un discours général qui met en relief les valeurs politiques de la République française : la souveraineté populaire, la liberté, l'égalité et la fraternité. C'est donc dans au sein de sections qui portent sur la République, les institutions françaises ou la citoyenneté en France que les symboles nationaux (*La Marseillaise*, le drapeau tricolore, le 14 juillet) sont décrits. La dimension révolutionnaire et républicaine de ces symboles est ce qui guide leur présentation.

Dans la plupart des manuels, l'appartenance à la nation n'est plus ce qui vient directement fonder les devoirs civiques, tels que la participation à la vie collective, le paiement des impôts ou le respect des lois. Ce sont l'attachement aux droits de l'homme, à la démocratie et l'idée générale de responsabilité personnelle qui légitiment les comportements civiques au niveau national et au-delà. Puisque les citoyens disposent de droits politiques en France, puisqu'ils sont libres aussi de s'engager au niveau international (par le biais d'associations), ils sont tenus pour responsables du devenir commun de la société et du monde. Ces droits fondent le devoir de participer : ne pas les exercer serait mépriser l'idéal démocratique qui doit être perçu comme une chance et un bien supérieur. La notion de solidarité est aussi largement présente dans les ouvrages. Elle s'incarne dans l'école à travers l'entraide entre élèves, dans la nation et dans le monde. La solidarité est présentée, dans plusieurs ouvrages, comme le contraire de l'égoïsme. Les individus doivent dépasser leurs

⁴⁹¹ Hachette Histoire-géographie-éducation civique (guide pédagogique) CM2, 2000, p. 140.

⁴⁹² Nathan Education civique Cycle 3, 1997.

intérêts particuliers pour s'ouvrir aux besoins des autres ainsi qu'à ceux de la collectivité toute entière. Au niveau de la nation, cette idée générale de solidarité vient fonder les comportements civiques que constituent le vote (la préoccupation pour le devenir de l'ensemble de la collectivité), le paiement de l'impôt et l'attachement à la Sécurité sociale (qui répondent à des besoins collectifs).

Certains livres scolaires n'abandonnent pas la référence à la France et ses symboles, sans les inscrire seulement dans un cadre républicain ou démocratique. Ainsi le coq gaulois continue-t-il de faire aussi partie, dans quelques ouvrages, des symboles mentionnés⁴⁹³. Ces ouvrages rappellent le trait de caractère symbolisé par le coq – la vigilance – à l'exception du fichier d'activités proposé par Nathan en 2002, qui invite l'enfant, dans un exercice, à se demander si le coq renvoie à un caractère « *orgueilleux* », « *généreux* », « *calme* », « *courageux* », « *insolent* » ou « *têtu* ». Le symbole ne vient plus ici représenter la République, mais bien un esprit national typique de la France, que les enfants découvrent ou interrogent. Ces mêmes livres scolaires ne se contentent pas de faire référence au coq gaulois : le sentiment d'appartenance à la nation est bien pour eux une valeur. L'ouvrage Nathan de 2002 insiste beaucoup plus sur les symboles directement liés à la République (la devise, *La Marseillaise*, le 14 juillet) et propose un sujet de débat aux élèves en leur demandant s'il faut remplacer le « *chant guerrier* » que représente *La Marseillaise* par un « *hymne fraternel évoquant la paix entre les êtres humains* ». Se donne ici à voir les répercussions des polémiques récurrentes sur l'hymne national dans la société française. Mais l'ouvrage ne suggère pas seulement un débat sur les paroles de l'hymne. La valeur accordée à la nation apparaît bien à travers une autre question suggérée pour la discussion entre élèves : « *pour quelles raisons doit-on respecter l'hymne national ?* »⁴⁹⁴. Les manuels des éditions Hatier vont bien plus loin dans cette valorisation de l'appartenance nationale. On a vu déjà qu'ils se démarquaient en 1985 en présentant une section entière sur l'appartenance à la France. Dans les décennies suivantes, ce discours est reproduit. Le chapitre est quasiment identique en 1995 pour le CM1, à l'exception des paroles de *La Marseillaise*, qui ne sont plus reproduites⁴⁹⁵ :

⁴⁹³ Nathan Education civique Cycle 3 (fichier pour les élèves), 2002, p. 54-55 ; et aussi : Hatier Education civique CM1, 1995 ; Hatier Education civique CE2, 2002, p. 4-5 ; Hatier Education civique CM1, 2004, p. 26-27, Hatier Education civique CM2, 2006, p. 35.

⁴⁹⁴ Nathan Education civique Cycle 3 (fichier pour les élèves), 2002, p. 57.

⁴⁹⁵ Hatier Education civique CM1, 1995, p. 4-5.

1 La France, notre pays

En latin, *gallus* veut dire «coq» et *galus* veut dire «gaulois». Le coq est l'emblème* de la France. Il symbolise la vigilance.



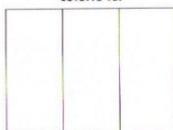
La *Marseillaise* est l'hymne national*, on le chante dans les grandes occasions.

Paris est la capitale de la France, c'est là que se trouvent le Président de la République et le gouvernement.



Le franc est la monnaie française.

Le drapeau de la France : colorie-le.



Depuis la Révolution française, la devise* de la France est : LIBERTÉ – ÉGALITÉ – FRATERNITÉ.



On représente la République française sous la forme d'une femme surnommée Marianne et portant une coiffe appelée «bonnet phrygien».

La France a une superficie de 555 000 km². Elle compte 58 millions d'habitants.

Exercices

A Réponds aux questions.

1. Comment s'appelle l'hymne national français ?
2. Quelle est la devise de la France ?
3. Qui est Marianne ?
4. Comment s'appelle le bonnet que porte Marianne ?
5. Quelle est la superficie de la France ?
6. Combien y-a-t-il d'habitants en France ?
7. Comment s'appelle la monnaie française ?
8. Quel est l'emblème de la France ?
9. Quelle ville est la capitale de la France ?
10. Quand chante-t-on la *Marseillaise* ?

B Écris après chaque légende le numéro du document correspondant.

1. Vers 52 avant J.-C., les armées de Jules César envahissent la Gaule
2. En 481, Clovis devient roi des Francs
3. La 1^{ère} République est proclamée en 1792 pendant la Révolution française
4. De nos jours, la France est gouvernée par un Président de la République et des ministres



La nation se décline en symboles et repères historiques variés, républicains ou non, même si ces derniers dominant. En 2002, le discours est différent selon le niveau d'enseignement, reflétant en cela le programme scolaire de 2002, qui passe de « l'appartenance à une communauté nationale » en cycle 2 à « l'appartenance à une nation démocratique » en cycle 3. Pour le CE2, la logique du chapitre est la même qu'en 1985 et 1995. Sont aussi incluses une référence et des questions sur l'idée de « patrie », définie dans le lexique de l'ouvrage en termes d'appartenance à la fois subjective et juridique (« le pays auquel on a le sentiment d'appartenir et dont on a la nationalité »). Encore une fois, ce chapitre est le tout premier du manuel, alors même que le programmes scolaires de 2002 prescrivent une organisation qui part de l'école pour arriver à la commune, la nation, puis le

monde⁴⁹⁶. En CM1, un chapitre (« *Appartenir à la nation* ») s'insère, conformément aux programmes, dans une partie intitulée « *Etre citoyen en France, en Europe et dans le monde* ». Le texte ne met plus ici en avant l'idée de « *patrie* » mais celle de « *nation* », définie dans le lexique comme « *l'ensemble des personnes qui forment un pays et ont la volonté de le construire ensemble* ». Le discours insiste là, contrairement à d'autres ouvrages, à l'appartenance nationale (et non la qualité d'hommes) qui permet d'avoir des droits. C'est l'appartenance à la nation aussi (et non les idées générales de responsabilité et de bien commun) qui fondent les devoirs. La nation n'est pas seulement dans cette section une communauté politique : elle repose aussi sur des « *valeurs* » communes liées au « *passé sur lequel notre pays s'est construit et dont nous sommes les héritiers* » et une « *culture (une langue, des poètes, des coutumes)* »⁴⁹⁷.

Enfin, pour le CM2, le discours rejoint celui des autres ouvrages scolaires et les orientations des programmes scolaires pour le cycle 3, qui insistent sur la dimension démocratique et républicaine. L'enfant apprend là qu'il est le membre d'une « *nation démocratique* » :

⁴⁹⁶ Hatier Education civique CE2, 2002, p. 4-5.

⁴⁹⁷ Hatier Education civique CM1, 2004, p. 26-27.

12 Appartenir à une nation démocratique

La France est une république démocratique : le pouvoir appartient au peuple.

● Dans une démocratie, le peuple décide **des lois à adopter, de la manière de les appliquer, des sanctions à appliquer pour ceux qui ne les respectent pas...** Il décide également de la manière dont la vie doit être organisée dans sa ville ou son village, dans son département, dans sa région...

● Autrefois, dans certaines villes de l'Antiquité, les citoyens se rassemblaient sur une grande place pour discuter et prendre ensemble les décisions concernant leur ville. Dans les démocraties modernes, **les citoyens** sont trop nombreux pour que cela soit possible. C'est pourquoi ils **élisent des représentants auxquels ils confient le pouvoir** : ils choisissent parmi plusieurs candidats ceux dont les idées sont proches des leurs, et les chargent de préparer et de voter les lois, de les faire exécuter, de diriger la ville, de les représenter au Parlement européen...

● **Les élus conservent le pouvoir un certain temps** : les conseillers municipaux sont élus pour six ans, le président de la République pour cinq ans... Durant tout ce temps, le peuple ne peut pas les renvoyer. Mais à la fin de leur mandat, les élus qui ont déçu leurs électeurs peuvent ne pas être réélus.

● Dans quelques cas, très rares, les citoyens prennent eux-mêmes les décisions. Par exemple, lors des **référendums**, les électeurs sont invités à répondre à une question, et le choix de la majorité devient la décision de tous. Dans certains tribunaux, des citoyens tirés au sort constituent un **jury** chargé de juger les accusés.

Affiche électorale, référendum de 1992



La photocopie est un délit.

26

Exercices

A Cherche dans un dictionnaire et recopie la définition des mots suivants.

1. un référendum :

2. un jury :

3. un citoyen :

B Relève dans la leçon p. 26 les droits et les responsabilités des citoyens en France.

1. Les citoyens élisent les généraux de l'armée française.
2. Les citoyens élisent le président de la République.
3. Les citoyens élisent les juges dans les tribunaux.
4. Les citoyens participent à certains procès en tant que membres d'un jury.
5. Les citoyens discutent et votent eux-mêmes les lois.
6. Les citoyens règlent eux-mêmes, sur la place de la mairie, les affaires de leur ville.
7. Les citoyens élisent des représentants pour s'occuper des affaires de la région.
8. Les citoyens donnent leur avis par référendum.
9. Les citoyens élisent des représentants pour s'occuper des affaires de l'Union européenne.

C Retrouve le nom de chacune de ces élections, en choisissant dans la liste suivante : départementales, présidentielles, municipales, cantonales, européennes, législatives

1. Les Français choisissent les conseillers municipaux de leur ville ou de leur village :

élections _____

2. Ils votent pour désigner leurs députés : élections _____

3. Ils choisissent les députés pour le Parlement européen : élections _____

4. Ils élisent le président de la République : élections _____

5. Ils désignent les conseillers qui vont diriger la région dans laquelle ils habitent :

élections _____

6. Ils désignent les conseillers qui vont diriger le département dans lequel ils habitent :

élections _____

La photocopie est un délit.

27

Les auteurs insistent sur le pouvoir politique accordé aux citoyens en France et étendent leurs propos aux démocraties en général. Contrairement aux autres, les ouvrages d'éducation civique des éditions Hatier insistent donc d'abord sur l'appartenance nationale avant de présenter les principes politiques démocratiques qui ont cours en France. Il faut cependant noter que ce discours reste largement isolé. Dans l'ensemble, c'est à la République et aux principes universels auxquels elle renvoie (la démocratie, les droits de l'homme) que les auteurs de livres scolaires entendent attacher les enfants.

2.2. Une généalogie nationale : apprendre à faire sienne l'histoire de l'entité « France »

En histoire, les programmes scolaires continuent de réserver à la France une place de choix dans les contenus d'enseignement. Quelle image de la nation française ressort de ces

textes ? Est-ce la France démocratique et républicaine qui est particulièrement mise en avant ? Les discours des ouvrages scolaires sont-ils en décalage par rapport aux textes officiels ?

L'histoire à enseigner aujourd'hui, tel qu'elle apparaît dans les programmes comme dans les livres scolaires récents, s'inscrit dans une certaine continuité par rapport au récit traditionnel qui fut longtemps celui de l'école et qui a été réactivé dans les années 1980 avec la réhabilitation de l'enseignement historique comme discipline spécifique. Le récit scolaire reste imprégné par une logique de projection de la France actuelle – un Etat, des frontières, une nation consciente d'elle-même – sur le passé historique. Est ainsi maintenue l'image d'une permanence de l'entité « France » dans le temps. Sur ce point, les conclusions de Suzanne Citron concernant les programmes d'histoire de 2002 – qui relève dans ces textes le maintien du « vieux modèle finaliste » du « roman national » et de « l'illusion d'une continuité linéaire, d'une prédestination » - apparaissent tout à fait justes⁴⁹⁸. On les complètera et les précisera ici par une analyse plus systématique des textes officiels, dans leur évolution depuis trente ans, ainsi que par une prise en compte des discours des ouvrages scolaires des années 1980 à 2006, qui potentiellement peuvent différer des orientations officielles.

*** *L'ancrage dans une origine gauloise***

La narration des premiers moments du passé semble annoncer une autre regard qu'une lecture finaliste centrée sur la France. Ainsi la préhistoire est-elle l'occasion de mettre en valeur une humanité primitive qui a ses origines en Afrique et qui a, par les migrations, progressivement gagné l'Europe. Ce discours était déjà celui des programmes et des manuels des années 1980. Mais dans les annexes des instructions de 1984, qui détaillaient les programmes, et dans de nombreux manuels de l'époque, la projection de la France sur cette première période du passé de l'humanité était encore fréquente. Elle se matérialisait par l'emploi des expressions « France », « notre pays » ou « français » pour une période où il n'avait aucune réalité. Ainsi les textes de 1984 désignait « *l'homme de Tautavel* » comme « *le plus ancien habitant du territoire français* »⁴⁹⁹. Dans les manuels scolaires d'histoire, cette tendance était aussi fréquente. Les textes officiels de 2002 abandonnent cette habitude et désigne clairement une autre généalogie : « *Nous avons peu de choses sur nos ancêtres* », indiquent les textes de 2002, qui poursuivent en évoquant « *les premiers hommes* » et les

⁴⁹⁸ *Le mythe national. L'histoire de France revisitée*. Paris : Les Editions de l'Atelier/Editions ouvrières, 2008, p. 106-107. (« Quoi de neuf aujourd'hui ? »).

⁴⁹⁹ Objectifs et programmes pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie..., *op. cit.*, p. XV.

« premières traces de vie humaine » en les situant « en Afrique ». Une généalogie humaine sans frontières est ainsi instituée : l'origine commune se situe dans une humanité première qui, de l'Afrique, a migré vers d'autres terres. La période est surtout l'occasion d'aborder les changements progressifs de modes de vie. Certains de ces développements sont rapportés à des territoires autres que celui de la future France. Les progrès que constituent « l'agriculture et l'élevage » qui « commencent à l'emporter sur la cueillette et la chasse » sont situés « au Moyen-Orient »⁵⁰⁰. Le discours des manuels récents va dans le même sens. Comme les textes officiels recommandent, pour ancrer la présentation de cette période, d'utiliser les ressources locales, les illustrations qui sont utilisées se réfèrent principalement à des lieux et des objets retrouvés en France. Mais le discours général met bien en valeur l'histoire des « premiers hommes » sans les rapporter de manière privilégiée au territoire de la future France, même si les références classiques à la grotte de Lascaux et à l'homme de Tautavel sont encore présentes. Rares sont les ouvrages qui décrivent cette période en parlant encore de « la France » ou de « notre pays »⁵⁰¹.

Dans le même sens, la période de la Gaule et de la conquête romaine ne sont plus décrites en termes généalogiques dans les programmes scolaires. Les instructions de 1984 et 1985 dénommaient cette période « les origines de la France ». En 1995, le terme d' « origines » était employé pour désigner cette fois à la fois la préhistoire – essentiellement décrite à partir de repères localisés dans le futur territoire de la France : Lascaux et l'homme de Tautavel – et la période de la Gaule et des grandes invasions. Les textes de 2002 n'usent plus de cette référence et désignent cette période comme celle de « l'Antiquité » et la décrivent comme celle où apparaissent des « documents écrits sur une société » à « des moments différents selon les lieux »⁵⁰².

Cependant, malgré ces changements significatifs, l'habitude de lire le passé, même lointain, à l'aune de la constitution et de l'évolution de l'entité « France » continue de marquer à la fois les textes officiels et les ouvrages scolaires. Dans les instructions qui concernent l'histoire en 2002, après l'évocation d'une humanité préhistorique largement déterritorialisée, le regard sur le passé est resserré sur la seule Gaule, désignée comme « notre territoire » :

⁵⁰⁰ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire...*, op. cit., 2002, p. 211 ; *Histoire et géographie. Cycle des approfondissements...*, op. cit., 2002, p.10-11.

⁵⁰¹ A l'exception du manuel Bordas, qui indique que « lentement de nouvelles techniques [celle de l'agriculture] gagnent notre pays » (Bordas Histoire CM, 1997, p. 10.)

⁵⁰² *Qu'apprend-on à l'école élémentaire...*, op. cit., 2002, p. 211.

*Une grande partie de la période antique se déroule dans le Moyen-Orient et l'est du bassin méditerranéen, lieu d'invention de l'écriture, où apparaissent, entre autres, de grandes civilisations, celles de l'Égypte et, plus tard, de la Grèce. Leur succède l'Empire romain qui s'étend progressivement sur l'ensemble de la Méditerranée et bien au-delà. Ces civilisations seront étudiées au collège. À l'école primaire, le programme commence avec l'entrée de notre territoire dans "l'Histoire", c'est-à-dire avec l'arrivée des Grecs et des Celtes (appelés Gaulois par les Romains) et, plus encore, avec la lutte entre Gaulois et Romains, la romanisation et la christianisation de la Gaule.*⁵⁰³

A nouveau, on justifie ce regard centré sur le futur territoire français par la répartition des rôles entre école élémentaire et collège. Au-delà de cette simple répartition, la fusion de la Gaule et de la France, établie dans l'historiographie scolaire du 19^{ème} siècle, se maintient. Par l'emploi de l'expression « *notre territoire* » sont ainsi clairement désignés des « origines » spécifiques pour les enfants d'aujourd'hui, même si le terme n'est plus employé. Contrairement au récit historique scolaire de la Troisième République, ces origines s'incarnent dans une diversité de peuples (premières populations, Grecs et Celtes) dans les textes officiels et les ouvrages récents. Toutefois, les ouvrages scolaires ont aussi tendance à accentuer l'image unitaire des Gaulois comme « peuple » spécifique. Si les divisions des Gaulois en « tribus » et leurs guerres internes fréquentes sont évoquées, c'est l'image unitaire qui l'emporte puisque que le terme de « Gaulois » subsiste, qu'on souligne leur mode de vie spécifique et partagé et que les références à la Gaule comme un « pays » sont encore très fréquentes⁵⁰⁴.

Ces jeux sémantiques relèvent d'une routine ancrée depuis près d'un siècle. Il ne semble pas qu'on puisse y voir une intentionnalité de la part des auteurs de manuels et des rédacteurs de programmes, mais les effets qu'ils créent sont puissants. Les formulations employées par ces textes continuent ainsi d'assimiler la Gaule à la France, inscrivant l'Etat-nation actuel dans une lointaine origine gauloise: la Gaule est « notre territoire », voire un « pays » qui deviendra plus tard la France. Par l'anticipation du futur et l'emploi de termes pour une période historique où ils n'ont pas de sens, une généalogie nationale est ainsi créée.

⁵⁰³ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire...*, p. 211 ; *Histoire et géographie. Cycle des approfondissements...*, p. 11.

⁵⁰⁴ Par exemple, le manuel Magnard de 2004 décrit la période en l'intitulant « *Les peuples de la Gaule au 1^{er} millénaire* ». Toutefois, le texte présente les Gaulois (ou les Celtes) sous le jour de leur unité à travers leurs habitudes communes en termes de culture, d'artisanat, d'art ou de religion. Surtout, la Gaule est présentée comme un « pays riche ». (Magnard Histoire Cycle 3, 2004, p. 38-39).

* *La continuité de la nation dans le temps*

Un autre élément construisant une continuité de l'entité « France » dans le temps, que relevait notamment Suzanne Citron dans son analyse des manuels scolaires de la Troisième République jusqu'aux années 1980, demeure présent dans les textes et ouvrages plus récents. A propos d'Hugues Capet, on insiste en effet sur la continuité de la dynastie royale, négligeant d'évoquer toute la contingence historique, celle des mariages, des naissances, des victoires et des défaites, qui a marqué l'histoire du pouvoir royal depuis le Moyen Age. Les documents d'application de 2002 font de la date de « 987 : *début de la dynastie capétienne qui gouverne notre pays sans interruption jusqu'en 1789* »⁵⁰⁵ l'une des deux dates clefs à retenir, avec le sacre de Charlemagne, pour la période du Moyen Age. La plupart des manuels récents souligne cette continuité.

La continuité de l'entité « France » ne s'exprime pas seulement à travers celle de son territoire et de la dynastie capétienne. Les textes officiels de 2002 mettent aussi en avant l'apparition précoce de l'Etat-nation, c'est-à-dire d'un pouvoir étatique centralisé et d'une « nation » comme groupe de personnes possédant un sentiment d'appartenance commune et une certaine unité. Ce type de discours était également à l'œuvre dans les programmes de 1984, plus détaillés que les autres textes officiels des années 1980. Les instructions de 1984 contenaient quelques références à des épisodes de l'histoire qui faisaient ressortir les conflits territoriaux, tels que la croisade contre les Albigeois au 13^{ème} siècle, événement qui devait « *l'emprise du Nord sur le Sud* ». Cependant, non seulement ces références étaient rares, mais ne faisaient pas l'objet de commentaires. C'est bien la dimension unitaire de la France et la précocité de la formation de l'Etat-nation qui était mise en relief dans les programmes. La bataille de Bouvines de 1214 était ainsi lue comme « *la première manifestation du patriotisme français* » et globalement la période du Moyen Age était l'occasion de souligner « *l'ancienneté, par rapport à la plupart des nations européennes, de l'apparition de l'Etat au Moyen Age en France et du sentiment national, de Bouvines à la Révolution française* ». Dans le même sens, les auteurs des programmes insistaient sur l'ordonnance de Villers-Cotterêts, « *moment important de l'histoire nationale* » révélant « *la diffusion de la langue française* ». Les élèves pouvaient ainsi être amenés à ressentir la fierté d'appartenir à l'une des nations les plus anciennes de l'Europe⁵⁰⁶.

⁵⁰⁵ *Histoire et géographie. Cycle des approfondissements...*, p. 12.

⁵⁰⁶ Objectifs et programmes pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie..., *op. cit.*, p. V-VIII et XV-XXII.

La même volonté de souligner la précocité de la formation de l'Etat-nation en France continue de marquer les textes officiels de 2002. La période du Moyen Age donne lieu à un « *point fort* » sur la « *naissance de la France : un Etat royal, une capitale, une langue* ». Dans cette partie du programme, la domination progressive du pouvoir royal sur les seigneurs est décrite. L'image d'un Etat-nation en lutte contre l'extérieur est aussi développée. La France semble exister dès le début du Moyen Age par une forme de conscience nationale des rois, animés par la volonté délibérée de la bâtir et de la défendre contre les prétentions extérieures : « *en même temps qu'ils bataillent contre les seigneurs à l'intérieur du royaume, les Capétiens défendent celui-ci contre ses voisins* ». L'évocation de Jeanne d'Arc montre que ce sentiment national existe aussi parmi le peuple : « *la guerre de Cent Ans, avec son héroïne Jeanne d'Arc, fait naître une première forme de conscience nationale* »⁵⁰⁷. La référence à la langue française est toujours présente, faisant ressortir une certaine homogénéité du « peuple » français, qui non seulement est conscient de lui-même mais semble parler la même langue. Des réalités qui n'apparaissent véritablement qu'à partir de la fin du 19^{ème} siècle avec la scolarisation publique de masse sont ainsi projetées sur un passé bien plus lointain. La description de la Gaule mettait l'accent sur la permanence d'un territoire. Celle du Moyen Age permet d'insister sur la continuité de la l'Etat et de la nation.

Une grande partie des ouvrages scolaires récents ne reprennent cependant pas ce discours. L'accent mis sur la formation de la nation au Moyen Age marquait encore les manuels des années 1980⁵⁰⁸. Aujourd'hui, la période n'est plus l'occasion d'aborder « *la naissance de la France* ». La bataille de Bouvines n'est pratiquement plus mentionnée, et lorsqu'elle l'est, elle n'est pas interprétée en termes de patriotisme ou de constitution de la nation. Les guerres entre le royaume de France et ses voisins sont décrites de manière factuelle. Jeanne d'Arc⁵⁰⁹ et la guerre de Cent Ans apparaissent bien dans les ouvrages récents, mais on ne trouve plus de référence au sentiment national de la jeune femme. De

⁵⁰⁷ *Histoire et géographie. Cycle des approfondissements...*, p. 12.

⁵⁰⁸ Par exemple, le manuel Hachette concluait l'évocation de la bataille de Bouvines par cette remarque: « la nation française commençait à naître », le terme de « nation » apparaissant même en caractères gras. (Hachette Histoire CM, 1985, p. 37.)

⁵⁰⁹ Seulement une minorité d'ouvrages d'histoire récents continue de lui réserver une place importante, tels que le manuel Magnard de 2000 qui présente une courte biographie sur (Magnard Histoire Cycle 3, 2000, p. 51) ou le manuel Hachette qui lui consacre une pleine page et cite même un extrait d'un ouvrage scolaire du début du siècle qui la présente comme une héroïne, modèle de patriotisme. L'extrait n'est pas commenté : les auteurs du manuel ont-ils voulu se distancer de ce type de lecture ou lui faire une place de manière indirecte ? (Hachette Histoire-Géographie-Education civique CM1 (pour l'histoire), 2000).

même, l'émergence de la langue française est rarement évoquée. La période du Moyen Age est beaucoup traitée du point de vue de l'histoire sociale, économique et culturelle et fait plus de place à partir des années 2000 à une dimension européenne et mondiale: on insiste sur l'organisation de la société médiévale en France, sur les religions en Europe et dans le monde et sur le développement économique, urbain et artistique en Europe.

En dépit de ces décalages, le récit scolaire continue à accorder à l'histoire nationale une place centrale et reste imprégné sur plusieurs points par une logique de continuité, qui repose surtout, pour ce qui concerne les manuels scolaires, sur la continuité du territoire à travers la description de la Gaule et celle des dynasties royales.

**** Le traitement des héros nationaux traditionnels de l'histoire de France***

Le récit du passé aujourd'hui ressemble à celui de la Troisième République sur un autre point. S'il s'ouvre à d'autres références, il continue aussi à être habité par les mêmes personnages et les événements traditionnels : la défaite de Vercingétorix, battu à Alésia par Jules César, le sacre de Charlemagne en 800, le début de la dynastie capétienne en 987, Jeanne d'Arc, Louis XIV, Colbert, la Révolution Française, Napoléon, la Deuxième République et le suffrage universel masculin en 1848, Victor Hugo, l'avènement de la Troisième République, Jules Ferry et les lois scolaires, Marie Curie, les deux guerres mondiales, Charles de Gaulle, la Cinquième République.

L'histoire scolaire continue ainsi de valoriser les mêmes catégories de personnages : les grands rois bâtisseurs d'Etat et de territoire (Charlemagne, les Capétiens, Louis XIV...), les résistants qui ont lutté face à l'envahisseur étranger (Vercingétorix, Jeanne d'Arc, Charles de Gaulle), les grands scientifiques (Marie Curie) et les grands écrivains (Victor Hugo).

Une étude qui porte notamment sur les livres d'histoire récents de l'enseignement secondaire français (mais aussi allemand)⁵¹⁰ souligne toutefois un changement de perspective: toujours présents dans les manuels, les figures et les événements traditionnels de l'histoire de France ne sont plus décrits de manière héroïque comme autant d'éléments signalant l'existence d'une « grande » nation et de sentiments patriotiques. La même conclusion est valable pour les ouvrages scolaires du primaire : les grands personnages et les grands

⁵¹⁰ SOYSAL Y., BERTILOTTI T., MANNITZ S. Projection of Identity in French and German History and Civics Textbooks In SCHISSLER H., SOYSAL Y. N. dir. *The Nation, Europe and the World : Textbooks and Curricula in Transition*, New York; Oxford: Berghahn Books, 2005, p. 21.

événements habitent le récit mais ne sont plus du tout héroïsés. On ne trouve plus, dans le récit, de « bons » ou de « mauvais » rois ou figures de l'Etat. Cette démythification s'accompagne d'un récit en grande partie dépersonnalisé : la vie et les traits de caractère, positifs ou négatifs, des grands personnages ne sont plus présentés. Le récit se fait plus sec, factuel, descriptif. Un des ressorts du « mythe national » a bel et bien disparu.

2.3. La France universelle : le maintien d'une image, malgré certaines évolutions

L'histoire scolaire, mais aussi l'éducation civique offrent une autre image de la nation que celle d'une entité ancrée dans une lointaine origine et continue dans le temps : celle d'une nation associée aux principes universels de la démocratie et des droits de l'homme. Si le discours scolaire a été porteur de certains changements, la pente principale continue de lier de manière forte la France et l'universel.

Les textes officiels de 2002, en histoire et en éducation civique, prêtent davantage attention que précédemment aux oppressions internes et externes qui ont scandé l'histoire nationale, même sous des Républiques. Ces éléments étaient absents des instructions précédentes. Cela ne paraît pas seulement dû au caractère plus détaillé des textes de 2002 (qui comprennent des documents d'application pour l'histoire) : les programmes de 1984, qui contenaient des annexes relativement détaillées, n'insistaient pas particulièrement sur ces points. De la même manière, les dates et les personnages identifiés dans les programmes d'histoire de 1995 évacuaient ces sujets.

a) La vision de la Révolution française : l'essor timide d'une vision critique

Les textes officiels de 2002 relativisent d'abord, de manière toutefois, limitée, les apports de cette période clef dans l'histoire française qu'est la Révolution française.

Concernant ce moment et plus largement la période qui s'étend des Lumières au premier Empire, la prise en compte de la dimension européenne et mondiale dans les programmes scolaires conduit les auteurs des documents d'application à resituer la Révolution française dans un contexte plus général, marqué par la révolution anglaise et la déclaration d'Indépendance américaine. Par ailleurs, les textes officiels de 2002 témoignent d'une volonté plus nette qu'auparavant de relativiser l'image glorieuse de cette période de l'histoire française. Les programmes scolaires mettent en avant l'idée de « réussites et d'échecs »⁵¹¹,

⁵¹¹ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire...*, op. cit., 2002, p. 213.

tandis que les auteurs des documents d'application évoquent explicitement la Terreur. L'interprétation qui en est donnée est très éloignée du regard critique développé des années 1960 dans l'œuvre de François Furet⁵¹². En effet, la Terreur marque simplement une « *contradiction entre les principes et la réalité* »⁵¹³, dont le sens n'est pas explicité. La vision d'une France pionnière en matière de démocratie et de droits de l'homme pourrait en sortir amoindrie, mais la prudence des programmes scolaires ne garantit pas que ce soit cette vision qui l'emporte

Les ouvrages scolaires récents, en histoire et en éducation civique, ne prennent pas systématiquement en considération cette évolution possible du regard. Avant 2002, les livres scolaires s'inscrivent largement en continuité par rapport au récit scolaire en vigueur depuis les années 1950. Ceux des années 2000 présentent un discours plus hétérogène et plus nuancé sur la Révolution française. La vision positive de celle-ci, comme acte fondateur et élément clef de l'identité française, vecteur potentiel de fierté nationale, se maintient toutefois largement.

Mona Ozouf a bien montré comment l'épisode de la Terreur est progressivement réintégré dans la narration historique du passé au prix d'un silence sur les victimes. Dans les années 1950, une représentation positive de Robespierre en faisant « l'Incorruptible » de la Révolution⁵¹⁴ domine dans les manuels scolaires. De manière surprenante, malgré les débats sur l'interprétation de la Révolution et l'essor du discours critique sur cet événement qui

⁵¹² Dès 1965, dans son ouvrage *La Révolution française* (publiée en collaboration avec Denis Richet), François Furet remet en cause l'historiographie classique de la Révolution véhiculée par des historiens proches du marxisme comme Georges Lefebvre et son successeur à la chaire de la Révolution française à la Sorbonne, en 1967, Albert Soboul. Le regard traditionnel sur la Révolution française, sans justifier totalement la Terreur, portait un regard très positif sur la Révolution française et insistait, pour comprendre la Terreur, sur le poids des circonstances (notamment la guerre) ou l'idée d'un complot de l'aristocratie. Furet remet totalement en cause cette grille de lecture dès les années 1960 en soulignant le dérapage idéologique d'une révolution d'élites, d'abord commencée pacifiquement dès 1787 et qui tourne à la violence lors de la Terreur avec l'irruption des masses dans le jeu politique. L'importance des masses et le sacrifice des libertés individuelles que représente la Terreur exprime une tendance annonciatrice des totalitarismes du 20^{ème} siècle. Par ailleurs, François Furet souligne les continuités entre l'Ancien régime et la Révolution, qui ne cessent qu'avec l'arrivée au pouvoir des républicains opportunistes au 19^{ème} siècle et leur volonté de promouvoir un ordre politique pacifié et plus respectueux des libertés individuelles. François Furet publie en 1978 un autre ouvrage, *Penser la Révolution*, qui lui attire maints critiques de la part de ses adversaires. La dispute historiographique est particulièrement vive dans les années qui précèdent le bicentenaire de la Révolution française. Le point de vue critique sur la Révolution tend alors à l'emporter. Il est aussi exprimé dans un registre très différent par des historiens de droite (tels que Pierre Chaunu).

⁵¹³ *Histoire et géographie...*, *op. cit.*, 2002, p. 14.

⁵¹⁴ *L'Ecole de la France. Essai sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*. Paris : Gallimard, 1984, p. 245-249.

marquent les années 1970 et 1980, les ouvrages scolaires – rédigés principalement par des enseignants d’histoire – manifestent encore un regard révérencieux sur la période révolutionnaire jusqu’au début des années 2000. La vénération de la période révolutionnaire subit certes quelques entorses. Certains ouvrages soulignent la persistance des inégalités pendant cette période⁵¹⁵. Ils sont toutefois très minoritaires et même dans ceux-ci, le regard positif l’emporte largement. Les ouvrages accordent une place très importante au récit des débuts de la Révolution et à la consécration des principes de liberté et d’égalité. La Déclaration des droits de l’homme et du citoyen fait souvent l’objet de dossiers ou de doubles pages dans les ouvrages. Les parties consacrées au bilan de la Révolution et de l’Empire en soulignent les apports plus que les limites. Cette période a vu la remise en cause de l’Ancien régime avec la souveraineté du peuple et les principes d’égalité et de liberté, la séparation de l’Eglise et de l’Etat, les débuts de l’instruction publique et l’unification du territoire (création des départements soumis à la même loi, système métrique, etc). Le manuel des éditions Nathan de 1996, par exemple, conclut la description de la période révolutionnaire et napoléonienne par un dossier intitulé « *Mesurer l’importance historique d’un événement* ». La double page consacre la centralité de la Révolution dans l’identité collective française : les noms des rues en portent la trace, les symboles nationaux sont issus de cette période, de même que les bals du 14 juillet (illustrés par une photographie actuelle)⁵¹⁶. Concernant la Terreur, certains manuels présentent un récit très factuel, qui en précise peu le sens, mais continuent d’en rendre compte du point de vue des circonstances, liées à la menace extérieure, la division interne (oppositions entre révolutionnaires, mouvements anti-révolutionnaires en Vendée) et les problèmes économiques⁵¹⁷. L’ouvrage des éditions Hatier de 1998 propose comme document le décret du 17 septembre 1793 définissant les ennemis de la Révolution et invite les élèves à se demander si ce texte « *contredit la Déclaration des droits de l’homme et du citoyen* ». Toutefois, dans le corps du texte lui-même, la thèse des circonstances domine⁵¹⁸. A

⁵¹⁵ Sur ce point, voir le chapitre 4.

⁵¹⁶ Nathan Histoire-Géographie-Education civique (pour l’histoire) CM2: 1996, p. 18-19.

⁵¹⁷ « *La Convention doit faire face à des révoltes en province : en Vendée, les royalistes se soulèvent. La famine menace. Robespierre et Danton rétablissent la situation mais de 1793 à 1794 utilisent la Terreur en éliminant brutalement leurs opposants. Ils sont à leur tour guillotins* » (Nathan Histoire-Géographie-Education civique (pour l’histoire) CM1, 1996, p. 73).

⁵¹⁸ « *La France se trouvait alors en proie à de sérieuses difficultés : une grave crise économique frappait le pays ; l’armée subissait de nouvelles défaites à l’étranger ; en Vendée, les Chouans, royalistes, organisèrent une vaste insurrection pour tenter de mettre fin à la Révolution. Pour régler ces problèmes, des Montagnards dirigés par Robespierre prirent le pouvoir en 1793, créèrent un Comité de salut public et instaurèrent la Terreur* » (Hatier Histoire-Géographie-Education civique (pour l’histoire) CM2, 1997, p. 28).

l'image de leurs prédécesseurs, beaucoup d'auteurs, jusqu'au débuts des années 2000, relativisent encore la portée de la Terreur en concluant qu'elle a été au service de la Révolution et de la République, qui ont pu être « sauvées » ou « triompher » face à leurs « ennemis »⁵¹⁹. Certains manuels réhabilitent même l'image de Robespierre. Le manuel Magnard de 2000 n'évoque explicitement la Terreur qu'à travers une biographie apologique de Robespierre présenté comme cet « Incorruptible », « d'une honnêteté exemplaire », qui se mit au service absolu de la Révolution et des « plus pauvres » contre les puissances étrangères et ses « ses ennemis (les bourgeois inquiets pour leur bien) »⁵²⁰. Chez Hachette (2000), le portrait n'est pas moins laudatif : « Robespierre estimait que le gouvernement devait être révolutionnaire jusqu'à la paix. Après seulement, la République pouvait devenir démocratique »⁵²¹.

Les manuels d'histoire plus récents présente un discours plus hétérogène. Globalement, les rédacteurs font entendre un discours plus critique tout en n'abandonnant pas une vision profondément positive de la Révolution française qui en fait un acte fondateur et central dans l'histoire nationale. Comme en 1998, le manuel Hatier de 2006 incite les élèves à réfléchir sur la contradiction entre le décret de 1793 et les principes de 1789. Mais il entame une révision historiographique importante en consacrant une double page à la Terreur : les gravures comme le texte soulignent le caractère « sanglant » de cette « dictature »⁵²². Toutefois, le bilan qu'il dresse finalement de « l'héritage de la Révolution » insiste sur la conquête des droits de l'homme (malgré les « erreurs » de la Révolution française) et l'unification de la France⁵²³. Le discours est inverse dans le manuel Magnard de 2004. Le récit de la Terreur est très bref et factuel, mais le bilan de la période révolutionnaire se veut plus critique : « les principes de 1789 ne sont toujours pas respectés », notamment du fait des « atrocités »

⁵¹⁹ Le manuel Hachette de 1985 décrivait la répression et finissait par souligner que « l'acharnement des révolutionnaires sauva la République » (p. 89). Plus de dix ans plus tard, la lecture est à peine plus nuancée :

« A l'été 1794, la Révolution triomphait de ses ennemis, mais au prix de terribles massacres, comme en Vendée, à Nantes et à Lyon » ; « Pour sauver la Révolution, Robespierre organisa la Terreur et imposa la dictature ». (Hachette Histoire-Géographie-Education civique (pour l'histoire) CM2, 2000)

« La Terreur a permis de sauver la République mais elle a brisé les mouvements révolutionnaires » (Bordas Histoire CM, 1997, p. 86)

« [L'assemblée révolutionnaire] lutte avec des moyens impitoyables mais efficaces contre les ennemis intérieurs et extérieurs de la Révolution ». (Magnard Cycle 3, 2000, p. 109).

⁵²⁰ Magnard Histoire Cycle 3, 2000, p. 117.

⁵²¹ Hachette Histoire-Géographie-Education civique (pour l'histoire) CM2, 2000.

⁵²² Hatier Histoire Cycle 3, 2006, p. 143-145.

⁵²³ *Ibid.*, p. 146-147.

commises en France et en Europe⁵²⁴. Dans le manuel Istra de 2004, la critique de la Révolution et de la Terreur est présente à travers la figure d'Olympe de Gouges à laquelle le manuel consacre tout un dossier, mais la leçon indique simplement que les révolutionnaires menés par Robespierre « *agissent au nom de l'égalité mais gouvernent par la terreur* » et présente un bilan largement positif de la Révolution : elle est bien une « *révolution de la liberté* » et une « *révolution de l'égalité* », comme l'indiquent les titres des deux sections qui concernent cette période⁵²⁵. Ces trois exemples montrent que la vision de la Révolution française produite par les ouvrages scolaires récents est plus hétérogène. Certains font preuve d'une distanciation critique plus forte qu'auparavant, alors que d'autres conservent une lecture plus classique de l'événement. Néanmoins, si la Révolution n'est plus sacralisée, elle reste une référence centrale et globalement encore très positive dans le récit scolaire de l'histoire. Les auteurs de manuels continuent de réserver à la Révolution française une place très importante d'un point de vue quantitatif et de mettre en valeur les principes de 1789 et la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen.

b) Le traitement des périodes sombres de l'histoire de France : le régime de Vichy, l'esclavage et le passé colonial

*** *La fin du tabou lié à Vichy dans les ouvrages scolaires***

Les textes de 2002 présentent une autre nouveauté significative, qui va dans le même sens d'une certaine désacralisation de l'histoire nationale : alors que les programmes des années 1980 et celui de 1995 évacuaient totalement la référence au régime de Vichy et à sa politique antisémite, en traitant la période de 1940 à 1945 sous le jour de l'occupation allemande en France, de la Résistance et de la libération de la France, les instructions plus récentes n'ocultent plus ce moment de l'histoire. Les documents d'application de 2002 reconnaissent le rôle joué par l'Etat français dans les déportations, tout en présentant aussi la dimension positive de la période constituée par la Résistance : « *En France, la "collaboration" du gouvernement de Vichy facilite grandement les déportations vers les camps de la mort tandis que la résistance civile et militaire permet à de nombreux juifs d'être sauvés* ». Le temps n'est plus à la dénégation des moments sombres de l'histoire. Toutefois, malgré le mouvement ouvert par le discours de Jacques Chirac en 1995 sur les crimes de l'Etat français et la rafle du Vel' d'Hiv, les rédacteurs des textes officiels de 2002 continuent de proposer une version où la distanciation critique reste limitée. La formulation proposée

⁵²⁴ Magnard Histoire Cycle 3, 2004, p. 126 et 131.

⁵²⁵ Multilivre Istra CM2, p. 16-25.

(«*facilite grandement*») le montre, de même qu'une présentation où le pire (la collaboration) voisine avec le meilleur (la Résistance). Et c'est le meilleur qui l'emporte : les textes omettent Pétain dans les «*personnages et groupes significatifs*» et ne retiennent que de Gaulle et les «*résistants et résistantes*»⁵²⁶. En outre, le programme scolaire lui-même ne citait pas le régime de Vichy comme un «*point fort*» à étudier pour la période du 20^{ème} siècle : soucieux de limiter l'encyclopédisme et d'ancrer le récit historique sur une approche plus européenne et mondiale, il mettait l'accent sur «*l'extrême violence du siècle*» en général et sur «*l'extermination des juifs par les nazis*» comme «*crime contre l'humanité*»⁵²⁷.

Les manuels anticipent largement l'évolution des programmes en évoquant la «*politique antisémite*» du régime de Vichy dès les années 1980⁵²⁸. Les ouvrages de cette époque proposent une vision de la période qui met en cause l'Etat français, opposé à une France globalement résistante, tout du moins dans l'esprit⁵²⁹. Certains témoignent d'une volonté de rehausser le prestige de la nation après l'évocation de cette période difficile : «*une France plus juste et plus forte se préparait à reconstruire le pays ravagé par la guerre*», conclut par exemple le manuel Hachette sur cette période.

L'évolution du regard sur cette période de l'histoire est nette dès le milieu des années 1990 et se confirme dans les manuels les plus récents. Ces ouvrages font souvent une place importante à la Résistance, à travers les figures de Jean Moulin et de Charles de Gaulle, l'évocation des sabotages et des maquis dans le texte et les illustrations. Mais le sort des juifs et l'implication de l'Etat français en la matière sont mis en valeur. Certains manuels ne limitent pas leurs propos à l'Etat seulement et soulignent le rôle «*d'une France qui collabore*»⁵³⁰, «*des/de certains Français*» qui ont collaboré⁵³¹. Les rédacteurs de manuels ne

⁵²⁶ *Histoire et géographie...*, op. cit., 2002, p. 16-17.

⁵²⁷ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? ...*, op. cit., 2002, p. 215.

⁵²⁸ Expression utilisée dans le manuel Hachette 1985.

⁵²⁹ «*Petit à petit, la Résistance grandit et s'organisa. Les Français acceptaient de moins en moins la collaboration*» (Hachette Histoire CM, 1985, p. 141)

«*Les "collaborateurs" sont peu nombreux, mais actifs*»; «*Très vite, [les résistants] s'organisent en réseaux clandestins et gagnent la sympathie de la grande masse des Français qui souffre de l'Occupation et écoute en secret la radio de Londres*». (Nathan Histoire CM2, p. 92).

⁵³⁰ Bordas Histoire CM, 1997, p. 118.

⁵³¹ «*Certains, comme le maréchal Pétain, collaborent avec l'occupant nazi et se mettent à son service – et même combattent sous l'uniforme allemand*» (Nathan Histoire CM2, 1996, p. 60).

«*Certains Français ont collaboré avec les Allemands*» (Hatier Histoire Cycle 3, 2006, p. 202).

«*Pour obéir aux Allemands, des Français, souvent hauts responsables, font arrêter les juifs qui sont envoyés en déportation (...)*» (Magnard Histoire Cycle 3, 2000, p. 175)

cherchent plus à présenter une France majoritairement favorable à la Résistance⁵³². Ce sont soit « *certains* » Français qui s'engagent ou des « *mouvements* ». Certains auteurs de manuels se font plus précis en cherchant à faire comprendre que la principale préoccupation de la population française de l'époque est de « *survivre* »⁵³³. Le manuel Istra semble aller plus loin en présentant de manière allusive une France majoritairement pétainiste au début de la période : « *après la défaite française, la majorité des Français sert le maréchal Pétain* »⁵³⁴.

* *Le traitement des questions de l'esclavage et du passé colonial*

Les instructions officielles de 2002 mettent aussi en valeur la domination politique exercée par la France sur les autres peuples. L'esclavage et la traite des Noirs n'étaient pas traités auparavant par les programmes scolaires. En 1984, l'esclavage n'est pas mentionné dans le corps du programme, mais dans les tableaux plus détaillés qui figurent en annexe. En outre, seule l'abolition de 1848 et le rôle joué par Victor Schoelcher sont mentionnés, ce qui fait en fin de compte de ce sujet un signe supplémentaire des progrès accomplis avec la République. Il en est de même pour la colonisation : le terme est absent du corps du programme ; seule la « *conquête de l'Algérie* » est évoquée pour le 19^{ème} siècle (sans plus de commentaires) dans les annexes. Les programmes de 1985 se contentent de parler des « *grandes découvertes* » et de « *l'ouverture de nouveaux mondes* » pour la période des Temps modernes et présentent la colonisation au 19^{ème} siècle du point de vue de la puissance française : « *La France, grande puissance colonisatrice et mondiale* » constitue un des points

⁵³² « *Des patriotes comme le général de Gaulle, Jean Moulin et bien d'autres refusent la défaite et résistent* » (Nathan Cycle 3 niveau 3, 1996, p. 61).

« *En France, des mouvements de résistance s'organisent* » (Bordas Histoire CM, 1997, p. 118.)

« *Certains Français refusèrent l'armistice et la collaboration* » (Hatier Histoire Géographie, 1998, p. 75)

« *D'autres s'opposent de toutes leurs forces à l'occupant* » (Magnard Histoire Cycle 3, 2000, p. 175)

« *La défaite est-elle acceptée par tous ? Depuis Londres le général de Gaulle appelle à poursuivre la lutte. En France les Résistants qui suivent son appel, se regroupent dans les maquis* » (Magnard Histoire Cycle 3, 2004, p. 181).

⁵³³ « *Durant ces épreuves, la plus grande partie des Français cherche avant tout à survivre* » (Nathan Cycle 3 niveau 3, 1996, p. 61).

« *Se nourrir, se chauffer, se vêtir deviennent les principales préoccupations de la population* » (Magnard Histoire Cycle 3, 2004, p. 181).

« *La plupart des Français essayaient surtout de survivre* » (Hatier Cycle 3, 2006, p. 202).

⁵³⁴ Multilivre Istra, Histoire-géographie-sciences, 2004, p. 60.

à traiter⁵³⁵. Dix ans plus tard, les programmes scolaires évacuent totalement les références à l'esclavage et à la colonisation⁵³⁶.

Concernant l'esclavage, le discours ne change que dans les années récentes, faisant écho aux discussions sur la reconnaissance de l'esclavage et de la traite des noirs et à la loi Taubira, adoptée en 2001, qui reconnaît ceux-ci comme des crimes contre l'humanité :

*Des raisons religieuses et économiques, dès la fin du XV^{ème} siècle, conduisent les Européens à explorer les mers du globe, à découvrir les Amériques et à dominer une grande partie de la planète. De nouvelles formes d'esclavage se développent alors dans les colonies d'Amérique à partir de la traite des Noirs, tandis que disparaît une partie de la population indienne d'Amérique.*⁵³⁷

Le sujet est présent cette fois dans le corps du programme et représente même un des « *points forts* » à traiter pour la période qui s'étend des Temps modernes à la fin de l'époque napoléonienne (1492-1815)⁵³⁸. « *Les esclaves des plantations* » constituent un des deux « *groupes significatifs* » cités pour la période. Pour le 19^{ème} siècle, Victor Schoelcher est un des « *personnages* » indispensables que les enfants doivent retenir. Le sujet n'est donc plus traité seulement sous le seul jour de l'abolition de 1848 et donc du progrès républicain. Toutefois, l'usage de la forme passive dans le texte tend à diluer la responsabilité particulière des Etats européens. En outre, la volonté de faire une place à une approche européenne et mondiale ne met pas en relief le rôle de la France. Là encore, un désir de ne plus occulter certaines oppressions du passé paraît coexister avec des formes d'atténuation.

Les mêmes remarques peuvent être faites sur le traitement du thème de la colonisation. Comme pour l'esclavage, c'est le rôle de l'Europe (et non plus de la France) dans la colonisation qui est mise en avant dans les textes officiels de 2002. La colonisation figure au sein d'un « *point fort* » qui porte plus globalement sur une « *Europe en pleine expansion* » au 19^{ème} siècle. Les programmes scolaires interprètent le phénomène à partir des intérêts économiques européens⁵³⁹. Les documents d'application vont dans le même sens, mais se montrent plus critiques, parlant aussi de « *l'impos[ition] d'une culture* » et d'une « *diffusion [des] valeurs* » par les Européens dans les colonies. Là encore, le rôle spécifique de la France

⁵³⁵ *Ecole élémentaire : programmes et instructions...*, op. cit., 1985, p. 62-64.

⁵³⁶ *Programmes de l'école primaire...*, op. cit., 1995, p. 68.

⁵³⁷ *Histoire, géographie...*, op. cit., 2002, p. 14.

⁵³⁸ *Ibid.*, p. 13-14 ; *Qu'apprend-on à l'école élémentaire...*, op. cit., 2002, p. 213.

⁵³⁹ « *Une Europe en pleine expansion industrielle et urbaine, à la recherche de territoires et de débouchés : le temps du travail en usine, de l'émigration et des colonies* ». (*Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?...*, op. cit., 2002, p. 214).

est peu mis en relief et la description du phénomène reste prudente : on ne trouve évocation explicite des violences commises par les colonisateurs dans les documents d'application.

Les rédacteurs d'ouvrages scolaires n'ont pas attendu la loi Taubira et l'inscription des thèmes de l'esclavage et de la colonisation dans le corps des programmes scolaires pour faire une place à ce sujet. Les manuels des années 1980 occultaient largement la question de l'esclavage. L'abolition de l'esclavage de 1848 était simplement rappelée dans certains ouvrages, dans le cadre de passages qui mettaient en valeur certains progrès réalisés sous la Deuxième République. Les livres d'histoire de cette période traitaient seulement de la colonisation, de manière factuelle et du point de vue de la France colonisatrice (territoires conquis et dates, noms des colonisateurs, etc.).

Dans les années 1990, le discours évolue. La majorité des ouvrages d'histoire conformes aux programmes de 1995 n'éluent plus les thèmes de l'esclavage et de la colonisation, alors même qu'ils ne figurent pas dans les textes officiels. Certains consacrent à la colonisation un chapitre spécifique. Le ton cesse d'être neutre et se fait dénonciateur. Les documents comme les leçons montrent les violences liées à la conquête de nouveaux territoires (massacres et répression des Indiens d'Amérique, destruction des civilisations aztèque et inca, mise en esclavage des Africains envoyés en Amérique). Ils soulignent la violence et la souffrance qui marquent les conditions de vie et de travail des esclaves et des populations colonisées. Les auteurs expliquent la colonisation par les intérêts économiques des Européens, et plusieurs soulignent aussi le sentiment de supériorité des Européens et des Français. L'image de la Troisième République et de Jules Ferry n'est pas épargnée sur ce point : plusieurs manuels présentent comme document le discours de Jules Ferry justifiant la colonisation par les avantages qu'elle offre et la supériorité de la race blanche ou expliquent sa pensée sur cette question⁵⁴⁰. Le manuel Nathan pour le CM2 présente également une photographie et un extrait de livre scolaire qui montre la supériorité et la glorification de la France dans l'enseignement délivré en Algérie sous la Troisième République⁵⁴¹.

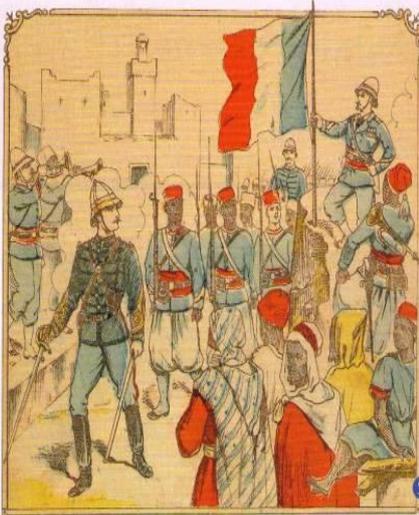
⁵⁴⁰ Bordas Histoire CM, 1997, p. 107 ; Nathan Histoire-Géographie-Education civique CM2, 2000, p. 40 ; Hachette Histoire-Géographie-Education civique CM2, 2000, p. 36.

⁵⁴¹ Nathan Histoire-Géographie-Education civique CM2, 2000, p. 44.

Les manuels des années 2000 renforcent ces orientations :

Pour observer, s'interroger

La France et ses colonies



1. Décris les personnages et les bâtiments que tu vois sur ce dessin.
2. Quel drapeau est planté par un des personnages ? D'après toi, que signifie cet acte ?
3. L'ancien Soudan français s'appelle aujourd'hui le Mali. Recherche sur le planisphère au début de ton livre où se trouve ce pays.
4. Quel lien peux-tu faire entre ce dessin et celui de la page précédente ?

2 Dans les rues de Tombouctou, au Soudan, en 1894.

3 Des indigènes, les Kanaks, originaires de Nouvelle-Calédonie, embarquent le 15 janvier 1931 sur un paquebot, pour être présentés à l'Exposition coloniale qui a lieu la même année à Vincennes, près de Paris.

Nous avons longé la Seine en camion, et on nous a parqués derrière des grilles, dans un village kanak reconstitué au milieu du zoo de Vincennes, entre la fosse aux lions et le marigot des crocodiles [...].

Au cours des jours qui ont suivi, des hommes sont venus nous dresser, comme si nous étions des animaux sauvages. Il fallait faire du feu dans des huttes mal conçues dont le toit laissait passer l'eau qui ne cessait de tomber. Nous devions creuser d'énormes troncs d'arbres, plus durs que la pierre, pour construire des pirogues tandis que les femmes étaient obligées de danser le pilou-pilou à heures fixes.

Extrait de *Cannibale* de D. Daeninckx, Verdier, 1998.

5. Où est située la Nouvelle-Calédonie (recherche sur le planisphère situé au début de ton livre) ?
6. À quelle époque se passe ce récit ?
7. À quelle occasion les Kanaks de ce récit viennent-ils en France ? Comment sont-ils traités ?



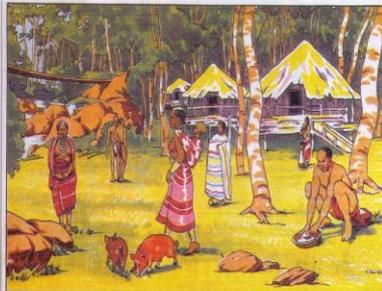
4 Une plantation de bananes en Guinée, 1920.



5 Paris - Ile de la Cité. Cette gravure représente le centre de Paris. Hautes maisons, grandes places, rues larges, beaux monuments, nombreux ponts. Paris est une des plus belles villes du monde.

8. Décris le paysage. Sur quel continent peut-il être situé, d'après toi ?
9. À ton avis, que font les indigènes ?
10. Par qui sont-ils dirigés ?

Extrait du manuel scolaire *Géographie documentaire, cours élémentaire et moyen*, de Louis Planel, Librairie Belin, 1951.



Village Moï dans la forêt indochinoise. Quelle différence entre cette rue qui représente un village primitif et celle de Paris ! Remarque les habitants, leur costume, les maisons, le pont. Comme tout cela ressemble peu à ce que nous voyons dans une ville moderne. Des Français vivent là-bas et font connaître aux habitants les bienfaits de notre civilisation.

11. De quand date ce document ?
12. Dans quel type de livre a-t-on trouvé ces deux images ? À qui s'adresse-t-il ?
13. En observant attentivement les deux images et en l'aide des légendes, cherche ce que les auteurs de ces deux pages veulent montrer.

Source : Magnard Histoire Cycle 3, 2004, p. 152-153.

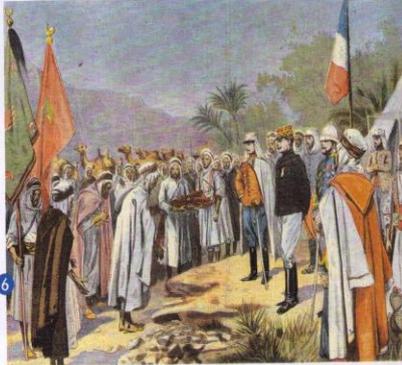
La France et ses colonies

1• Les Français à la conquête de territoires lointains

• Les buts de la conquête

Depuis le XVI^e siècle, les Européens ont conquis de vastes territoires sur le continent américain. À partir de la fin du XVIII^e siècle, des savants européens explorent les terres inconnues de l'Afrique et de l'Asie. Tout au long du XIX^e siècle, des pays d'Europe comme la France conquièrent des territoires sur ces deux continents pour :

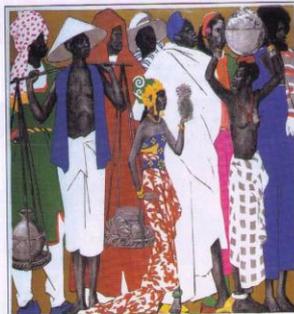
- trouver des matières premières* bon marché;
- y vendre leurs produits manufacturés* ;
- montrer leur puissance.



6 La conquête du Maroc par les armes. En 1912, le maréchal Lyautey obtient la soumission d'une tribu marocaine rebelle et fait restituer des armes volées. Le Maroc devient dépendant de la France.

• Un empire colonial étendu

En 1914, la France domine l'Afrique du Nord, une partie de l'Afrique occidentale et de l'Afrique équatoriale, de l'Indochine, des îles dans l'océan Indien (Madagascar par exemple), dans l'océan Pacifique (doc. 1 p. 151 et planisphère au début de ton livre). Ces pays, devenus des colonies*, forment le deuxième empire colonial du monde. La France en est très fière, elle le montre à sa population et au monde à l'occasion d'expositions coloniales (doc. 3 p. 152 et doc. 7).



7 Affiche pour l'exposition coloniale de 1931.

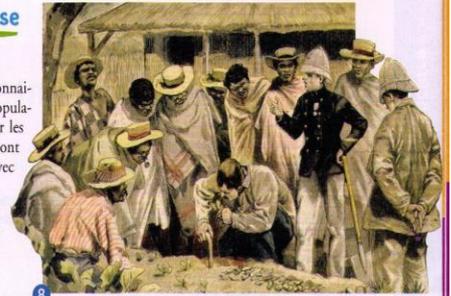
- La plupart des Français ne connaissent pas bien les colonies, ils pensent que ces mondes lointains sont étranges et fascinants. Décris les personnages de l'affiche.
- À ton avis, de quels continents viennent-ils ?



2• La domination française

• Administrer l'empire français

Les colonies sont dirigées par des fonctionnaires et par des militaires français. Leurs populations doivent obéir aux lois imposées par les Français. Les populations indigènes* ne sont pas considérées comme étant à égalité avec les populations d'origine européenne. Les colons* ne se mélangent pas aux populations indigènes. Ils vivent entre eux.



8 Leçon de culture aux indigènes à Madagascar (Le Petit Journal, novembre 1897).

• Exploiter

Dans les colonies, la métropole* exploite les ressources du sol et du sous-sol dont ses industries ont besoin : cuivre, zinc, pétrole, etc. Elle développe les grandes plantations (doc. 4 p. 153) dans lesquelles on cultive des produits comme le café, le cacao, l'arachide, le coton, le caoutchouc. Cela lui permet d'obtenir tous ces produits à bas prix. Pour les acheminer vers l'Europe, la France fait construire dans ses colonies des routes, des chemins de fer et des ports, dans des régions jusque-là isolées. Occupés à travailler pour les colons, les indigènes ne peuvent plus cultiver les plantes qui les nourrissaient.

• Civiliser

La France ouvre des dispensaires et des écoles dans tout l'empire. Les Français, comme les autres Européens, persuadés que leur civilisation est la meilleure (doc. 5 p. 153), pensent qu'il faut éduquer les populations indigènes à devenir comme eux. Certains, dans les colonies mais aussi en Europe, ressentent très mal cette domination souvent brutale (doc. 3 p. 152). La lutte contre les pays colonisateurs est de plus en plus vive à partir des années 1930 et surtout après 1945.



9 Les Pères Blancs (religieux) au Burundi devant la chapelle du village. Les Européens veulent également convertir les indigènes au christianisme.

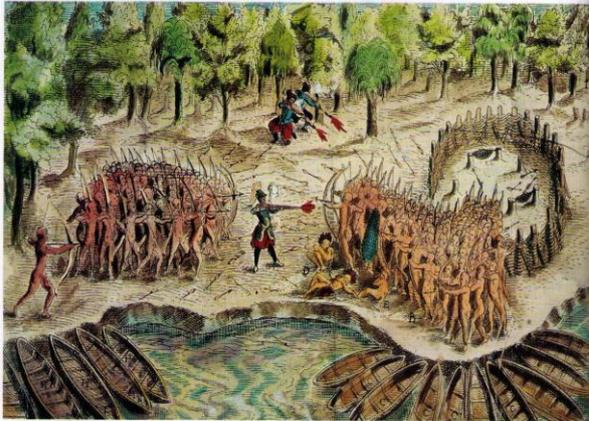
Les mots de l'histoire

colons : Européens qui habitent une colonie et en exploitent les richesses.
colonies : territoires occupés et administrés par un pays étranger appelé pays colonisateur.
indigènes : habitants originaires d'une colonie.

matières premières : produits qui n'ont pas encore été transformés par le travail des hommes.
métropole : pays dont dépend une colonie, un territoire.
produits manufacturés : des matières premières sont transformées par l'homme dans des usines et deviennent des produits fabriqués.

Source : Magnard Histoire Cycle 3, 2004, p. 154-155.

41 L'Europe domine le monde XVI^e-XIX^e siècle



1 La colonisation de l'Amérique

Gravure, XVI^e siècle

- Comment les Européens ont-ils fait disparaître les Amérindiens ?
- Quel était leur objectif ?
- Pourquoi les Européens étaient-ils supérieurs aux Amérindiens lors des combats ?

Temoignage d'un voyageur espagnol. Les Européens se comportèrent à la manière des tigres et des lions cruels. En quarante ans sont morts, à cause d'eux, plus de douze millions d'êtres vivants, hommes, femmes, enfants. Il y a deux façons pour ces gens que l'on dit chrétiens de faire disparaître de la Terre ces malheureux peuples : la première, ce furent des guerres cruelles, sanglantes ; la seconde, une oppression si dure, si horrible, que jamais les animaux n'ont eu à subir un tel esclavage. La seule raison pour laquelle des chrétiens ont détruit une si grande quantité d'hommes a été le désir insatiable de l'or, la volonté d'accumuler le plus de richesses possible.

D'après Bartolomé de Las Casas, XVI^e siècle

2 La traite des esclaves Gravure, XIX^e siècle



- Décrivez la scène ci-dessus.
- D'après ce texte, combien d'Africains ont été emmenés en Amérique ? Combien d'habitants l'Afrique a-t-elle perdu ?
- Sur la carte 17, cherchez ce que l'on appelle le « commerce triangulaire ».

Texte d'historien. La traite atlantique a représenté, du XVI^e au XIX^e siècle, environ 12 millions de transportés. Mais ce chiffre ne concerne que les transportés : il faudrait y ajouter les morts sur les routes, les morts au cours des razzias, les victimes des effets de ces razzias (récoltes et réserves détruites, etc.). Il est plausible que la traite a fait perdre à l'Afrique 50 à 80 millions de personnes.

D'après J. Suret-Canale, *Encyclopædia Universalis*, 2001

La prospérité commerciale

À la suite des explorateurs, d'autres marins partirent pour les régions nouvellement découvertes et en rapportèrent des richesses : de l'or, de l'argent, de l'ivoire, du tabac, du sucre, des épices... On construisit de nombreux ports le long de la côte Atlantique (p. 106). Le commerce maritime se développa rapidement : des navires sillonnaient les océans pour charger et rapporter en Europe les richesses du monde. Le continent européen connut une période de grande prospérité.

La colonisation de l'Amérique

Des Européens s'installèrent en Amérique pour exploiter les mines et cultiver la canne à sucre et le tabac dans de grandes plantations. En quelques années, les Amérindiens furent exterminés, soit lors des guerres qu'ils menaient pour empêcher l'installation des Européens, supérieurs grâce à leurs armes à feu, soit du fait de maladies contagieuses apportées d'Europe, soit encore à cause des conditions de travail que les Européens leur imposèrent en les obligeant à travailler pour eux (doc. 1).

La traite des esclaves

À partir du XVI^e siècle, les Européens se tournèrent vers l'Afrique pour s'y procurer de la main-d'œuvre. Ils achetaient des hommes et des femmes, contre des marchandises sans valeur et des armes à feu, puis les emmenaient comme esclaves en Amérique pour les faire travailler dans les grandes plantations : c'est ce que l'on appelle le commerce triangulaire (carte 17). Les conditions de travail et de vie des esclaves étaient effroyables (doc. 2). La traite des Noirs a duré ainsi jusqu'au XIX^e siècle.

LEXIQUE

- **les Amérindiens** : les habitants de l'Amérique, que les premiers navigateurs ont pris pour l'Inde.
- **la colonisation** : le fait de s'installer, de prendre le contrôle d'un pays pour en exploiter les richesses.
- **exterminer** : tuer toutes les personnes d'un groupe.
- **une plantation** : un domaine agricole en zone tropicale.
- **la prospérité** : la richesse.
- **la traite des esclaves** : le commerce des êtres humains.

110

Des Temps modernes à l'Empire napoléonien (1492-1815)

111

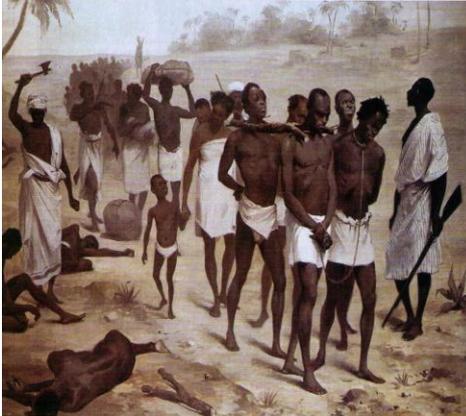
Source : Hatier Histoire Cycle 3, 2006, p. 110-111.

DOSSIER

La traite des Noirs XVI^e-XIX^e siècle

En Afrique et sur l'Océan

1 Les razzias en Afrique Tableau, XIX^e siècle



- ▶ Raconte comment Olaudah Equiano est devenu esclave.
- ▶ À ton avis, pourquoi des témoignages comme le sien sont-ils rares ?
- ▶ Décrit ce tableau et explique pourquoi on a attaché ces personnes ?

2 Le voyage vers l'Amérique Gravure, XIX^e siècle

Témoignage. On me transporta à bord d'un grand bateau. Je vis une foule de gens de couleur, enchaînés et désespérés. Ils me dirent qu'on nous transportait au pays des hommes blancs pour travailler pour eux. Je compris que je ne reverrais jamais mon pays natal. Je fus précipité dans la cale, où régnait une répugnante puanteur due à la chaleur et à la manière dont nous étions entassés, au point que nous pouvions à peine nous retourner. Nous transpirions abondamment et l'air était irrespirable, ce qui provoqua des maladies dont beaucoup d'esclaves moururent. Cette situation était aggravée par les chaînes, qui devenaient insupportables. Pendant le voyage, du fait de mon jeune âge, on me garda finalement sur le pont et l'on ne me mit pas de chaînes. Deux hommes blancs me donnèrent à manger et, devant mon refus, ils m'attachèrent et me fouettèrent.

D'après La Véridique Histoire d'Olaudah Equiano, 1789

Témoignage d'un ancien esclave. J'avais onze ans. Un jour, alors que tout le monde était parti travailler et que je restai seul à la maison avec ma sœur, deux hommes escaladèrent notre clôture, nous prirent, nous bâillonnèrent et nous emportèrent vers la forêt. Ils nous transportèrent aussi loin qu'ils le purent, jusqu'à la tombée de la nuit. Le jour suivant, ma sœur et moi fûmes arrachés l'un à l'autre. On me fit marcher pendant des jours, étroitement ligoté. J'arrivai enfin sur un grand fleuve couvert de pirogues. On me mit dans l'une de ces pirogues et nous descendîmes le fleuve. Ainsi se poursuivit mon voyage, tantôt par terre, tantôt par eau, à travers des pays différents jusqu'à ce que, six ou sept mois après mon enlèvement, j'arrive au bord de la mer.

D'après La Véridique Histoire d'Olaudah Equiano, 1789

- ▶ Dans quelles conditions les esclaves étaient-ils transportés en Amérique ?
- ▶ Pourquoi beaucoup tombaient-ils malades et mouraient-ils ?
- ▶ À ton avis, pourquoi ces marins ont-ils cherché à garder Olaudah Equiano en vie et en bonne santé ?

LEXIQUE

- **une razzia** : le fait d'entrer dans un territoire pour piller et commettre des violences.

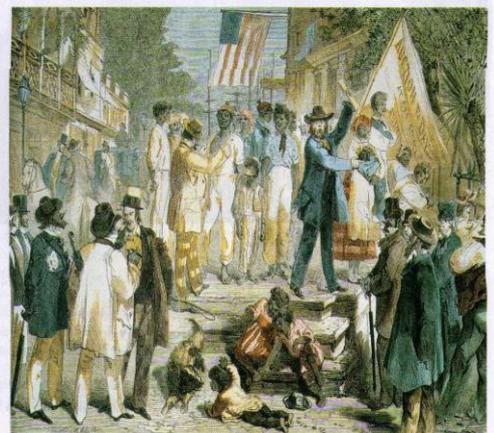
En Amérique

3 La vente des esclaves

- ▶ Lis ce texte et raconte ce qui s'est passé pour Olaudah Equiano à son arrivée en Amérique.
- ▶ Que faisaient les marchands et les acheteurs pour s'assurer de l'état des esclaves ?
- ▶ Comment la vente se déroulait-elle ?
- ▶ Relève les éléments qui montrent que les esclaves étaient traités comme du bétail.
- ▶ Relève ceux qui montrent les sentiments de l'auteur.

Edmond Morin, Vente d'esclaves à Richmond (États-Unis), 1861

- ▶ Décrit ce marché aux esclaves.
- ▶ Quel indice te permet de savoir que cette vente a bien lieu aux États-Unis ?



4 Le sort des esclaves en Amérique

Témoignage. Pendant quelques semaines, je fus employé à désherber et à désempiercer une plantation. Comme l'homme à qui appartenait ce domaine tomba malade, on m'envoya dans sa demeure pour l'éventer pendant son sommeil. En traversant la maison, je vis une esclave noire qui préparait le dîner : la pauvre était cruellement harnachée de divers instruments en fer, dont un qu'elle portait sur la tête et qui lui fermait si étroitement la bouche qu'elle pouvait à peine parler et pas du tout manger et boire. Je fus choqué par ce dispositif, dont j'appris plus tard qu'on l'appelait muselière de fer.

D'après La Véridique Histoire d'Olaudah Equiano, 1789

- ▶ Trouve dans ce texte trois travaux que l'on demandait aux esclaves.
- ▶ À ton avis, pourquoi le planteur a-t-il mis une muselière à cette cuisinière ?
- ▶ Que penses-tu du sort des Africains emmenés en esclavage en Amérique ? Argumente ta réponse.

Des Temps modernes à l'Empire napoléonien (1492-1815) 113

Source : Hatier Histoire Cycle 3, 2006, p. 112-113.

La colonisation fait cette fois l'objet de chapitres spécifiques dans la plupart des ouvrages, comme dans les extraits présentés ci-dessus. De même, la traite des noirs et l'esclavage, abordés dans des sous-sections dans les années précédentes, sont maintenant traités de manière beaucoup plus exhaustive dans beaucoup de manuels (doubles pages, dossiers spécifiques). Les rédacteurs mettent en relief le rôle des Européens en général, mais aussi, pour certains, de la France⁵⁴². Les auteurs des manuels de la fin des années 1990 et plus

⁵⁴² Outre l'extrait du manuel Magnard de 2004 (p. 151-156) ci-dessus, dans le manuel Istra de 2004, la colonisation est traitée dans un chapitre qui porte sur la France de la Belle Epoque (Multilivre Istra, Histoire-Géographie-Sciences CM2, p. 41-42).

encore des années 2000 présentent les conditions inhumaines de travail et de vie subies par les esclaves africains et la domination des populations colonisées. Les textes, les documents présentés mais aussi et surtout les gravures soulignent ces traits. Rares sont les ouvrages qui donnent toutefois la parole à ces groupes. Celui des éditions Hatier de 2006 (extraits ci-dessus) se démarque sur ce point : il présente quatre témoignages d'Olaudah Equiano datant de 1789⁵⁴³. De rares manuels décrivent les revendications et la contestation qui naissent dans les colonies⁵⁴⁴.

La colonisation et l'esclavage ont donc été introduits dans les manuels d'histoire comme des questions importantes à la fin des années 1990 et surtout dans la première moitié des années 2000. L'article de la loi de février 2005 sur le rôle positif de la colonisation outre-mer a eu peu d'échos sur le discours des auteurs d'ouvrages scolaires, qui présentent la colonisation sous un jour largement négatif.

*** Une évolution moins nette concernant la décolonisation**

Quant à la décolonisation, l'évolution du regard sur cette période est moins sensible. Le thème figure dans les programmes scolaires dès les années 1980, mais aucun commentaire ne vient préciser son sens, même dans les textes de 1984 qui sont plus détaillés. En 1995, le sujet n'est plus évoqué. « *La France dans le monde* » constitue un des points à étudier, mais les dates et les personnages cités comme repères ne mentionnent aucun élément s'y rapportant. En 2002, le thème de la décolonisation est absent des programmes eux-mêmes (contrairement aux questions de l'esclavage et de la colonisation), mais il figure dans les documents d'application. Les textes de 2002, de manière générale, mettent l'accent sur

⁵⁴³ L'écrivain et marin Olaudah Equiano, né au Biafra au milieu du 18^{ème} siècle, passa la plupart de sa vie dans les colonies britanniques d'Amérique et au Royaume-Uni. Il fut l'une des figures marquantes qui contribua à l'essor de l'opposition à l'esclavage. Le livre qu'il publia en 1789, à la demande des abolitionnistes britanniques (*La Véridique Histoire d'Olaudah Equiano*) représente un des très rares témoignages directs de la traite négrière par ceux qui l'ont vécu comme esclaves.

⁵⁴⁴ Le manuel Bordas explique qu'avec les femmes, « *les esclaves des colonies ont revendiqué au nom des principes de 1789 le respect de leurs droits "naturels et imprescriptibles"* » et présentent la gravure de Basset de 1792 représentant un esclave noir portant l'écharpe tricolore et la culotte des révolutionnaires français (Bordas Histoire CM, 1997, p. 88-89)

Le manuel Nathan de 1996 évoque la révolte du milieu du 19^{ème} siècle menée par Abd-el-Kader dans une courte chronologie et à travers un tableau de Decaen favorable au point de vue français sur lequel les rédacteurs demandent aux élèves de réfléchir (Nathan, Histoire-Géographie-Education civique, 1996, p. 44-45).

Enfin, le manuel Magnard de 2004 indique simplement que « *la lutte contre les pays colonisateurs est de plus en plus vive à partir des années 1930 et surtout après 1945* ». (Magnard Histoire Cycle 3, 2004, p.155).

« *l'extrême violence du siècle* »⁵⁴⁵. C'est dans ce cadre qu'est abordée la décolonisation dans les documents d'application qui font cette fois référence à la France seulement : « *Après 1945, les pays coloniaux obtiennent leur indépendance, soit pacifiquement, soit à l'issue de conflits. La France est en guerre en Indochine, puis en Algérie* ». Le texte est descriptif et factuel et n'implique aucune interprétation particulière du phénomène. Globalement, le thème est plutôt peu mis en relief dans les instructions récentes : son sens n'est pas donné, aucun point spécifique ne le concerne, et aucun repère « *indispensable* » ne s'y rapporte⁵⁴⁶. L'historiographie scolaire, telle qu'elle se manifeste dans les instructions officielles, reconnaît certaines périodes sombres de l'histoire, mais, pour ce qui concerne les épisodes plus récents, se montre assez prudente.

Qu'en est-il alors du discours proposé par les rédacteurs d'ouvrages scolaires ? L'évolution du discours entre les années 1980 et la première moitié des années 2000 est ici beaucoup moins nette. La décolonisation demeure un sujet difficile à traiter pour les auteurs d'ouvrages scolaires qui n'en présentent souvent que les éléments les plus factuels. Le ton volontairement critique et engagé que l'on a pu noter concernant le traitement de l'esclavage et de la colonisation ne se retrouve pas ici. Dans certains manuels, le sujet est absent ou n'est traité qu'en une ou deux phrases⁵⁴⁷. Dans les autres, il est traité de manière largement événementielle. Dans la plupart des ouvrages où le sujet est abordé, les auteurs s'emploient surtout à distinguer les types de décolonisations selon leur caractère pacifique ou guerrier.

Les responsabilités de l'Etat français ne sont pas mises en valeur à ce niveau, contrairement à ce que l'on pouvait relever pour l'esclavage ou la colonisation. Pour la guerre

⁵⁴⁵ *Histoire, géographie...*, op. cit., 2002, p. 16-17 ; *Qu'apprend-on à l'école élémentaire...*, op. cit., 2002, p. 215.

⁵⁴⁶ La guerre d'Algérie (1954-1962) figure dans les « *repères chronologiques* » des documents d'application pour le 20^{ème} siècle, mais n'est pas indiquée en caractères gras. Dans les « *personnages significatifs* », Léopold S. Senghor est mentionné, mais reste « facultatif » (*Histoire, géographie...*, op. cit., 2002, p. 16-17).

⁵⁴⁷ Dans le manuel Magnard Histoire Cycle 3, 2004.

Dans le manuel Nathan de 1996, la guerre d'Algérie est simplement mentionnée dans une phrase qui porte sur le retour au pouvoir du général de Gaulle ; le terme « *décolonisation* » est défini dans le lexique sur la même page (Nathan Histoire-Géographie-Education civique, CM2, 1996, p. 67). Un dossier méthodologique (« *Avoir un regard d'historien* ») comprend certains documents relatifs à la guerre d'Algérie, traitée de manière événementielle et positive pour la France : le dernier document porte en effet sur l'attachement à la langue française chez les « *jeunes écrivains maghrébins* ». (Nathan Histoire-Géographie-Education civique, CM2, 1996, p. 78). L'orientation est la même dans le manuel Bordas de 1997 : la décolonisation est abordée de manière uniquement factuelle et du point de vue des « *crises politiques* » qu'elle provoque en France (Bordas Histoire CM, 1997, p. 122).

d'Algérie, le nombre de victimes global est mentionné dans les manuels Hatier⁵⁴⁸. L'ensemble des ouvrages est muet sur les massacres de Sétif et de Guelma en 1945 et plus généralement la répression et les tortures exercés par les militaires français pendant la guerre. Là encore, le point de vue des populations colonisées n'apparaît que dans un très petit nombre d'ouvrages scolaires. Il faut distinguer le cas algérien des autres situations : la voix des indépendantistes algériens et de la population civile avant et pendant la guerre ne se fait pas entendre. Seul le manuel Hatier de 1998 présente un extrait de la déclaration du FLN en 1954, ainsi qu'une photographie représentant une scène d'allégresse de la population algérienne le jour de l'indépendance. Dans le manuel de la même collection de 2006, la déclaration du FLN a disparu. En revanche, les deux éditions du manuel Hatier contiennent des témoignages de Félix Houphouët-Boigny et celui de 2006 ajoute une déclaration d'Hô Chi-Minh de 1945 qui met en avant les contradictions entre les principes de 1789 et la situation réservée au Vietnam.

Ce traitement de la guerre d'Algérie n'est pas surprenant dans la mesure où elle fait l'objet d'une bataille de mémoires qui ne s'est pas apaisée. Ces enjeux de mémoire impliquent non seulement les autorités algériennes et françaises, mais aussi les anciens combattants du conflit ainsi que différents groupes ayant vécu en Algérie et leurs descendants (harkis, « pieds-noirs », populations d'origine algérienne). L'Etat français a reconnu officiellement la guerre ainsi que les actes individuels de violence commis par les militaires français en Algérie, mais pas la répression organisée.

Les textes officiels, et surtout les ouvrages scolaires récents contribuent donc à nourrir une vision un peu moins enchantée de l'histoire française, en produisant un discours plus critique sur la période révolutionnaire et en n'occultant plus certains sujets, tels que l'esclavage, le passé colonial et le rôle des responsables français dans la déportation de juifs pendant la Seconde Guerre mondiale. L'image de l'Etat républicain en est susceptible d'en ressortir amoindrie : il cesse d'être porteur d'une légitimité infaillible. La place nouvelle accordée à l'esclavage et à la collaboration du régime de Vichy contribue quant à elle à atténuer la légitimité de l'Etat français tout court. Cependant, comme on vient de le montrer, les changements de point de vue sont prudents dans les instructions officielles. Les auteurs d'ouvrages scolaires manifestent une distance critique plus forte, tout en laissant peu de place, pour la plupart, au point de vue des victimes de ces périodes de l'histoire.

⁵⁴⁸ Les archives officielles ne sont encore que partiellement disponibles pour évaluer le nombre total de victimes du côté français et algérien, mais des estimations existent depuis longtemps. Le fait que les ouvrages scolaires évoquent une estimation – globale – est révélateur.

Voir : Hatier Histoire Cycle 3, 2006, p. 210-211.

c) La persistance de certains éléments de l'enseignement républicain traditionnel : le lien privilégié entre la France et l'universel

De plus, il faut aussi noter que la reprise de certains éléments de l'enseignement traditionnel de l'histoire et surtout le discours tenu en éducation civique contribuent à maintenir la vision d'une France « pays des droits de l'homme » et à atténuer de manière significative la remise en cause du « roman national » que l'on pouvait déceler concernant le traitement de certaines périodes du passé.

*** Une « prédestination » démocratique**

Concernant l'enseignement de l'histoire, il faut d'abord noter que la description du 19^{ème} siècle dans les textes de 2002 et les livres scolaires des années 1990 et 2000 instaure une autre forme de continuité : la France, c'est un pays prédestiné à être républicain et démocratique. Cette dimension, héritée de l'historiographie scolaire de la Troisième République, réactivée dans les années 1980, continue d'être mise en avant dans les textes officiels récents. Ceux-ci persistent à donner l'image d'une évolution inéluctable vers la République à partir de la Révolution française. La même vision du 19^{ème} siècle, présente dans les programmes scolaires antérieurs, est encore à l'œuvre dans les documents d'application de 2002 :

Le 19^{ème} siècle est marqué en France par une lente marche vers le régime républicain, ce qui ne va pas sans détours ni hésitations : monarchies, révolution de 1848, Second Empire, crise de la Commune. La conquête du suffrage universel masculin, du droit à l'enseignement pour tous (lois de Jules Ferry) et des grandes libertés est liée à cette progression. Il n'est pas utile de rentrer dans le détail des régimes politiques successifs ; il suffit de montrer comment triomphe le régime républicain.⁵⁴⁹

Dans les textes de 2002, le 19^{ème} siècle en France, plus que celui des confrontations entre contre-révolutionnaires et républicains, conservateurs et socialistes, est ramené à un combat, difficile mais nécessairement victorieux, du régime républicain. Certes, l'âge des enfants rend l'histoire politique difficile à aborder à l'école élémentaire. La présentation simplifiée d'un siècle de conflits idéologiques et politiques constitue cependant une version qu'il est possible d'enseigner à ce niveau scolaire, sans entrer dans une étude exhaustive des différents courants et régimes politiques. Ce n'est pas le choix que font les auteurs des programmes scolaires. Le 19^{ème} siècle apparaît essentiellement comme la période d'un progrès politique qui est prévu d'avance : on « marche » vers la République. Les dates à retenir sont celles de la Deuxième et de la Troisième Républiques, et non celle de la Restauration, de la Monarchie de Juillet ou du Second Empire. Napoléon III est cité dans les personnages majeurs, mais demeure

⁵⁴⁹ Histoire et géographie..., op. cit., 2002, p. 15.

« facultatif » et le Second Empire n'apparaît pas dans les « repères chronologiques ». L'occultation de ces régimes politiques, comme le silence total sur les courants politiques majeurs de « l'autre camp » que républicain (la droite monarchiste et bonapartiste, notamment) donnent l'idée d'un mouvement quasi-inexorable vers la République : tout cela n'est que « détours » ou « hésitations ». Loin d'être la période de l'opposition particulièrement forte entre les « deux France », monarchiste et républicaine - version retenue par l'histoire et la science politique académiques depuis longtemps – le 19^{ème} siècle privilégie largement la seconde.

On retrouve le même type de présentation dans les ouvrages scolaires. Ceux des années 1980 présentaient de manière plus détaillée qu'aujourd'hui l'histoire politique du 19^{ème} siècle. Les différents régimes politiques de la période étaient donc décrits. La lecture la plus saillante du 19^{ème} siècle, toutefois, était celle d'une marche progressive vers les libertés, la démocratie et la République, qui mettait en scène le combat du peuple contre le pouvoir abusif des rois. Les ennemis de la République n'étaient pas décrits, même lors de l'Affaire Dreyfus : l'accent était placé sur les républicains qui finissaient par triompher.

Vingt ou trente ans après, cette grille de lecture du 19^{ème} siècle reste forte. Elle est même renforcée par le souci récent de fournir aux élèves un récit du passé moins encyclopédique et plus ancré dans une histoire européenne. Dans de nombreux ouvrages, les régimes politiques non républicains de la période ne sont alors plus évoqués ou présentés de manière très rapide, sous le simple jour de leur succession⁵⁵⁰. De nombreux manuels donnent peu de détails sur l'Affaire Dreyfus, cette dernière étant même absente dans une partie importante des ouvrages d'histoire⁵⁵¹. A l'image des programmes scolaires, le 19^{ème} siècle est avant tout celui « des

⁵⁵⁰ Le manuel Bordas représente l'exemple extrême de cette tendance : après avoir décrit la « progress[ion] » de « la démocratie en Europe » au 19^{ème} siècle, il se contente d'indiquer : « *Le suffrage universel est rétabli par la IIe République, née de la révolution de février 1848. Mais il ne concerne longtemps que les hommes. Les femmes ne deviennent des citoyennes à part entière qu'en 1944. Après le Second Empire, la République s'installe durablement* ». Le texte poursuit en décrivant rapidement l'organisation des pouvoirs exécutif et législatif puis souligne que « *les libertés fondamentales* », notamment « *la liberté de réunion et celle de la presse* » sont désormais « *assurées* ». (Bordas Histoire CM, 1997, p. 102.)

⁵⁵¹ L'Affaire Dreyfus n'est pas mentionnée dans plusieurs manuels d'histoire récents : les manuels Nathan de 1996, Bordas de 1997, Magnard de 2000 et de 2004, Istra de 2004, Hatier de 2006. Dans d'autres manuels, l'Affaire Dreyfus est abordée rapidement, mais les « *ennemis de la République* » ne sont pas identifiés la plupart du temps et la conclusion met en valeur le triomphe de la République et des républicains (Hachette CM1, 2000). Le manuel Hatier de 1998 est le seul à préciser que les anti-dreyfusards sont des « *antirépublicains* » et des « *antisémites* » ; il met aussi en valeur la contestation de la République par les « *monarchistes* » et les « *bonapartistes* », mais la République est toutefois « *soutenue par la majorité des Français* » dès ses débuts (Hatier CM2, 1998, p. 51-52).

progrès de la démocratie »⁵⁵², « *des progrès des libertés politiques* »⁵⁵³, de « *la marche vers la République* »⁵⁵⁴ ou « *vers la démocratie* »⁵⁵⁵, de « *la conquête des libertés* »⁵⁵⁶. Les ouvrages mettent donc l'accent sur les libertés acquises, en particulier sous la Troisième République, créant même parfois l'idée d'une continuité politique gommant le régime de Vichy et s'étendant jusqu'à la période actuelle : « *en septembre 1870, le gouvernement proclama la République, depuis cette date, la France est restée une république* »⁵⁵⁷.

En dehors de la critique liée à la période coloniale, l'image qui est donnée de la Troisième République n'est pas loin d'être glorieuse. Le régime consacre les libertés d'expression, de réunion, la laïcité, l'enseignement public, gratuit, laïc et obligatoire, et, dans une moindre mesure, une certaine amélioration du sort des ouvriers.

*** *Le discours des programmes et des ouvrages d'éducation civique : une association forte entre la France et l'universel***

L'image d'une France « patrie des droits de l'homme » est également largement mise en valeur à travers l'éducation civique. C'est ici que le discours plus critique véhiculé par les programmes et les manuels d'histoire trouve sa limite. Le programme d'éducation civique retient essentiellement de l'histoire les progrès et les grands principes politiques. Un lien privilégié demeure tissé dans les programmes scolaires entre l'éducation civique et le récit historique : celui-ci est mobilisé comme une véritable pédagogie civique. Dans les programmes d'éducation civique de 2002, la section « *Etre citoyen en France* » privilégie une approche historique. L'enfant doit découvrir son « *appartenance à une nation démocratique* » à travers une histoire qui est celle de l'affirmation de la démocratie et des droits de l'homme. Cette histoire est inaugurée par la Révolution française et « *la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* », rupture radicale qui marque l'avènement de la « vraie » France à laquelle il s'agit d'attacher les enfants : la France démocratique et républicaine. Elle se poursuit avec « *l'installation de la République au 19^{ème} siècle* » qui permet de comprendre la « *différence entre monarchie et république et l'émergence du suffrage universel* ». L'histoire du 20^{ème} siècle permet enfin de faire connaître à l'élève les institutions politiques actuelles et

⁵⁵² Nathan Histoire-géographie- éducation civique (pour l'histoire) CM2, 1996, p. 34.

⁵⁵³ Magnard Histoire Cycle 3, 2004, p. 133.

⁵⁵⁴ Hatier Histoire Cycle 3, 2006, p. 168-69.

⁵⁵⁵ Hatier Histoire-Géographie CM2, 1998, p. 40.

⁵⁵⁶ Multilivre Istra CM2, 2004, p. 30.

⁵⁵⁷ Hatier Histoire-Géographie CM2, 1998, p. 41.

les « *différentes formes de participation à la vie démocratique* ». L'enfant se voit alors assigner un rôle : continuer de faire vivre cet « *idéal démocratique* » aujourd'hui⁵⁵⁸.

L'opposition entre République et monarchie est mise en scène comme un référent fort dans les programmes scolaires de 2002. Il s'agit de mettre en valeur la France, mais pas toute la France et de tout temps : la rupture inaugurée par la Révolution et la Déclaration de 1789 est centrale. On retrouve ainsi la prévalence de la dimension politique de l'image qui est donnée de la nation, ainsi que la fusion entre la nation et la République⁵⁵⁹, si fréquente dans les discours officiels. L'éducation civique telle qu'elle est définie par les responsables de l'Éducation nationale aujourd'hui dans les textes des programmes s'inscrit en continuité sur ce point par rapport à l'enseignement civique de la Troisième République.

Comme on l'a vu, ce discours se reflète dans les ouvrages scolaires récents : c'est la France républicaine, et non la France tout court, que les rédacteurs valorisent. Trois éléments contribuent, dans les livres scolaires, à rendre particulièrement forte la fusion entre la France et les principes universels de démocratie et de droits de l'homme. Ces orientations se retrouvent dans l'ensemble des livres scolaires depuis trente ans. D'abord, il faut noter que les ouvrages d'éducation civique – à l'image sur ce point de ceux d'histoire⁵⁶⁰ – évoquent très rarement d'autres démocraties que la démocratie française. En outre, l'ensemble des manuels d'éducation civique des années 1980 jusqu'à aujourd'hui est plus prompt à souligner la valeur des grands principes politiques qu'à scruter leur traduction dans la réalité sociale et politique⁵⁶¹. Le discours des manuels d'éducation civique s'apparente ainsi à un récit édifiant sur la conquête progressive des droits. En outre, depuis trente ans, les auteurs de manuels élargissent leurs propos au monde entier, en tenant un discours général sur la valeur de la démocratie, des droits de l'homme et des droits de l'enfant. Or le mode de présentation utilisé contribue à donner de la France une image privilégiée par rapport au reste du monde :

⁵⁵⁸ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire...*, op. cit., p. 179-181.

⁵⁵⁹ La dernière phrase du programme d'éducation civique est également révélatrice de cette fusion. Evoquant la contribution de « *l'éducation artistique et littéraire* » à la formation civique des élèves, le texte indique que celle-ci doit « *montr(e) comment l'artiste et l'écrivain, témoins de leur temps et de leur société, sont aussi porteurs de valeurs universelles : l'attachement légitime à un groupe, un pays, une culture, n'est donc pas incompatible avec l'ouverture au monde* » (p. 181).

⁵⁶⁰ Pourtant, les documents d'application resituaient la période pré-révolutionnaire et la Révolution française dans un mouvement général d'aspiration démocratique, à travers les exemples anglais et américain. Mais ces exemples sont rarement développés dans les manuels.

⁵⁶¹ Sur ce point, voir les chapitres 4 et 6.

1 La liberté, l'esclavage

La devise de la République française est : « Liberté, Égalité, Fraternité ». La première valeur défendue dans notre pays est donc la liberté.

● La liberté concerne tous les domaines de la vie : liberté de choisir l'endroit où l'on vit, de choisir les personnes avec lesquelles on vit, celles que l'on veut avoir pour amies, les activités que l'on pratique, mais aussi liberté de penser, de dire ce que l'on pense... En France, l'attachement à la liberté date de la Révolution française (1789) et de la proclamation des droits de l'homme et du citoyen, qui affirme : « Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droit. »

● Notre pays n'a pas toujours défendu la liberté. Pendant des siècles, la France a participé à la traite des Noirs : des marchands achetaient des hommes et des femmes en Afrique et les emmenaient en Amérique pour les revendre ou les faire travailler dans de grandes plantations : ils ne les considéraient même pas comme des êtres humains. **Mais en 1848, l'esclavage a été interdit en France**, grâce notamment à l'action de Victor Schœlcher.

● De nos jours, il existe encore de nombreux esclaves dans le monde :

des enfants obligés de travailler, des hommes et des femmes privés de leur liberté, qui travaillent sans être payés, sont enfermés, maltraités, battus, mis à mort parfois...

La liberté a donc besoin d'être sans cesse défendue.



Eugène Delacroix, *La Liberté guidant le peuple*, 1830, musée du Louvre

La photocopie est un délit.

Exercices

A Dans le dictionnaire, trouve deux mots de la même famille que liberté et écris leur définition.

1.

2.

B Complète les phrases pour expliquer les libertés qui existent en France.

1. Dans certains pays, on ne peut pas se rendre dans une ville voisine ou à l'étranger sans une autorisation. En revanche, en France, _____

2. Dans certains pays, seules les personnes proches du gouvernement peuvent se présenter aux élections. En revanche, en France, _____

3. Dans certains pays, une religion est obligatoire pour tous les habitants. En revanche, en France, _____

C Lis le texte et réponds aux questions.

1. Quelle décision principale est annoncée dans ce décret ? _____

2. Quelles interdictions sont annoncées ? _____

D Observe le tableau page 4.

1. Comment la Liberté est-elle représentée ? _____

2. Que tient-elle dans sa main droite ? _____

3. Que tient-elle dans sa main gauche ? _____

Le Gouvernement, considérant que l'esclavage est un attentat contre la dignité humaine; qu'il est une violation du dogme républicain: Liberté, Égalité, Fraternité; décrète: L'esclavage est aboli dans toutes les colonies et possessions françaises. Tout châtiment corporel, toute vente de personnes non libres, sont interdits.

D'après un décret du 27 avril 1848

La photocopie est un délit.

Dans cette page tirée du manuel Hatier de 2004, le titre de la partie « Être citoyen du monde » pouvait annoncer un autre thème. C'est en réalité l'exemple français qui domine dans cette leçon. La volonté de consacrer la France comme pays de liberté par opposition aux autres régions du monde marque à la fois le texte et les questions posées aux élèves. L'exercice B fonctionne entièrement sur ce principe d'opposition (« dans certains pays... », « en revanche en France... ») Certes, la France n'a pas de tout temps incarné le combat pour la liberté. S'inscrivant dans le sillage de la loi Taubira de 2001, l'ouvrage souligne la participation active de la France à la traite négrière. Mais ce qui importe, c'est que depuis longtemps cette entorse a été réparée : de manière significative, c'est l'abolition de 1848 qui est soulignée en caractères gras. Le même type d'argumentation sous-jacente apparaît dans cette autre page d'un ouvrage d'éducation civique qui traite du travail des enfants. Là encore,

la précocité des progrès sociaux en France dans ce domaine est mise en contraste avec la situation d'autres enfants dans le monde :

Nom : Date :



4. LES DROITS DE L'HOMME ET DE L'ENFANT

Le travail des enfants

La loi de 1841

Article 2. Les enfants devront, pour être admis, avoir au moins 8 ans. De 8 à 12 ans, ils ne pourront être employés au travail effectif plus de 8 heures sur 24. De 12 à 16 ans, ils ne pourront être employés plus de 12 heures.

Article 3. Tout travail de nuit est interdit pour les enfants de moins de 13 ans.

Article 4. Les enfants de moins de 16 ans ne pourront être employés les dimanches et jours de fêtes.

1 Qui est concerné par la loi de 1841 ?

Que penses-tu de cette loi ?

Aujourd'hui, en France, quelle est l'activité principale des enfants de moins de 16 ans ?

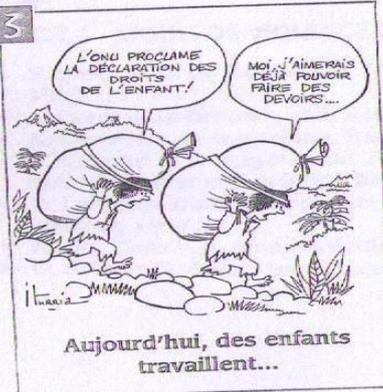
2 Décris le travail du petit galibot*. Qu'en penses-tu ?



Un enfant au travail autrefois

3 Décris ce que font les enfants du document 3.

3



Aujourd'hui, des enfants travaillent...

Quel jeu de mots l'enfant fait-il sur le mot « devoir » ?

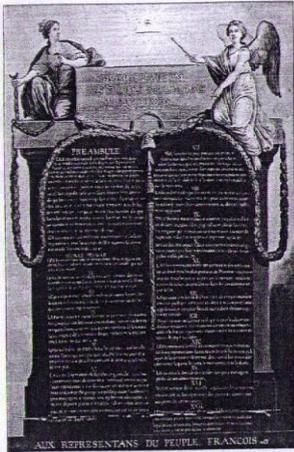
Quel droit revendique cette caricature ?

Est-ce qu'un enfant français exprimerait cette demande ?

* On appelle « galibot » un enfant travaillant dans les mines.

© Nathan, van / - Photocopie autorisée pour une classe seulement.

Source : Nathan Education civique Cycle 3, 2002, p. 30.



▲ 1. La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Musée Carnavalet, Paris.



▲ 2. Le Français Victor Schoelcher a aboli l'esclavage dans les colonies en 1848. Tableau de Biard, milieu du XIX^e siècle.

La Révolution française et les droits de l'homme

Lorsque commence la Révolution française, en 1789, le roi Louis XVI est un roi absolu : il décide de tout, il a tous les pouvoirs sur ses sujets.

En quelques semaines, tout change. Le 20 juin 1789, les États Généraux se transforment en Assemblée nationale pour donner une autre forme de gouvernement à la France. Le 4 août, l'Assemblée nationale supprime tous les privilèges et le 26 août, elle vote la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (doc. 1).

Des droits fondamentaux

La Déclaration de 1789 comprend 17 articles. Le premier proclame que « tous les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droit. » Ce sont les principes de la liberté et de l'égalité (doc. 2).

Les articles suivants affirment que l'homme en tant qu'être humain a des droits fondamentaux : droit de penser librement, liberté d'expression, égalité devant la justice, égalité devant la loi.

En France, la Constitution débute par la déclaration de 1789.

Des textes qui évoluent

À la fin de la Seconde Guerre mondiale, après la découverte des camps d'extermination nazis, cinquante États membres des Nations Unies ont signé la Déclaration universelle des droits de l'homme (décembre 1948).

Cette déclaration précise certains droits et en ajoute d'autres : droit au travail, à l'éducation, à la santé ; accès à la culture, liberté de réunion et d'association ; droit de circuler librement, de ne pas être emprisonné arbitrairement, de ne pas être soumis à la torture.

Ces droits sont fondamentaux. Ils sont liés entre eux : pour être libre (art. 1 de la Déclaration de 1789), encore faut-il ne pas mourir de faim (doc. 3).

La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen a donc une visée universelle : elle ne concerne pas seulement les citoyens français, mais tous les hommes dans le monde.

Respecter les enfants

L'enfant est une personne digne de respect. C'est ce qu'a reconnu l'Assemblée générale des Nations Unies en adoptant la Convention des droits de l'enfant, le 20 novembre 1989 (doc. 2, p. 3). Cette convention a été signée par la France le 7 juillet 1990.

Le texte précise :

« L'enfant est une personne de moins de 18 ans, qui a des droits » (doc. 4).

La Convention en a énuméré 54 pour protéger les enfants et améliorer leurs conditions de vie.

Vocabulaire

Sujet : personne soumise à l'autorité d'un souverain.
États Généraux : assemblée réunissant les représentants de la société française avant la Révolution.

Assemblée nationale : l'ensemble des représentants, qui votent les lois.

Privilège : avantage particulier accordé à une personne ou à un groupe et que d'autres n'ont pas.

Constitution : texte où sont écrites les lois qui organisent la vie politique d'un pays.



▲ 3. Enfants dans une décharge, à Manille (Philippines).



▲ 4. Un droit reconnu aux enfants.

Source : Nathan Education civique Cycle 3, 1997, p. 4-5.

Dans l'exemple ci-dessus, une continuité est établie entre la Déclaration des droits française et la Déclaration universelle de 1948. Avec la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, la France a été pionnière. Les réalisations ultérieures complètent un mouvement amorcé plus d'un siècle plus tôt en France. Les illustrations créent une opposition entre les avancées démocratiques en France (Déclaration de 1789 et abolition de l'esclavage sous la Deuxième République) et la situation dans d'autres pays du monde aujourd'hui.

Dans l'ensemble, la place prépondérante accordée à la Déclaration de 1789 et plus largement à l'exemple français, l'absence de références à d'autres démocraties, contribuent à créer un lien privilégié entre la France et les principes démocratiques.

Globalement, en dépit de l'évolution sensible du regard porté sur certaines périodes de l'histoire de France, en particulier le régime de Vichy, la colonisation et l'esclavage, les ouvrages scolaires et plus encore les programmes officiels continuent de mettre en scène un universalisme proprement français.

2.4. La nostalgie de la grandeur et de la puissance nationales

La France n'est pas seulement le pays démocratique par excellence. Elle est aussi une grande nation en vertu de son « rayonnement » dans le reste du monde, prestige extérieur qui n'est en rien entamé aujourd'hui si l'on suit le discours des manuels scolaires. La persistance de ce type de discours dans les ouvrages est frappante. Les programmes récents n'impliquaient pourtant pas cette grille de lecture. Les instructions de 1985 relatives à l'histoire présentaient la France contemporaine comme « *une grande puissance technologique et culturelle* »⁵⁶². Ce type de représentation disparaît ensuite des textes officiels. La « *France dans le monde* » doit être étudiée en histoire et en géographie selon les programmes de 1995. Dans les textes de 2002, ce point disparaît du programme d'histoire mais est maintenu dans celui de géographie. Dans les deux cas, l'objectif en géographie est de faire comprendre quelle est la position internationale de la France, dans une perspective économique et culturelle notamment. La francophonie est mentionnée dans les deux programmes (1995 et 2002), sans plus de commentaires. Rien n'est indiqué sur la « puissance » de la France ou son « rayonnement ». Quant à l'éducation civique, les programmes de 2002 reprennent le thème de la francophonie, pour montrer « *l'existence d'une communauté de langues et de cultures* » qui « *constitue un pont entre le territoire national et le monde* »⁵⁶³. C'est donc du point de vue l'ouverture au monde de la France et des échanges culturels que le thème doit être traité.

Comment les ouvrages scolaires interprètent-ils ces sujets ? Les manuels d'histoire, de géographie et d'éducation civique se placent eux du point de vue de la puissance et de la grandeur nationales. L'argumentation est très proche d'un manuel à l'autre et elle n'a pas varié depuis trente ans. La France est certes devenue une « *puissance moyenne* » selon la plupart des auteurs de manuels, mais ces derniers ne renoncent finalement pas à l'idée qu'elle est encore, par bien des aspects, une grande puissance dans le monde, à ce titre susceptible de susciter des sentiments de fierté et d'admiration chez les jeunes lecteurs.

⁵⁶² Ecole élémentaire. Programmes et instructions, op. cit., p. 64.

⁵⁶³ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire...*, op. cit., 2002, p. 180.

L'exemple ci-dessous, tiré, du manuel d'histoire de 1997 des éditions Hatier représente un cas extrême dans la mesure où la tonalité chauvine du discours est explicite et s'exprime d'ailleurs immédiatement dans le libellé de la section (« *Vive la France !* »). Tout est fait dans cette double page pour exalter la fierté nationale du lecteur. La France est une « *grande puissance* » d'un point de vue économique et elle est prestigieuse dans bien d'autres domaines : technologique, culturel, linguistique, politique. Les Français n'ont donc pas à douter de leur pays malgré le contexte de « *chômage et l'insécurité de l'emploi* ». La description avantageuse des services publics français (ils sont « *performants* »), dans une conjoncture où l'efficacité de ceux-ci fait l'objet de vifs débats, est notable. Ce discours reconstruit ce qui avait en grande partie disparu dans le récit scolaire du passé français. Sont donnés ici à voir les nouveaux héros et les symboles actuels de la grandeur exceptionnelle de la France : scientifiques, réalisateurs de films et grandes entreprises internationales.

34

Vive la France !

1 La France : une grande puissance

Quatrième puissance économique mondiale, la France se place au quatrième rang mondial pour l'exportation de marchandises, et au deuxième rang pour les produits agricoles et les services (► 5).

2 La France : une puissance développée

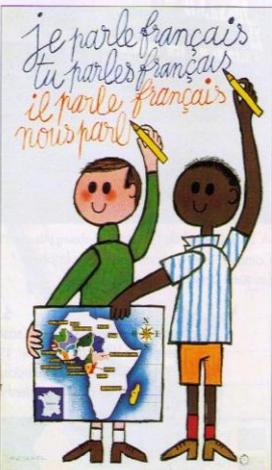
La France fabrique et vend, avec ses partenaires européens, des produits de haute technologie (avions, TGV, télécommunication, lanceurs de satellites). Elle exporte des articles de luxe (haute couture, parfums, vins). Ses chercheurs participent aux progrès scientifiques (► 4). La France est riche d'une main-d'œuvre productive et qualifiée. Ses services publics (réseaux de communication, postes, hôpitaux, éducation nationale) sont performants.

3 La France : un pays qui attire

La France est la première destination touristique mondiale. Paris est la capitale internationale des foires et des congrès (► 2). Les capitaux étrangers s'investissent dans l'Hexagone. La France est présente dans le monde, grâce à l'attrait qu'exerce sa culture (► 3) et à sa langue parlée dans plusieurs pays (► 1) et elle est membre permanent au Conseil de sécurité de l'ONU. Mais l'importance du chômage et l'insécurité de l'emploi amènent de plus en plus de Français à douter de l'avenir. Dans la mesure où elle saura rester un pays ouvert sur le monde, la France abordera le deuxième millénaire avec confiance.

Informe-toi

• Quels produits étrangers utilises-tu quotidiennement ? D'où viennent-ils ?



1. Affiche pour le ministère de la Francophonie, J. Massacrier, années 1970. Fais une recherche dans un atlas : quels sont les pays où l'on parle français ? Sont-ils tous représentés sur cette affiche ? Pourquoi parle-t-on le français dans ces pays ?

Mots-clés

Exportation : ensemble des biens vendus à un pays étranger.

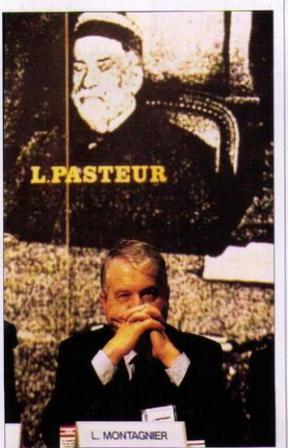
Services publics : activités contrôlées par l'État et qui remplissent une fonction d'intérêt général.



2. Une exposition internationale au parc des Expositions de la Porte de Versailles (Paris), 1989. Y a-t-il aussi des foires internationales dans la grande ville la plus proche de chez toi ? Lesquelles ?



3. *Cousin-Cousine*, J.-C. Tachello, 1985. Cite les noms du réalisateur et des principaux acteurs. Dans quel pays ce film est-il projeté ?



4. Le professeur Luc Montagnier à un colloque sur le sida. Le professeur Luc Montagnier parle sous un portrait de Pasteur. Pourquoi ?

5. Publicité pour Danone en Chine. Connais-tu d'autres produits français vendus à l'étranger ?



132
133

Dans les deux doubles pages ci-dessous, extraites du manuel de géographie des éditions Magnard de 2003, le discours est différent. Il est représentatif du mode de présentation le plus courant dans les ouvrages scolaires, à l'exception du premier paragraphe de la première double page dont l'exagération et la partialité ne se retrouvent pas dans les autres ouvrages. Les autres manuels mentionnent en effet souvent l'imitation du modèle politique français partout dans le monde, sans pour autant prétendre que « *l'histoire de la Révolution française est apprise par tous les écoliers du monde et [que] La Marseillaise est l'hymne national le plus connu* ». Dans les deux doubles pages, l'argumentation est la même. Les rédacteurs commencent par mettre en relief la perte de puissance de la France pour souligner ensuite que son prestige international est encore intact. Là aussi, le discours vise à mettre en relief l'exceptionnalisme français d'un point de vue politique et culturel en particulier. Les héros nationaux – les médecins des associations humanitaires françaises, les hommes politiques, les personnages de B.D., etc... - ne sont pas seulement connus dans l'Hexagone, mais dans le monde entier. La francophonie est, finalement, devenue l'autre nom de l'empire colonial français, la figure actuelle de la puissance de la France. Contrairement aux programmes de 2002, qui définissaient celle-ci en termes de partage et d'échanges culturels, ce qui importe ici avant tout est de faire comprendre la grandeur culturelle – diminuée mais toujours réelle – du pays. Cela contraste fortement avec le discours critique qui a émergé dans les ouvrages scolaires d'histoire concernant la colonisation. Rien n'est dit sur les débats que suscite l'usage du français dans les pays anciennement colonisés ni sur son évolution.

La France est présente dans le monde

La France n'est plus la puissance qu'elle était. Mais son influence reste très grande dans le monde. Quels sont les aspects de cette présence française ?

Parce que c'est le pays où la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen a été écrite, la France est un modèle pour beaucoup de pays. L'histoire de la Révolution française est apprise par tous les écoliers du monde et *La Marseillaise* est l'hymne national le plus connu.

La France est renommée pour ses grands peintres, ses écrivains et ses scientifiques, anciens ou contemporains. Elle est aussi connue pour ses produits, sa culture, ses monuments, ses poètes, ses cinéastes et ses organisations humanitaires. Beaucoup de peintres ou scientifiques célèbres se sont installés et ont vécu en France, ainsi Pablo Picasso ou Marie Curie.

La France fait aussi partie des huit pays du monde qui, lors de sommets entre chefs d'État, prennent des décisions importantes pour l'humanité tout entière.



1. Médecins sans frontières reçoit le prix Nobel de la paix en Norvège en 1999.

2. Le prix Nobel.



3. *Tartarin de Tarascon* d'Alphonse Daudet, en allemand.



4. *L'Avare* en suédois.



5. *Asterix, Le Grand Fossé*, éditions Albert-René.

ACTIVITÉS

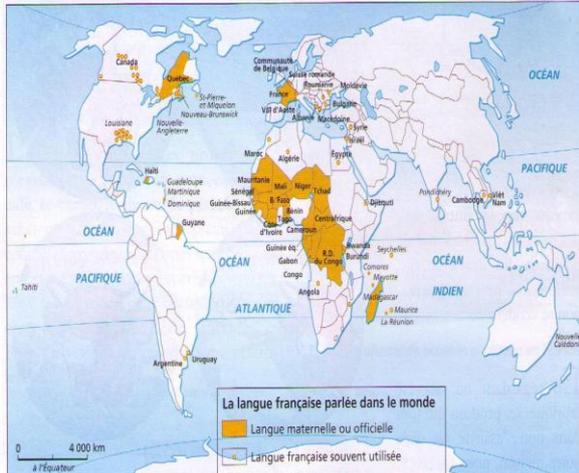
1. Cherche qui a rédigé la Déclaration universelle des droits de l'homme. En quelle année a-t-elle été écrite ?
2. Qu'est-ce que le prix Nobel ? Connais-tu d'autres prix Nobel français ? Effectue une recherche documentaire sur Marie Curie, Pierre Curie, Albert Camus et Georges Charpak.
3. Astérix est aujourd'hui le Français le plus connu au monde. L'album a été traduit en 100 langues ou dialectes. Sauras-tu identifier les langues présentées ici ? (doc. 5)
4. Reconnais-tu les cinq drapeaux derrière les chefs d'État ? Compare cette liste de pays avec le tableau des « grandes puissances » page 43. (doc. 6)



6. Un sommet du G8 à Gênes en 2001 (Italie).

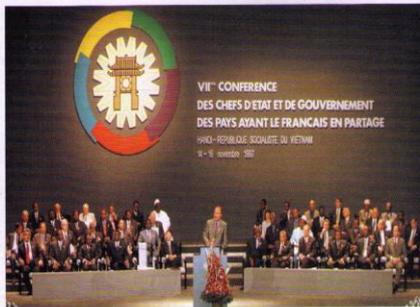
Parle-t-on le français dans le monde ?

La langue française n'a plus l'influence qui était la sienne dans le passé. Où continue-t-elle à être parlée en dehors de la France ?



1. La langue française dans le monde.

2. L'emblème du IX^e sommet de la francophonie, Beyrouth, 2002.



3. Sommet à Hanoï, en 1997.



4. Écoles et collèges français dans le monde (rentrée scolaire 2002-2003).

Au XVIII^e et au XIX^e siècle, le français était la langue utilisée par les écrivains, les diplomates et les savants du monde entier. Le français était la langue des gens instruits. Ce n'est plus le cas aujourd'hui.

ACTIVITÉS

- Il y a deux cents ans, le français était la troisième langue la plus parlée au monde. À quel rang est-elle aujourd'hui ? (doc. 5)
- Combien y a-t-il de personnes qui parlent le français en dehors de la France ? Pour effectuer les calculs, utilise le tableau de la page 144. (doc. 5)
- Pour chacun des continents, écris le nom d'un ou de deux pays où l'on parle le français. (doc. 1)
- Indique les continents et régions du monde où les écoles et collèges français sont très nombreux et ceux où ils sont très peu nombreux. (doc. 4)
- Compare les deux cartes 1 et 4, avec la carte des anciennes colonies page 61.
- Regarde dans l'atlas dans quel pays est située la ville de Beyrouth. (doc. 2).

Mais le français reste la langue maternelle ou la seconde langue de plus de cent millions de personnes dans le monde.

La francophonie regroupe l'ensemble des pays et des communautés qui, à travers le monde, ont en commun le fait de parler le français et d'aimer la culture française.

	Population
Chinois	1 100 000 000
Hindi	520 000 000
Anglais	510 000 000
Espagnol	400 000 000
Russe	270 000 000
Arabe	260 000 000
Bengali	220 000 000
Portugais	200 000 000
Malais	160 000 000
Français	130 000 000

5. Les langues parlées en 2000.

Conclusion

Du côté des acteurs officiels, le renforcement du sentiment d'appartenance à la nation a représenté une des finalités les plus constantes des trente dernières années, avec toutefois des variations fortes selon les gouvernements et selon leur couleur politique. Le clivage gauche-droite ne conserve qu'en partie sa pertinence pour comprendre les différents positionnements gouvernementaux sur la question nationale dans la sphère éducative. Dans les discours de la droite au pouvoir, entre 1986 et 1988, entre 1993 et 1997 puis entre 2002 et 2006, l'éducation reste largement connectée à la volonté d'affirmer et de renforcer l'appartenance nationale des élèves, même si cet objectif n'est pas unique et cohabite avec d'autres logiques. Par ailleurs, à partir de la première affaire du foulard en 1989, ce projet national s'affirme largement contre les minorités ethniques et religieuses. A gauche, les positions sont plus hétérogènes. De manière générale, la gauche préfère user du langage de la « République » plutôt que celui de la nation. On constate cependant que cette orientation n'est pas systématique. Dans les discours de Jack Lang, la référence à l'héritage et à l'identité de la nation française est plus forte. Dans les discours de la gauche, la thématique nationale est aussi articulée avec un discours plus visible sur la solidarité sociale. Dans la presse syndicale et éducative, l'idée nationale tient très peu de place. Seules les initiatives gouvernementales provoquent des réactions syndicales comme en 1984-1985 où le patriotisme constitue une orientation centrale des prises de position de Jean-Pierre Chevènement ou en 2005, de manière plus limitée, à propos de l'apprentissage de *La Marseillaise*.

Au niveau des programmes et des manuels scolaires, la nation reste une référence essentielle en histoire comme en éducation civique. Malgré certaines évolutions, des éléments clefs des manuels de la Troisième République se retrouvent encore aujourd'hui : l'universalisme proprement français est particulièrement mis en avant, en même temps que la nation actuelle reste ancrée, à travers le récit de l'histoire, dans une origine lointaine qui remonte à la Gaule. Enfin, l'image d'une France puissante et même modèle politique pour le monde se retrouve encore dans une partie des ouvrages scolaires.

CHAPITRE 2 – L’OUVERTURE DE L’ECOLE A L’EUROPE ET AU MONDE

L’ouverture des programmes scolaires à l’Europe et au monde constitue pour certains auteurs une inflexion sensible de ces dernières années. Mais ils soulignent dans le même temps leur ancrage national encore prégnant⁵⁶⁴. Ce chapitre revient sur ces questions en examinant non seulement la place, mais aussi et surtout la manière dont ces entités collectives sont présentées, à la fois dans les programmes scolaires et les ouvrages mis à la disposition des enseignants. Il inclut également les discours gouvernementaux et ceux de la presse syndicale et éducative afin de déterminer dans quelle mesure la plus forte présence du monde et de l’Europe dans les contenus d’enseignement a fait l’objet de prises de position de la part des acteurs du monde éducatif.

1. Le monde : l’essor d’une appartenance universelle et ses limites

1.1. Les discours politiques des gouvernements : la primauté accordée à la citoyenneté nationale

Qu’elle soit définie en référence au patriotisme, à l’appartenance nationale, aux valeurs républicaines ou même aux droits de l’homme, la formation civique a avant tout une finalité interne dans les discours gouvernementaux. Le monde apparaît peu comme une nouvelle communauté civique de référence, vecteur d’appartenance commune et d’engagement civique.

Dans la première moitié des années 1980, les débats sur l’enseignement de l’histoire font de l’ouverture au monde un objectif positif. Dans les discours de Pierre Mauroy et d’Alain Savary, la France doit cesser d’apparaître à travers cet enseignement comme une référence unique et exemplaire. L’ouverture au monde est ici conçue comme un moyen d’apprentissage des différences culturelles et par là un vecteur de tolérance à l’égard des autres peuples. Le monde apparaît peu comme l’espace d’une appartenance commune. On l’a vu, la même ambiguïté se retrouve dans les discours de Pierre Mauroy et d’Alain Savary. Ils font de l’apprentissage des « *valeurs universelles* » une des finalités de l’enseignement de l’histoire. S’ils présentent ces valeurs comme partagées par l’humanité entière, leurs interventions soulignent le lien spécifique qui existe entre ces principes universels et la nation française.

⁵⁶⁴ WIRTH, Laurent. Le pouvoir politique et l’enseignement de l’histoire..., *op. cit.* ; DUMONT Gérard-François. L’enseignement de la nation dans l’éducation en France..., *op. cit.*

L'universalisme est avant tout conçu ici, dans le droit fil de la pensée pédagogique de la Troisième République, comme une spécificité française. Et c'est lui qui fonde la valeur particulière de l'apprentissage de l'histoire de la France. L'appel à la sensibilisation des élèves à la diversité culturelle du monde en ressort amoindri. L'image d'une France porteuse, « *plus qu'une autre* »⁵⁶⁵ des valeurs universelles contribue en effet à réintroduire de manière sous-jacente une hiérarchie entre les nations et la croyance en la supériorité de la France.

Alain Savary initie parallèlement un travail sur une éducation civique renouvelée et centrée sur la notion de droits de l'homme et charge l'Institut national de recherche pédagogique d'une mission sur ce thème. Dans son discours sur le sujet, prononcé lors d'un colloque sur les « droits de l'homme et l'éducation » en 1982, on peut relever la même tension entre l'universalisme des droits comme spécificité française (la déclaration de 1789 étant présentée comme « *l'acte de naissance des démocraties* ») et comme fondement d'une « *communauté des peuples* ». Le ministre met toutefois aussi en avant d'autres éléments qui contribuent à faire du monde une collectivité civique potentielle : l'éducation à la paix, à l'environnement et la compréhension des problématiques liées au développement⁵⁶⁶. Dans les textes de l'INRP sur l'éducation civique et les droits de l'homme, cette idée d'un universalisme proprement français ne se retrouve pas. Les auteurs défendent une approche qui mettrait à la fois en valeur la diversité des formes culturelles dans le monde et la promotion de valeurs communes partagées, fondées sur la référence aux droits de l'homme. Les textes soulignent également la nécessité de sensibiliser les élèves à la solidarité internationale et à la nécessité d'agir en faveur du développement des pays du tiers-monde. Ce rapport reste cependant confidentiel et ne pénètre pas le débat public⁵⁶⁷. Avec l'arrivée de Jean-Pierre Chevènement au ministère de l'Éducation nationale, on assiste à un retour en force de la thématique nationale. Dans les interventions du ministre et de l'auteur d'un nouveau rapport

⁵⁶⁵ *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*, p. 5. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Service d'information, 23 janvier 1984. 14 pages. Disponible à la Documentation française sous forme de microfiches.

⁵⁶⁶ *Allocution prononcée par M. Alain Savary, Ministre de l'Éducation nationale, à l'ouverture du colloque « Droits de l'homme et éducation », 26 novembre 1982*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Service d'information, 1982. 3 p. Disponible à La Documentation française sous forme de microfiches.

⁵⁶⁷ FRANCE. Institut National de Recherches Pédagogiques. *Pour une éducation aux droits de l'homme : ressources documentaires*. Paris : CNDP, 1985 ; *Éducation aux droits de l'homme : rapport de recherche*. Paris : INRP, 1987 ; *Eduquer aux droits de l'homme*. Paris : INRP, 1989.

sur l'éducation civique, Claude Nicolet, l'universalisme des droits est essentiellement relié à la nation française et la diversité culturelle du monde cesse d'être mise en valeur⁵⁶⁸.

Par la suite, les discours gouvernementaux continuent de mettre l'accent sur une citoyenneté nationale. Seules certaines interventions se démarquent sur ce point. Dans le discours de Jack Lang de 1992, si la référence à la nation y est importante, le nouveau ministre propose une éducation civique qui permette à l'enfant de comprendre que « *le citoyen peut agir aussi bien sur son environnement immédiat que sur la vie internationale* ». L'élève, comme futur citoyen, doit s'attacher à défendre dans le monde les « *droits de l'homme* », la « *paix* » ainsi que l'idée d'une « *solidarité internationale* » et d'un « *dialogue Nord-Sud* »⁵⁶⁹. Dans son intervention sur les « initiatives citoyennes » en 1997, Ségolène Royal mentionne aussi l'idée d'une « *solidarité avec le tiers-monde* », évoquant cela comme un changement notable dans la conception de la solidarité par rapport à la période de la Troisième République⁵⁷⁰. En dehors de ces deux moments, les discours gouvernementaux sont centrés sur le cadre national. Ils font référence à la mondialisation, mais ce qu'ils mettent en avant est la nécessité de permettre aux jeunes de pouvoir mieux s'adapter à un univers désormais sans frontières, notamment dans leur vie professionnelle. Dans cette perspective, il convient de promouvoir une formation de qualité, des programmes qui apportent plus de connaissances sur le monde, des séjours à l'étranger et surtout un meilleur apprentissage des langues étrangères.

1.2. Une politique continue à travers les directives ministérielles

La faiblesse des références à un engagement civique à l'échelle mondiale dans les discours gouvernementaux contraste avec le contenu des très nombreuses directives ministérielles qui, dès les années 1980, contribuent à faire du monde un collectif de référence pour l'éducation à la citoyenneté⁵⁷¹. Au niveau des discours politiques émanant du gouvernement, la priorité est clairement située du côté de la citoyenneté nationale. La problématique d'une citoyenneté mondiale, tout du moins dans le champ scolaire, est très peu

⁵⁶⁸ *Colloque Etre citoyen..., op. cit.* [en ligne].

⁵⁶⁹ *Intervention du ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale et de la culture à l'occasion du point presse sur l'éducation civique, jeudi 3 décembre 1992.* Paris : La Documentation française, 1992, p. 3-6. Disponible sur microfiches.

⁵⁷⁰ *Conférence de presse de Ségolène Royal le 19 novembre 1997 sur les initiatives citoyennes,* Paris : La Documentation française, 1997, p. 8. Disponible sur microfiches.

⁵⁷¹ Elle ne reflète pas non plus l'évolution effective des programmes scolaires, qui s'ouvrent à partir des années 1990 à cette thématique : voir *infra*.

politisée. Elle ne pénètre pas les débats politiques concernant l'école, et, telle qu'elle est définie dans les directives ministérielles, malgré certaines variations, elle représente une politique relativement consensuelle, continue sur toute la période, quelle que soit la couleur politique du gouvernement. Cette thématique se manifeste dans trois directions dans les textes administratifs : l'affirmation d'une solidarité internationale à l'égard des régions du monde les moins développées, la sensibilisation aux droits de l'homme et de l'enfant et à la nécessité de les défendre, le développement d'une éducation à l'environnement.

L'essor du mouvement tiers-mondiste a pénétré la sphère scolaire dans les années 1970 avec le développement de réflexions émanant principalement d'associations de solidarité internationale sur une « éducation au développement ». Dans la deuxième moitié des années 1970, l'INRP, en collaboration avec le ministère de la Coopération et le monde associatif, lance une réflexion sur le sujet et conduit des expérimentations dans les établissements scolaires. L'UNESCO et l'UNICEF participent à cette démarche. Suite à ces initiatives, les autorités éducatives se saisissent de la question. En 1981, le ministère, dirigé à l'époque par Christian Beullac, s'engage dans une politique visant à sensibiliser les enfants, à tous les niveaux de l'enseignement, aux problèmes de développement du « tiers-monde » et à la nécessité d'une action de solidarité à leur égard. Il publie à cet effet une directive spécifique qui prescrit des activités éducatives dans ce domaine⁵⁷². La même année, une « journée du tiers monde à l'école » est créée à l'initiative d'une association⁵⁷³ et soutenue par le ministère de l'Éducation nationale. A partir de cette date, cette journée constitue un temps fort consacré officiellement par toutes les directives administratives. Les dénominations changent : le « tiers-monde » fait rapidement place aux pays « en développement » ou aux pays du « Sud ». En 1996, la « journée du tiers monde à l'école » devient la « journée à l'école de la coopération pour le développement ». En 1999, celle-ci est remplacée par une « Semaine de la solidarité internationale », lancée elle aussi par des associations de solidarité internationale et déclinée au niveau scolaire. A partir de 1996, la « journée mondiale de l'alimentation » créée par la FAO (*Food and Agricultural Organization of the United Nations*) donne aussi lieu à son pendant scolaire. L'inspiration principale de cette politique se maintient sur toute la période⁵⁷⁴. Les directives ministérielles visent d'abord un objectif de connaissance : faire

⁵⁷² Note de service n°81-161 du 10 avril 1981. Sensibilisation des élèves aux problèmes du tiers-monde. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 23 avril 1981, n°16.

⁵⁷³ L'Association pour la recherche et l'information sur l'aide au développement.

⁵⁷⁴ Note de service n°81-161 du 10 avril 1981. Sensibilisation des élèves aux problèmes du tiers-monde. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 23 avril 1981, n°16 ; Note de service n°82-412 du
Géraldine Bozec – *Les héritiers de la République : éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui* - 232
Thèse IEP de Paris – 2010

découvrir aux élèves la réalité des pays du Sud. Elles promeuvent aussi un idéal civique : au-delà de la seule connaissance, les enfants doivent prendre conscience de l'« *interdépendance* » entre les régions du monde et de la nécessité d'une « *solidarité active* » entre les peuples. Elles font de cet élément un axe important de la formation des citoyens à l'école. Au niveau des activités pédagogiques, cette dimension est censée être prise en compte à travers les occasions offertes par les programmes scolaires et dans le cadre de projets interdisciplinaires, les différentes initiatives devant être mises en valeur lors des différentes journées annuelles. L'éducation au développement s'appuie largement sur l'intervention en milieu scolaire d'associations de solidarité internationale. Chaque année, en liaison avec

23 septembre 1982. Sensibilisation des élèves aux problèmes du tiers-monde. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 30 septembre 1982, n°34 ; Note de service n°83-220 du 26 mai 1983. Sensibilisation des élèves aux problèmes du tiers-monde. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 9 juin 1983, n°23 ; Note de service n°83-386 du 3 octobre 1983. Journée du tiers-monde. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 6 octobre 1983, n°35 ; Note de service n°84-293 du 9 août 1984. Education au développement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 6 septembre 1984, n°31 ; Note de service n°85-319 du 13 septembre 1985. Sensibilisation des élèves aux problèmes des pays en voie de développement. Journée du 24 octobre. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 19 septembre 1985, n°32 ; Note de service n°86-244 du 1^{er} septembre 1985. Education au développement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 11 septembre 1985, n°31 ; Note de service n°86-244 du 1^{er} septembre 1986. Education au développement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 11 septembre 1986, n°31 ; Note de service n°87-256 du 19 août 1987. Education au développement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 10 septembre 1987, n°31 ; Note de service n°88-202 du 10 août 1988. Sensibilisation des élèves aux problèmes du développement et de la faim dans le monde. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 1^{er} septembre 1988, n°28 ; Note de service n°89-310 du 9 octobre 1989. Education au développement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 12 octobre 1989, n°36 ; Note de service n°90-278 du 19 octobre 1990. Education au développement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 25 octobre 1990, n°39 ; Note de service n°91-253 du 17 septembre 1991. Education au développement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 3 octobre 1991, n°34 ; Note de service n°92-285 du 30 septembre 1992. Education au développement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 8 octobre 1992, n°38 ; Note de service n°93-221 du 23 juin 1993. Actions menées dans le cadre de l'éducation au développement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 1^{er} juillet 1993, n°23 ; Note de service n°94-183 du 16 juin 1993. Education au développement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 23 juin 1994, n°25 ; Note de service n°95-132 du 7 juin 1995. Education au développement : thèmes retenus en 1995-1996. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 15 juin 1995, n°24 ; Note de service n°96-145 du 21 mai 1996. Education au développement : thème retenu en 1996-1997. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 30 mai 1996, n°22 ; Note de service n°97-097 du 17 avril 1997. Education au développement : orientations 1997-1998. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 24 avril 1997, n°17 ; Note de service n°98-185 du 9 septembre 1998. Education à la solidarité internationale. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 17 septembre 1998, n°34 ; Note de service n°2001-095 du 7 juin 2001. Instructions pédagogiques : éducation au développement et à la solidarité internationale. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 14 juin 2001, n°24 ; Note de service du 3 mai 2002. Instructions pédagogiques : éducation au développement et à la solidarité internationale. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 23 mai 2002, n°21 ; Note de service du 18 juillet 2003. Instructions pédagogiques : éducation au développement et à la solidarité internationale. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 24 juillet 2003, n°30 ; Note de service du 4 novembre 2005. Instructions pédagogiques : éducation au développement et à la solidarité internationale. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 10 novembre 2005, n°41.

l'actualité de l'ONU et de ses structures spécifiques (FAO, UNESCO) et des associations, des « thèmes » spécifiques sont proposés aux établissements scolaires dans le cadre de l'éducation au développement: ils portent par exemple sur les technologies, l'environnement, la santé, l'alimentation, le droit à l'éducation. Dans le cadre d'un partenariat avec l'UNICEF, le ministère publie également régulièrement des textes qui invitent les établissements scolaires à faire connaître les actions de cette organisation internationale⁵⁷⁵ ; à la fin des années 1990, des clubs UNICEF, regroupant des élèves sous la conduite d'enseignants, peuvent être créés dans les écoles. Les « partenariats éducatifs Nord-Sud » permettent quant à eux de monter des projets concrets de développement et d'échanges (réalisation d'outils pédagogiques, réhabilitation de locaux scolaires, équipement de bibliothèques, etc.) avec des établissements partenaires dans les pays du Sud⁵⁷⁶. Ce dispositif est abandonné ensuite, en 2001, faute d'un

⁵⁷⁵ Circulaire n°84-458 du 20 novembre 1984. Contribution des Fonds des Nations-Unies pour l'enfance (UNICEF) à la mise en œuvre des programmes d'actions en faveur de l'éducation au développement. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 6 décembre 1984, n°44 ; Circulaire n°87-034 du 29 janvier 1987. Participation aux actions d'aide et d'éducation au développement menées par le Fonds des Nations-Unies pour l'enfance (UNICEF). *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 12 février 1987, n°6 ; Circulaire n°89-010 du 12 janvier 1989. Participation aux actions d'aide et d'éducation au développement menées par le Fonds des Nations-Unies pour l'enfance (UNICEF). *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 19 janvier 1989, n°3 ; Circulaire n°90-044 du 20 février 1990. Participation aux actions d'aide et d'éducation au développement menées par le Fonds des Nations-Unies pour l'enfance (UNICEF). *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 8 mars 1990, n°10 ; Circulaire n°91-090 du 12 avril 1991. Participation aux actions d'aide et d'éducation au développement menées par le Fonds des Nations-Unies pour l'enfance (UNICEF). *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 25 avril 1991, n°17 ; Circulaire n°92-175 du 2 juin 1992. Participation aux actions d'aide et d'éducation au développement menées par le Fonds des Nations-Unies pour l'enfance (UNICEF). *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 11 juin 1992, n°24 ; Circulaire n°93-304 du 25 octobre 1993. Participation aux actions d'aide et d'éducation au développement menées par le Fonds des Nations-Unies pour l'enfance (UNICEF). *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 4 novembre 1993, n°37 ; Circulaire n°94-230 du 16 septembre 1994. UNICEF. Participation aux actions d'aide et d'éducation au développement. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 29 septembre 1994, n°35 ; Circulaire n°95-220 du 12 octobre 1995. Participation aux actions d'aide et d'éducation au développement menées par l'UNICEF. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 26 octobre 1995, n°39 ; Note de service n°97-012 du 8 janvier 1997. Éducation au développement. Soutien et participation aux actions menées par l'UNICEF. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 16 janvier 1997, n°3 ; Note de service n°98-029 du 19 février 1998. Soutien et participation aux actions menées par l'UNICEF. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 26 février 1998, n°8 ; Note de service n°99-056 du 24 avril 1999. Soutien et participation aux actions menées par l'UNICEF. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 6 mai 1999, n°18 ; Note de service n°2000-065 du 11 mai 2000. Soutien et participation aux actions menées par l'UNICEF. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 18 mai 2000, n°19 ; Note de service n°2001-110 du 15 juin 2001. Soutien et participation aux actions menées par l'UNICEF. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 21 juin 2001, n°25.

⁵⁷⁶ Outre les textes déjà cités sur l'éducation au développement, des textes spécifiques concernant ces projets sont publiés régulièrement : Circulaire n°89-125 du 26 mai 1989. Partenariat éducatif Nord-Sud. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 1^{er} juin 1989, n°22 ; Circulaire n°90-244 du 29 août 1990. Partenariat éducatif Nord-Sud. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 3 octobre 1990, n°32 ; Circulaire n°91-309 du 1^{er} octobre 1991. Partenariat éducatif Nord-Sud. *Bulletin Officiel de*

nouvel accord sur ses modalités de fonctionnement et son financement entre les différents ministères concernés. Les circulaires émanant du ministère de l'Éducation insistent sur la compréhension des causes des problèmes liés au développement sans proposer d'interprétation particulière. D'une part, ce n'est pas la vocation de ce type de textes, qui fixent de grands objectifs ; d'autre part, ce serait éminemment problématique car il existe des débats à la fois savants et politiques sur le sujet.

Le discours à l'œuvre dans les directives ministérielles n'est toutefois pas linéaire. Une certaine tonalité critique à l'encontre de l'occidentalo-centrisme est repérable dans les années 1980, malgré le recul de cette thématique dans les discours gouvernementaux à partir de 1985. Les circulaires des années 1980 sur l'éducation au développement formulent, parmi d'autres parmi d'autres objectifs, le fait de « *montrer aux élèves que la civilisation occidentale n'est pas unique* », de « *leur faire comprendre qu'il existe d'autres formes de civilisation et de développement que celles de notre société industrielle et de leur en faire découvrir les richesses* »⁵⁷⁷. Cette orientation est cependant contradictoire avec la définition qui est donnée des « partenariats éducatifs Nord-Sud », qui accordent une importance première à l'aide au développement et aux transferts de savoirs, d'outils pédagogiques des pays du Nord vers les pays du Sud. A partir du début des années 1990, on ne trouve plus de références directes à la nécessité d'une remise en cause d'un regard occidental sur le monde ; l'idée de diversité culturelle du monde perd l'importance qu'elle avait antérieurement dans l'éducation au développement, même si certaines formules y font allusion⁵⁷⁸.

Cette évolution est à rapporter à l'essor d'une logique de partage : les directives ministérielles insistent désormais davantage non seulement sur la solidarité internationale, mais aussi sur les droits universels, affirmés comme des valeurs communes partagées à l'échelle de la planète. L'éducation aux droits de l'homme n'est pas une nouveauté dans les directives administratives : certaines directives lui sont spécifiquement dédiées à la fin des

l'Éducation nationale, 5 décembre 1991, n°43 ; Circulaire n°93-073 du 8 janvier 1993. Partenariat éducatif Nord-Sud. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 14 janvier 1993, n°2 ; Circulaire n°94-096 du 16 février 1994. Partenariat éducatif Nord-Sud. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 24 février 1994, n°8 ; Circulaire n°95-043 du 23 février 1995. Partenariat éducatif Nord-Sud. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 2 mars 1995, n°9 ; Circulaire n°95-290 du 27 décembre 1995. Partenariat éducatif Nord-Sud. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 4 janvier 1996, n°1.

⁵⁷⁷ Voir celles citées ci-dessus.

⁵⁷⁸ Les élèves doivent découvrir les « *réalités économiques, sociales et culturelles* » des pays en développement. La prise de conscience de la « *diversité culturelle* » est rapidement mentionnée dans les directives sur l'éducation au développement dans les années 2000.

années 1970 et dans les années 1980⁵⁷⁹. La fin de la guerre froide représente cependant un nouveau contexte et relance le discours sur les droits universels. Parallèlement, les droits de l'enfant font l'objet d'une formalisation au niveau international : une Convention internationale des droits de l'enfant est rédigée en 1989 et signée par la France ; une loi française de 1996 reprend la date fixée par l'ONU au 20 novembre comme journée des droits de l'enfant. A partir du début des années 1990, on assiste donc à l'essor de l'idée de citoyenneté mondiale, qui ne se limite pas aux problématiques d'aide au développement et inclut l'idée de droits partagés. Des directives sont publiées spécifiquement sur les droits de l'homme⁵⁸⁰ et les droits de l'enfant⁵⁸¹, notamment à l'occasion de dates anniversaires ou de journées spécifiques. Dans le cadre des « initiatives citoyennes », opération lancée par Ségolène Royal et se déroulant sur une semaine chaque année (entre 1997 et 1999), les droits de l'homme et les droits de l'enfant constituent un thème possible⁵⁸².

Comme on l'a souligné au chapitre précédent, ce discours sur les droits universels s'accompagne depuis les années 1980 dans les manuels scolaires d'une présentation contrastée de la France et plus globalement des pays occidentaux d'une part et du reste du

⁵⁷⁹ Circulaire n°78-349 du 17 octobre 1978. Journée des Nations-Unies et commémoration de la Déclaration universelle des droits de l'homme. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 26 octobre 1978, n°38 ; Circulaire n°85-192 du 25 mai 1985. Enseignement et apprentissage des droits de l'homme. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 30 mai 1985, n°22 ; Circulaire n°86-349 du 14 novembre 1986. Journée internationale des droits de l'homme. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 27 novembre 1986, n°42 ; Circulaire n°88-308 du 24 novembre 1988. Quarantième anniversaire de la proclamation de la Déclaration des droits de l'homme : participation des écoles à la commémoration de cette déclaration. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 1^{er} décembre 1988, n°41.

⁵⁸⁰ 10 décembre 1998 : cinquantenaire de la Déclaration universelle des Droits de l'homme. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 12 novembre 1998, n°42 (encart).

⁵⁸¹ Lettre du 9 octobre 1996. La journée nationale des droits de l'enfant du 20 novembre. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 17 octobre 1996, n°37 ; Note de service n°96-240 du 9 octobre 1996. La convention et les programmes de l'école primaire. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 17 octobre 1996, n°37 ; Lettre du 20 novembre 1997. La journée internationale des droits de l'enfant, 20 novembre. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 6 novembre 1997, n°13 (hors-série) ; Note de service du 30 octobre 1998. Actions pédagogiques sur la convention de l'ONU des droits de l'enfant à l'école primaire. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 5 novembre 1998, n°41 (encart) ; Note de service du 3 novembre 1999. Journée internationale des droits de l'enfant. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 4 novembre 1999, n°39 (encart) ; 20 novembre 1999 : 10^{ème} anniversaire de la Convention internationale des droits de l'enfant ; journée internationale des droits de l'enfant. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 4 septembre 1999, n°39 ; Circulaire n°2000-199 du 9 novembre 2000. Journée mondiale des droits de l'enfant le 20 novembre 2000 : préparation du sommet mondial de l'ONU. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 16 novembre 2000, n°41 ; Circulaire n°2003-201 du 7 novembre 2003. Activités éducatives – Journée mondiale des droits de l'enfant : 20 novembre 2003. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 13 novembre 2003, n°42.

⁵⁸² Circulaire du 26 mars 1998 et note de service du 9 avril 1998. Initiatives citoyennes pour apprendre à vivre ensemble. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 9 avril 1998, n°15.

monde d'autre part. Cette caractéristique n'est pas propre aux manuels et se retrouve dans les directives ministérielles elles-mêmes. Le numéro du *Bulletin officiel* consacré en 1997 à la journée internationale des droits de l'enfant contient une mise en garde isolée : « *il faut se défier d'une vision au premier degré où la Terre se partagerait entre un "Nord" défenseur des droits de l'enfant et un "Sud" accumulant toutes les formes de violations : la connaissance des différents contextes est indispensable. Et le recours à l'histoire, à la littérature, la peinture permet de dépasser une analyse manichéenne ou moralisatrice* »⁵⁸³. On ne retrouve pas cet argument dans les autres directives, même celles qui datent de la même période. Et force est de constater que dans tous les textes relatifs aux droits de l'homme et aux droits de l'enfant, y compris celui-ci, on insiste sur les atteintes aux droits de l'enfant et aux droits de l'homme dans d'autres pays que la France. Dès lors que la situation en France est évoquée, la présentation met en valeur la traduction de ces principes dans la législation française et le rôle des institutions de l'Etat pour protéger les droits de l'homme et de l'enfant. Les violations concernent la maltraitance et les abus sexuels et ne mettent pas en cause l'Etat lui-même.

A partir des années 1990, l'éducation à l'environnement prend aussi une importance accrue dans l'enseignement, suite au sommet de Kioto de 1992. L'éducation à l'environnement n'est pas une nouveauté dans la sphère scolaire et remonte à la fin des années 1970⁵⁸⁴. A partir du début des années 1990, la thématique environnementale est davantage connectée à l'idée d'une citoyenneté mondiale. Les actions pédagogiques concrètes peuvent certes concerner l'environnement local (telles que le dispositif « A l'école de la forêt » dans les années 1990 et 2000⁵⁸⁵), mais la sensibilisation des élèves à la protection de la nature s'inscrit davantage dans un discours général qui met en valeur le caractère mondial de certains

⁵⁸³ Lettre du 20 novembre 1997. La journée internationale des droits de l'enfant, 20 novembre, *op. cit.*

⁵⁸⁴ Circulaire n°77-300 du 29 août 1977. Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement. *Bulletin officiel de l'Education nationale*, 8 septembre 1977, n°31 ; Circulaire n°80-480 du 7 novembre 1980. Actions éducatives organisées à l'occasion de la journée de l'arbre. Aides spéciales aux PACTES. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 13 novembre 1980, n°40 ; Note de service n°86-011 du 8 janvier 1986. Concours scolaire sur l'arbre et la forêt (écoles et lycées de toutes catégories). *Bulletin officiel de l'Education nationale*, 23 janvier 1986, n°3 ; Note de service n°87-042 du 15 janvier 1987. Opération Ecole et nature. *Bulletin officiel de l'Education nationale*, 12 février 1987, n°6 ;

⁵⁸⁵ Circulaire n°91-007 du 9 janvier 1991. Actions de sensibilisation à la protection et à la gestion de la forêt. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 21 janvier 1991, n°4 ; Note de service n°2005-064 du 22 avril 2005. Education à l'environnement. Dispositif ministériel « A l'école de la forêt ». *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 5 mai 2005, n°18.

enjeux, présentés comme communs à l'humanité dans son ensemble⁵⁸⁶. L'idée de développement durable fait son apparition dans le champ scolaire dans les années 1990, reliant les thèmes de l'environnement, du développement et de la solidarité internationale. Tous ces thèmes sont déclinés à partir d'une grille de lecture fondée sur l'idée d'une citoyenneté responsable et solidaire à un niveau mondial. Les intitulés des initiatives soutenues par le ministère montrent bien l'essor de cette référence au monde comme nouvelle communauté civique : l'opération « Mille défis pour ma planète », par exemple, existe depuis 1993 et consiste en des projets concrets d'établissements scolaires volontaires visant à protéger l'environnement⁵⁸⁷. La journée mondiale de l'environnement fixée par l'ONU est rappelée dans les directives administratives et doit donner l'occasion de valoriser les initiatives des équipes pédagogiques dans ce domaine⁵⁸⁸. En 2004, « l'éducation à l'environnement pour un développement durable », déclinaison scolaire d'une politique gouvernementale globale en matière de développement durable, est généralisée⁵⁸⁹.

1.3. L'idée de solidarité internationale dans les discours syndicaux et éducatifs

L'idée d'une solidarité internationale est défendue de longue date dans la presse éducative et syndicale, en particulier par les syndicats qui sont engagés au niveau mondial au sein de l'Internationale de l'Education, réunissant des syndicats enseignants du monde entier. La défense d'une citoyenneté étendue à un horizon mondial est un des points de la critique du SNI et du SGEN à l'encontre des positions de Jean-Pierre Chevènement sur l'éducation

⁵⁸⁶ « L'idée selon laquelle notre planète constitue un bien commun de l'humanité qu'il convient de respecter est désormais largement répandue » (Circulaire n°93-118 du 17 février 1993. Classes d'environnement à l'école primaire. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 25 février 1993, n°8).

⁵⁸⁷ Circulaire n°89-121 du 23 mai 1989. Journée mondiale de l'environnement : 5 juin. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 1^{er} juin 1989, n°22 ; Circulaire n°90-089 du 18 avril 1990. Journée mondiale de l'environnement du 5 juin. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 26 avril 1990, n°17 ; Lettre du 20 juillet 1993. Education à l'environnement : opération Mille défis pour ma planète. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 2 septembre 1993, n°28 ; Circulaire interministérielle du 21 octobre 2002. Opération « 1000 défis pour ma Planète ». *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 7 novembre 2002, n°41.

⁵⁸⁸ Circulaire n°91-112 du 14 mai 1991. Journée mondiale de l'environnement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 23 mai 1991, n°20 ; Note de service n°96-123 du 6 mai 1996. Journée nationale du développement durable. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 16 mai 1996, n°20.

⁵⁸⁹ Circulaire n°2004-110 du 8 juillet 2004. Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD), rentrée 2004. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 15 juillet 2004, n°28 ;

civique au milieu des années 1980⁵⁹⁰. Les revues syndicales et éducatives ont soutenu la politique d'éducation au développement et de sensibilisation à la solidarité internationale développée depuis les années 1980 et régulièrement illustré ces thèmes éducatifs dans des articles et des dossiers⁵⁹¹. Récemment, le tsunami a été l'occasion de relancer cette problématique⁵⁹². Les thèmes des droits de l'homme et des droits de l'enfant ainsi que celui de la paix ont aussi été très illustrés dans les publications syndicales et éducatives et ont donné lieu à un discours similaire sur la nécessité d'agir en tant que citoyens à un niveau international⁵⁹³. Le thème de l'éducation à l'environnement prend également de l'ampleur dans ces revues⁵⁹⁴.

Concernant la diversité culturelle du monde, on observe la même inflexion que dans les discours et les textes officiels. Dans les années 1980, la dénonciation de l'occidentocentrisme se retrouve dans les publications du SNI et du SGEN. Par la suite, ce thème tend à s'effacer. La diversité culturelle du monde n'est pas un axe central de l'éducation civique dans la presse syndicale et éducative. Elle est parfois illustrée à travers les rubriques qui

⁵⁹⁰ Les syndicats d'enseignants prudemment favorables. *Le Quotidien de Paris*, 19 novembre 1984, p. 21 ; Editorial. Citoyens. *L'Ecole libératrice*, 1^{er} décembre 1984, n°11 ; Dossier. Citoyen dans son pays, citoyen du monde. Pour les droits de l'homme. *L'Ecole libératrice*, 25 mai 1985, n°28 ; Instruction civique. *Chantier*, novembre 1985, n°17, p. 4-5 ; Instruction civique. *Chantier*, février 1986, n°18. Ces deux dossiers de *Chantier* présentent des séquences pédagogiques sur la construction de la paix, les droits de l'homme et la solidarité avec le tiers monde ; Comptes rendus des interventions. M. Vergnolles, Syndicat général de l'Education nationale. *Colloque « Etre citoyen » organisé par l'institution du Médiateur au Conseil économique et social les 22 et 23 novembre 1984* [en ligne]. Format html. Disponible sur : <http://www.juripole.fr/Mediateur/1984/civisme.html> [consulté le 1er septembre 2010].

⁵⁹¹ Tiers-monde : bibliographie du développement. *Le Monde de l'éducation*, juillet-août 1994. L'éducation pour tous. *L'Enseignant*, novembre 1999, n°18 ; Opération « Un cahier, un crayon ». *L'Enseignant*, août-septembre 2004, n°75 ; Enseigner la mondialisation. *L'Enseignant*, septembre 2004, n°76.

⁵⁹² Editorial : Donner du sens et Tsunami : la solidarité du monde enseignant, *Le Monde de l'éducation*, février 2005 ; Dossier : L'éducation à la solidarité. *L'Enseignant*, mars 2005, n°82.

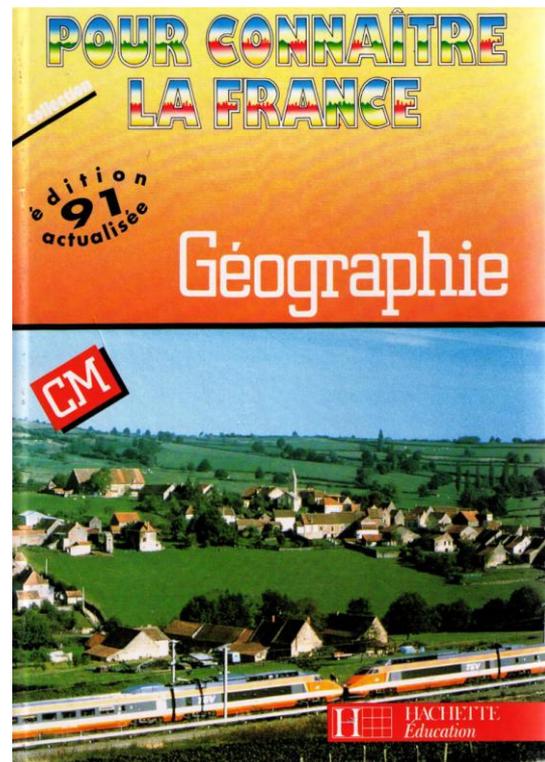
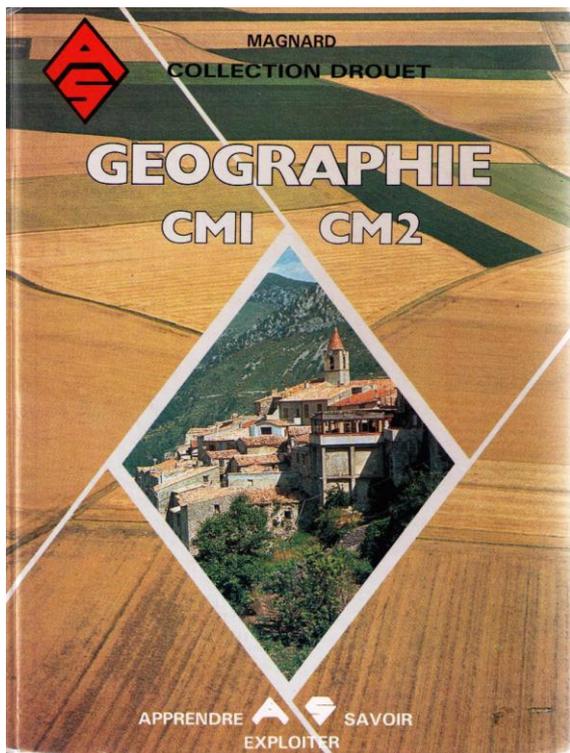
⁵⁹³ Droits de l'enfant : journées de travail à l'UNESCO. *L'Enseignant*, 6 décembre 1997, n°103 ; Rayon BCD : droits de l'enfant. *L'Enseignant*, 8 novembre 1997, n°100 ; Eduquer à la paix. *L'Enseignant*, septembre 1999, n°16 ; Droits de l'enfant. *L'Enseignant*, décembre 1999, n°19 ; Jeudi 20 novembre : 2^e journée des droits de l'enfant. *Fenêtres sur cours*, 19 novembre 1997, n°137 ; Les droits de l'enfant ont dix ans. *Fenêtres sur cours*, 9 novembre 1999, n°180 ; Convention des droits de l'enfant : un texte à faire vivre. *Fenêtres sur cours*, 17 décembre 2001, n°218 ; Education civique : les droits de l'homme s'affichent. *Fenêtres sur cours*, 14 janvier 2002, n°201.

⁵⁹⁴ Forum Francophone sur l'éducation à l'environnement, *L'Enseignant*, 30 décembre 1997, n°104 ; Education à l'environnement pour un développement durable. *L'Enseignant*, septembre 2004, n°76 ; Environnement dans l'ère du temps. *Fenêtres sur cours*, 20 novembre 2001, n°215 ; L'eau et l'avenir de la planète. *Fenêtres sur cours*, 3 mai 2004, n°255 ; Environnement : une éducation qui tarde à se généraliser. *Fenêtres sur cours*, 31 janvier 2005, n°266.

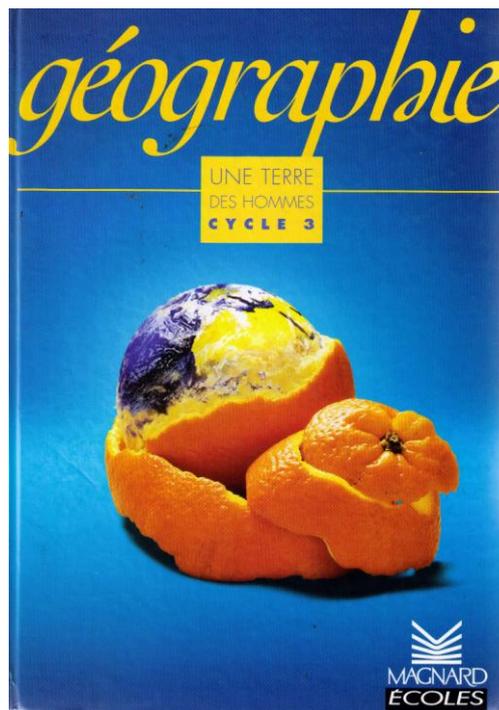
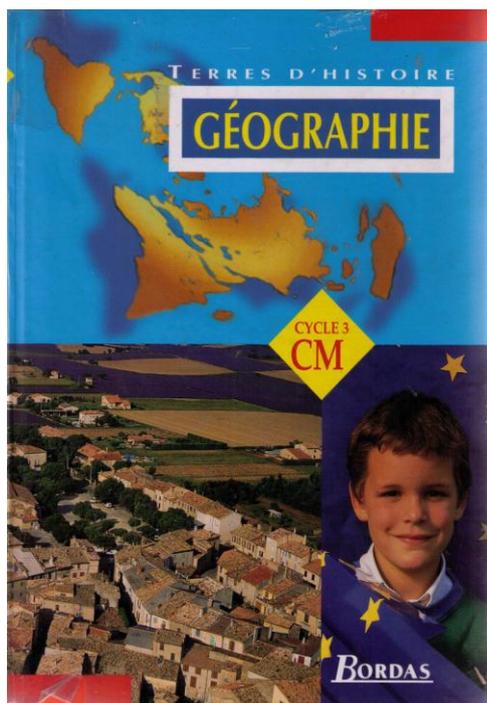
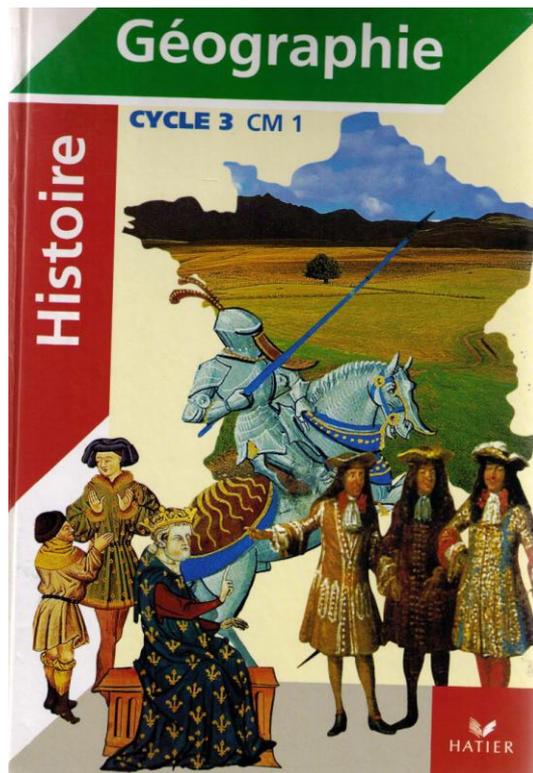
portent sur la littérature de jeunesse, certains ouvrages évoquant sur d'autres pays et d'autres cultures.

1.4. Le discours des programmes et des manuels scolaires : maintien de l'ethnocentrisme et appels à l'unité et à la solidarité mondiales

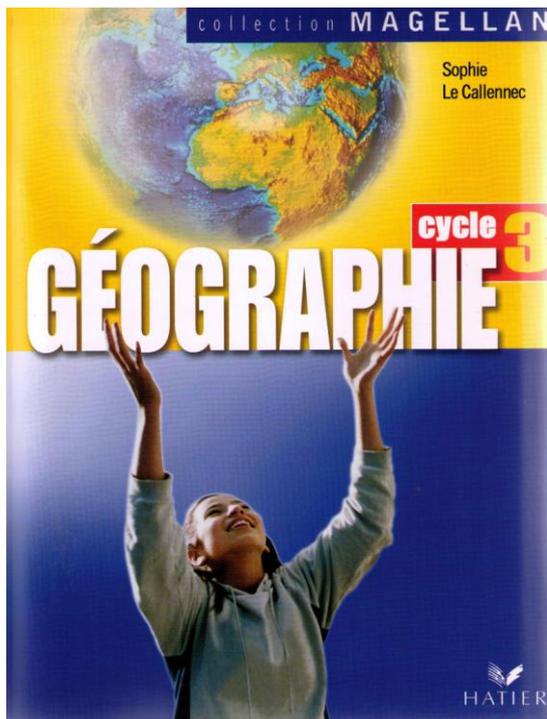
Les programmes scolaires n'ont fait une place au monde que tardivement, essentiellement à partir de 2002. Les auteurs de manuels scolaires, en revanche, ont cherché à s'adapter à l'accélération de la mondialisation et de la construction européenne bien plus tôt. Cette anticipation se marque notamment dans les intitulés des collections et l'iconographie choisie pour les couvertures, qui, à partir de la fin des années 1990, témoignent bien de nouvelles représentations. Les couvertures des manuels de géographie Hachette en 1985 et Magnard en 1991 présentent un paysage typique de la France, d'une France particulière puisqu'elle est encore largement rurale (des champs, un village et son clocher). Le manuel de 1991 nuance cette vision passéiste en présentant aussi un TGV :



Dans la deuxième moitié des années 1990, alors que le manuel Hatier (1997) conserve une représentation classique centrée sur l'hexagone, l'ouvrage des éditions Bordas (1998) représente à la fois la France (toujours rurale), l'Europe et le monde et celui des éditions Magnard (1996) va plus loin en affichant l'image de la planète orange :



Dans les années 2000, tous les manuels de géographie adoptent une couverture mettant en relief le monde entier et l'idée de son unité. L'ouvrage Magnard (2003) conserve celle déjà adoptée en 1996 et celui des éditions Hatier (2005) adopte ce type de représentation :



Les titres de collections changent également. Hachette abandonne la collection « *Connaître la France* » pour « *A monde ouvert* » dès la seconde moitié des années 1990 et Magnard marque son orientation précoce vers la mise en avant du monde en choisissant « *Une Terre, des hommes* ».

La fin du privilège accordé à l'Hexagone à travers les couvertures et les titres de collection des ouvrages scolaires signifie-t-elle que le monde est devenu un nouvel échelon d'appartenance et de citoyenneté communes à ce niveau ? L'essor des références à une citoyenneté mondiale dans des directives administratives spécifiques se retrouve-t-il dans les programmes scolaires eux-mêmes, et dans les ouvrages ?

a) La diversité culturelle du monde : un discours marginal

La découverte par l'enfant de la diversité culturelle du monde constitue dans les programmes scolaires un objectif secondaire. Dans les programmes de 1985, la diversité culturelle dont il est question concerne essentiellement les pays dont sont originaires les enfants d'origine étrangère présents dans les classes. Cette finalité est conditionnée à la formation préalable d'un « nous » national : « *l'histoire et la géographie participent à l'apparition chez l'élève de la conscience nationale ; il peut ainsi apprécier l'apport des autres cultures, qu'il découvre par l'étude, le voyage ou la fréquentation des communautés*

immigrées »⁵⁹⁵. L'enfant doit d'abord apprendre la valeur et de la spécificité de sa propre culture nationale avant de pouvoir s'ouvrir à celle des autres. Au niveau du contenu des programmes, celui d'éducation civique mentionne « *la reconnaissance des autres cultures et civilisations* » comme un des sujets à aborder⁵⁹⁶, mais le regard en histoire et géographie ne laisse aucune place à la diversité culturelle : c'est la position de la France dans le monde qui doit être étudiée dans le cadre de l'histoire du 20^{ème} siècle et de la géographie⁵⁹⁷.

Par la suite, les programmes scolaires (1995 et 2002) accordent moins d'importance à la découverte des autres cultures. Là aussi, une contradiction existe entre les objectifs généraux et le contenu effectif des programmes. Les instructions de 1995 précisent, dans une section consacrée aux compétences transversales à acquérir à la fin du cycle 3, que « *l'horizon de l'enfant s'élargit à d'autres civilisations et d'autres cultures* »⁵⁹⁸. Pour l'histoire et la géographie, ils indiquent aussi que ces disciplines permettent à l'élève de « *comprendre le monde dans sa diversité* »⁵⁹⁹. Rien, dans les programmes, ne sert cependant cette finalité. L'histoire demeure strictement hexagonale. Si elle fait plus de place au monde, la géographie insiste essentiellement sur ses grandes caractéristiques (climats, continents, océans, différents types de paysages et de milieux, etc.) et sur les capacités de localisation des élèves.

Les programmes de 2002 n'évoquent plus la diversité culturelle du monde et se contentent de mentionner la « *comparaison avec des sociétés différentes* »⁶⁰⁰ dans l'espace pour décrire les objectifs généraux de l'histoire et de la géographie. La diversité culturelle n'est mentionnée explicitement que dans le cadre de l'enseignement des langues, conçu comme l'apprentissage d'un langage mais aussi d'une autre culture. « *L'approche mondiale* »⁶⁰¹ dont il est question dans les programmes d'histoire de 2002 consacre en réalité un point de vue français, et dans une moindre mesure, européen. Les écoliers ne sont censés étudier aucune autre culture que celle de la France et de l'Europe considérée comme un ensemble. La seule ouverture concerne la découverte de la naissance de l'islam au Moyen Age – ce qui positionne d'ailleurs cette religion comme une culture étrangère, on y reviendra

⁵⁹⁵ *Ecole élémentaire. Programmes et instructions...*, *op. cit.*, 1985, p. 57-58.

⁵⁹⁶ Toutefois ce point est inclus dans une section dont le libellé signale le privilège accordé à une perspective nationale : « *La France dans le monde* ». (*Ibid.* p. 71.)

⁵⁹⁷ *Ibid.* p. 57-59.

⁵⁹⁸ *Programmes de l'école élémentaire...*, *op. cit.*, 1995, p. 85.

⁵⁹⁹ *Ibid.*, p. 67.

⁶⁰⁰ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?...*, *op. cit.*, 2002, p. 159

⁶⁰¹ *Ibid.*, p. 209.

dans le chapitre 5. Les documents d'application de 2002 concernant la géographie vont un peu plus loin que ceux de 1995 et que les programmes de 2002 proprement dits dans la mise en avant de la diversité du monde puisqu'ils évoquent, à côté des grandes caractéristiques géographiques du monde, les « *différences entre les sociétés, les économies et les genres de vie* » et recommandent notamment d'utiliser des « *récits de voyages* » et des « *descriptions littéraires* »⁶⁰². L'accent est toutefois peu mis sur ce point. De manière générale, la géographie scolaire privilégiant la notion de paysages, la dimension culturelle est peu présente.

Ces grandes orientations se retrouvent largement dans les manuels scolaires.

En histoire, les ouvrages récents développent une approche mondiale pour quelques périodes et événements reliés à l'histoire française, tels que la Seconde Guerre Mondiale. Celle-ci n'est plus traitée, comme dans les manuels des années 1980, à partir d'un point de vue privilégiant ses répercussions sur la France. Seule l'étude de l'islam au Moyen Age, que les manuels scolaires récents ont tous inclus, est l'occasion d'étudier une autre civilisation pour elle-même. L'histoire et le point de vue des « autres » sur des phénomènes historiques partagés n'ont qu'une place secondaire dans le récit scolaire.

En géographie, l'orientation des programmes scolaires, axés sur la lecture des paysages et la connaissance des traits principaux de la géographie mondiale, est respectée dans les manuels. Les chapitres sur le monde qui sont présents dans ces derniers mettent peu en valeur sa diversité culturelle. Ce sont principalement les différences de climat, d'exploitation de la nature et de peuplement qui sont abordées. Les manuels comprennent quelques photographies et textes sur divers lieux de vie associées à ces différences. Le manuel Magnard de 2004, par exemple, présente des photographies d'un village inuit, d'un oasis dans le désert du Sahara, des grandes plaines américaines et d'une rizière aux Philippines. L'objectif ici est de contraster la planète en termes de milieux géographiques (zones sèches, zones froides, paysages de plaines et de montagnes) et non de mettre en relief les différences culturelles⁶⁰³.

En éducation civique, la diversité culturelle était mise en valeur dans une grande partie des manuels des années 1980. Ce discours tend à s'effacer dans les années récentes, en dehors de rares ouvrages. Le manuel des éditions Hatier pour le CM1 (2004) et le cahier d'activités Istra pour le CM2 (1997) font référence à la diversité des usages et des modes de vie qui

⁶⁰² Histoire et géographie..., *op. cit.*, p. 26-27.

⁶⁰³ Magnard Géographie Cycle 3, 2004, p. 164-169.

existe selon les pays⁶⁰⁴. Le manuel Hatier présente notamment un dessin qui donne à voir les différentes manières de se dire « bonjour » dans le monde entre enfants. Les auteurs des éditions Istra évoquent à travers des dessins et le texte la valeur de la diversité des modes de vie.

Dans plusieurs manuels de géographie, la diversité culturelle est certes affirmée comme une valeur importante⁶⁰⁵. La faible place accordée aux autres cultures dans les ouvrages ne permet pas, toutefois, de concrétiser cet objectif. En outre, la manière de présenter le monde est fondée sur une grille de lecture qui privilégie la France, les pays occidentaux et leurs valeurs. La perspective des auteurs des manuels scolaires n'est pas relativiste : la croissance économique et les droits de l'homme sont des valeurs centrales. Depuis les années 1980, le monde est décrit comme profondément inégalitaire du point de vue des richesses et du développement économique dans les manuels scolaires. La division « pays riches »-« pays pauvres » est très présente dans tous les ouvrages scolaires de géographie et d'éducation civique. Le développement économique apparaît de manière sous-jacente comme une finalité essentielle de l'évolution des sociétés.

⁶⁰⁴ Hatier Education civique CM1, 2004, « La politesse ici et ailleurs », p. 20-21 ; Istra Education civique CM2, 1997, « Respecter les modes de vie et les opinions des autres », p. 6-9.

⁶⁰⁵ C'est l'étude de la mondialisation – incluse des les programmes de géographie de 2002 – qui est l'occasion d'affirmer ce principe. En éducation civique, l'idée est présente dans les chapitres qui traitent du monde, des différences ou de la tolérance en général.

4. Pays riches, pays pauvres

Le Royaume-Uni : un pays riche



Les pays riches

La France est un pays dans lequel les activités industrielles et de service (commerces, banques...) sont importantes. La plupart des Français vivent bien, se logent confortablement, achètent ce dont ils ont besoin, se soignent, consacrent de l'argent à leurs loisirs (doc. 1)...

Le pays est suffisamment riche pour investir dans de nouveaux projets, comme la construction d'usines, d'autoroutes ou la création de sociétés de commerce. Ces réalisations contribuent à enrichir le pays. La France n'est pas le seul pays riche dans le monde : de nombreux pays d'Europe

(l'Allemagne, le Royaume-Uni...) et d'Amérique du Nord (les États-Unis et le Canada), le Japon, l'Australie... sont également des pays industrialisés et riches.

Mais, dans les pays riches, il existe des inégalités : depuis quelques années, le nombre de pauvres augmente fortement.

Les pays en développement

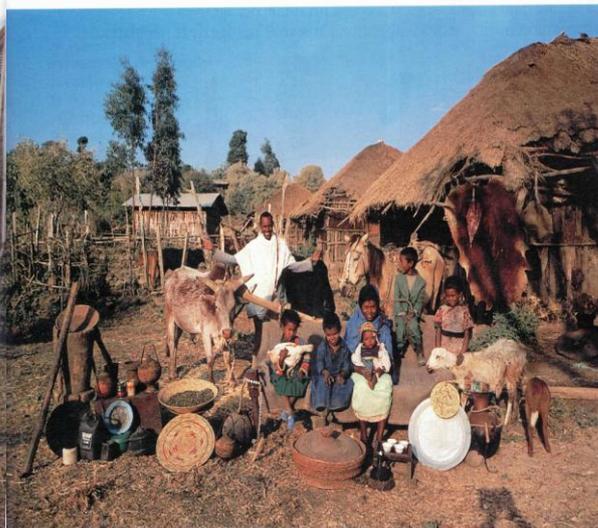
D'autres pays sont peu industrialisés et produisent peu de marchandises. Les agriculteurs ont un mode de vie traditionnel et possèdent peu d'argent (doc. 2). Beaucoup de personnes pratiquent des petits métiers, dans le commerce et l'artisanat.

148

L'Éthiopie : un pays pauvre

A des milliers de kilomètres l'une de l'autre, ces deux familles ont sorti tous leurs biens de leur maison.

Compare leurs maisons, leurs moyens de transport, leurs meubles, leurs vêtements, leurs matériels pour la cuisine, les éléments décoratifs, les objets liés aux loisirs...



Ces pays n'ont pas les moyens d'investir dans la construction d'usines ou la réalisation de projets qui pourraient fournir des emplois et des marchandises.

On appelle ces pays les pays en développement : ils constituent ce que l'on nomme le tiers-monde.

La population des pays en développement augmente rapidement. En effet, la natalité est très élevée (les familles sont nombreuses) tandis que les progrès de la médecine et de l'alimentation permettent aux hommes de vivre plus longtemps.

Mais les pays en développement manquent d'écoles, d'hôpitaux, de maisons, d'emplois et n'ont pas assez d'argent pour en créer.

Dans certaines régions du monde, la pauvreté a donc tendance à s'accroître.

Dans les pays pauvres plus encore que dans les pays riches, les écarts de richesses sont importants entre les personnes qui sont totalement démunies et celles qui vivent luxueusement.

LEXIQUE

industrialisé : qui possède de nombreuses industries.

investir : consacrer de l'argent à la réalisation d'un projet dans l'espoir d'en tirer profit.

la natalité : le nombre de naissances par rapport au nombre d'habitants d'un pays.

149

Source : Hatier Histoire-géographie CM2, 1998 : p. 148-149

Dans l'exemple ci-dessus, la description des pays « en développement » ne souligne pas seulement la pauvreté, l'absence d'infrastructures et les problèmes de santé. La croissance économique, l'industrialisation et la production intensives ainsi que l'abondance des biens et des loisirs apparaissent implicitement comme des valeurs positives, à travers les textes et surtout les photographies.

De la même manière, on l'a vu, l'évocation des droits de l'homme et des droits de l'enfant est l'occasion de contraster la situation enviable de la France et celle des pays non occidentaux dans les ouvrages d'éducation civique. Dans ces derniers, la vision de ces pays frise aussi souvent le misérabilisme : ce sont non seulement des pays pauvres, mais aussi des

parties du monde où sévissent la guerre, les violences, le non-respect des droits, la misère et la faim.

Par exemple, le manuel Hachette d'éducation civique publié en 2000 décrit le contraste de la situation de la France – « *en France, des lois protègent les travailleurs* » - avec celle d'autres pays du monde, où « *les conditions de travail sont très difficiles* ». Suit ensuite un dossier sur le travail des enfants dans le monde, qui reprend la même perspective. La même argumentation est utilisée quelques pages après à propos du droit à l'éducation. En France, l'éducation correspond à un « *droit de l'enfant* » et à « *une priorité de l'Etat* ». Les photographies qui sont ensuite présentées insistent sur l'opposition entre les pays occidentaux et les autres, en contrastant⁶⁰⁶

b) L'essor d'une appartenance universelle

Dans les textes officiels, une seconde forme d'universalisme que celui qui est rapporté à la nation française est affirmée : il concerne l'humanité entière. Cette dimension s'est accentuée récemment, dans les programmes de 2002, en lien avec l'essor des références à l'idée de citoyenneté mondiale dans des directives administratives spécifiques. Les programmes scolaires précédents étaient moins explicites sur le sujet. Les instructions de 1985 faisaient référence à la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, à la paix et aux institutions internationales, mais dans le cadre d'un programme où la démocratie et les droits de l'homme étaient surtout incarnés par la France⁶⁰⁷. Ceux de 1995 mentionnaient l'idée de « *responsabilité* » à l'égard des droits de l'homme, de l'environnement et du « *caractère limité* » des « *ressources collectives et sociales* ». Néanmoins, rien n'indiquait à quel niveau ces principes devaient être illustrés⁶⁰⁸. Les textes de 2002 reprennent ces thèmes et les inscrivent plus explicitement dans un cadre mondial. Les rédacteurs évoquent différents éléments qui font du monde entier une collectivité potentielle : le partage de problèmes communs (« *économiques et culturels* », « *l'environnement* »), les droits humains (à travers l'évocation des droits de l'enfant), et les « *solidarités nécessaires* » du fait des inégalités entre régions du monde⁶⁰⁹. Le programme d'éducation civique suggère ainsi une nouvelle appartenance civique pour le futur citoyen, élargie au monde entier, et certaines pratiques civiques associées, telles que le respect de l'environnement, la défense des droits de l'homme

⁶⁰⁶ Hachette, Histoire-Géographie-Education civique, 2000 p. 132, p. 134-135 et 158-159.

⁶⁰⁷ *Ecole élémentaire. Programmes et instructions...*, op. cit., 1985, p. 70-71.

⁶⁰⁸ *Programmes de l'école élémentaire...*, op. cit., 1995, p. 71.

⁶⁰⁹ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?...*, op. cit., 2002, p. 180.

ou l'implication en faveur de l'aide aux pays les plus pauvres. L'école doit ainsi initier l'élève à deux collectifs privilégiés, qui apparaissent comme les figures de l'universel aujourd'hui : la nation et l'humanité entière.

Les ouvrages scolaires reprennent largement ces thématiques. L'évocation de la division du monde entre pays riches et pays pauvres, en éducation civique et en géographie, n'est pas seulement descriptive. Les manuels prescrivent un rôle au futur citoyen qu'est l'enfant : faire preuve de solidarité à l'échelle du monde entier. Que signifie donc cet appel à la solidarité internationale ? Dans l'ensemble des manuels, en géographie et en éducation civique, l'accent est mis sur une forme de charité internationale à travers l'évocation des dons individuels et du rôle des associations humanitaires qui agissent pour aider les pays les plus pauvres.

L'essor du discours sur les droits de l'homme et les droits de l'enfant dans les textes officiels s'est aussi directement traduit dans les manuels. Le langage des droits va dans le même sens d'une mise en valeur de l'unité du monde : le monde est non seulement solidaire, mais il partage des valeurs communes, incarnées dans l'idée de droits de l'homme et de l'enfant. Les manuels insistent sur l'idée que ces droits doivent être défendus à l'échelle du monde et mettent en valeur l'engagement dans des organisations non gouvernementales.

L'éducation à l'environnement, qui prend de l'ampleur dans les ouvrages scolaires de géographie et d'éducation civique à partir des années 1990, constitue un autre élément qui contribue à véhiculer l'image d'un monde uni. Les risques environnementaux viennent souder les individus et les peuples dans la défense d'un même impératif de sauvegarde de la planète. Les manuels illustrent abondamment ce thème, tout en cherchant aussi à développer un discours plus concret, qui illustre les comportements civiques individuels à une échelle plus locale (tri sélectif, respect de la nature environnante, économies d'énergie, etc.).

Au total, les programmes comme les manuels scolaires, en particulier les plus récents, valorisent un nouvel échelon d'appartenance et de citoyenneté communes. Le civisme n'est plus seulement relié au cadre national, il s'étend au monde entier, à travers un engagement qui s'incarne en premier lieu dans l'action associative humanitaire et dans les gestes du quotidien en faveur de la préservation de l'environnement.

2. L'Europe : une collectivité incertaine

2.1. L'enseignement de l'Europe dans les discours gouvernementaux et dans les revues syndicales et éducatives : une diversité de positions

a) Les discours ministériels: un thème secondaire et dépendant du contexte politique

La sensibilisation des élèves à l'unification européenne demeure des années 1980 à aujourd'hui un thème secondaire dans les discours officiels. Des variations s'observent cependant selon les périodes, en fonction de l'orientation politique du ministre sur cette question, mais aussi et surtout de la plus ou moins grande saillance de l'enjeu européen sur l'agenda politique à un moment donné⁶¹⁰. Jusqu'aux années 2000, les déclarations ministérielles qui évoquent une nécessaire ouverture de l'enseignement à l'Europe se traduisent peu dans les programmes scolaires.

Dans la première moitié des années 1980, la construction européenne constitue une référence marginale, ambiguë et parfois contestée dans les débats sur les contenus d'enseignement. En 1979-1980, la campagne lancée en faveur de la restauration de l'histoire nationale à l'école laisse très peu de place au thème européen ou en fait un support de critiques. Jean-Pierre Chevènement dénonce ainsi en mars 1980 « l'europhisme » des programmes scolaires⁶¹¹. Le député socialiste Jean-Pierre Cot est un des rares acteurs à intervenir à cette époque pour défendre l'ouverture de l'enseignement de l'histoire à une « dimension européenne », tout en reconnaissant ses difficultés en l'absence d'une « histoire globale de l'Europe »⁶¹².

Entre 1981 et 1984, lorsque le gouvernement socialiste s'empare de la question de l'enseignement de l'histoire, l'Europe demeure une référence secondaire. Elle est également contestée, toutefois à partir d'autres logiques qu'en 1980. Dans le contexte du prochain élargissement de la Communauté européenne à l'Espagne et au Portugal, Pierre Mauroy plaide pour une connaissance de « l'histoire de l'Europe » à l'école. Il met en avant la

⁶¹⁰ Une analyse en termes de construction des politiques publiques d'éducation civique montre que la promotion de la citoyenneté européenne à l'école se heurte en France à des obstacles institutionnels – les acteurs qui la promeuvent n'occupant pas des positions centrales dans le champ de l'élaboration des politiques et des programmes scolaires – et à la permanence des modèles nationaux d'éducation civique. Voir : GIROD, Marion. *Les politiques d'éducation à la citoyenneté européenne : étude comparée France-Angleterre*. Thèse de Doctorat : Science Politique : Université Robert Schuman : Strasbourg, 2006.

⁶¹¹ *Le Monde*, 6 mars 1980.

⁶¹² Consensus pour un passé. *Le Quotidien de Paris*, 17 août 1980.

« *solidarité historique* » entre les pays européens qui doit prévaloir sur leurs intérêts économiques et la « *nécessité* » de leur « *union* » pour que l'Europe redevienne un « *acteur de l'histoire* »⁶¹³. Ce discours est toutefois largement circonstanciel et le thème européen est peu développé. Le rapporteur René Girault souligne quant à lui la nécessité de s'adapter au fait d'être désormais « *Européens* » dans un discours général qui associe cependant l'Europe au lointain, à l'absence de tangibilité et même à l'altérité⁶¹⁴. En outre, la problématique dominante de ces discussions, la diversité du monde et de la nation, place la référence européenne dans une situation paradoxale, l'associant à la fois à l'ouverture et à la fermeture. On l'a vu, différents intervenants, tels que Suzanne Citron, Jean Devisse ou Jacques Le Goff, ont mis en cause une vision européocentrique de l'histoire, au nom de la mise en valeur de la pluralité du monde. La formule employée par Jacques Le Goff, qui préside la commission chargée de rénover les programmes d'histoire et de géographie, illustre bien l'ambivalence du statut de l'Europe : selon lui, l'histoire de la France à enseigner à l'école doit « *se pense[r] européenne mais non européocentrique, ouverte aux autres* »⁶¹⁵. Le colloque de Montpellier sur l'enseignement de l'histoire manifeste donc, globalement, la faible place accordée à l'enseignement de l'Europe et le statut ambigu de cette référence, tour à tour associée à l'altérité, à un avenir commun lointain (mais peu investi), ou, à l'inverse, comme un groupe possédant une identité dont on craint l'ethnocentrisme. Le retour du national dans les discours officiels avec l'arrivée de Jean-Pierre Chevènement au ministère de l'Education nationale quelques mois après signe pendant un temps l'abandon des références à l'Europe dans les discours officiels.

Avec la relance de la construction européenne dans les années suivantes et la perspective du Marché commun de 1992, l'Europe est à nouveau évoquée dans les discours ministériels. La Communauté européenne conserve, dans certaines interventions, un statut ambigu, fondé à

⁶¹³ *Allocution de M. Pierre Mauroy, Premier ministre, sur l'histoire et son enseignement, Montpellier, 19 janvier 1984..., op. cit.*

⁶¹⁴ Evoquant les « *nouvelles ouvertures* » de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, René Girault mentionne pêle-mêle les « *voisins européens* » et l'accueil en France de « *minorités non européennes* ». Il poursuit en soulignant la nécessité de mieux connaître ces « *autres* ». Cette mention de l'Europe dans un passage mettant en valeur l'altérité montre que les pays d'Europe sont en partie perçus à cette époque comme un ensemble de pays « *étrangers* ». A un autre moment, il insiste sur l'importance du cadre national comme horizon majeur pour les futurs adultes et exprime ses doutes sur la pertinence d'un enseignement tourné vers l'Europe : « *l'Europe aura-t-elle une réalité plus tangible en l'an 2000 qu'elle ne l'a aujourd'hui ?* » (Libres propos sur un rapport In FRANCE. Ministère de l'Education nationale. *Colloque national sur l'histoire et son enseignement..., op. cit.*).

⁶¹⁵ Conclusion du colloque In FRANCE. Ministère de l'Education nationale. *Colloque national sur l'histoire et son enseignement..., op. cit.*, p. 166-167.

la fois sur les idées de proximité et d'altérité. C'est le cas par exemple dans une interview de Michèle Alliot-Marie dans la presse en 1987. La secrétaire d'Etat en charge de l'enseignement scolaire livre un discours contradictoire sur la Communauté européenne, qui en fait simultanément un lieu de compétition économique entre les nations et entre les nationaux et une communauté politique potentielle, assise sur des « *valeurs communes* » et une « *solidarité* »⁶¹⁶. Cette intervention est là aussi liée aux circonstances politiques : elle s'inscrit dans le contexte de la campagne présidentielle de 1988 qui voit le candidat François Mitterrand mettre l'accent sur son engagement européen.

Entre 1988 et 1993, le contexte et l'engagement pro-européen des ministres rendent la référence à la construction européenne parfois plus saillante dans les discours officiels. Toutefois, elle ne débouche pas sur une modification des programmes et demeure secondaire. Dans les discours de Lionel Jospin, entre 1989 et 1992, le thème européen acquiert davantage de place. Le ministre évoque la nécessité d'une « *ouverture à la culture européenne* »⁶¹⁷ dans l'enseignement⁶¹⁸ et insiste sur le rôle de l'éducation pour « *notre avenir européen* »⁶¹⁹. Cette « *ouverture* » consiste principalement, pour l'école primaire, à proposer un développement de l'apprentissage des langues étrangères⁶²⁰ et à favoriser les échanges entre classes

⁶¹⁶ Le réquisitoire de Michèle Alliot-Marie. *Le Quotidien de Paris*, 2 mars 1988, p. 21.

⁶¹⁷ Lionel Jospin suit là une recommandation du rapport de Philippe Joutard de septembre 1989, successeur de Jacques Le Goff à la tête de la première commission sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie en 1984-1985. Dans le cadre de la refonte générale des contenus d'enseignement que souhaite lancer Lionel Jospin, des commissions disciplinaires sont mises à nouveau en place en 1988. Philippe Joutard préside celle qui porte sur l'histoire, la géographie et les sciences sociales, du primaire au secondaire. De manière globale, le rapport Joutard remet peu en cause l'orientation nationale des contenus d'enseignement à l'école primaire (en histoire, géographie et éducation civique). Cela contraste avec les finalités générales qui sont pourtant assignées à ces enseignements et qui valorise notamment la « *dimension européenne* » de la culture des élèves. Le rapport Joutard reste en outre confidentiel. (Voir : FRANCE. Ministère de l'Education nationale, JOUTARD, Philippe. *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales*. Paris : Ministère de l'Education nationale, 1989).

⁶¹⁸ Une nouvelle politique pour l'école primaire. Discours du ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports du 15 février 1990. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, n°9, 1^{er} mars 1990, p. 605.

⁶¹⁹ Déclarations de M. Lionel Jospin, ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, sur le projet de loi d'orientation sur l'éducation, à l'Assemblée nationale le 7 juin et au Sénat le 27 juin 1989. [en ligne]. Paris, La Documentation française. Format html. Disponible sur : <http://www.vie-publique.fr/discours/> [consulté le 1^{er} septembre 2010].

⁶²⁰ C'est cette dimension sur laquelle insiste le ministre lors d'un forum intitulé « *Quelle école pour quelle Europe* », organisé à Lyon les 19 et 20 janvier 1989, par l'Université Lyon-II et l'association Europe Education. Le président de la République, François Mitterrand, manifestait le même volontarisme politique en soulignant que « *l'Europe [était] la clef de l'avenir, mais l'éducation, soyons-en sûrs, est elle-même la clef de l'Europe* ». Voir : Un forum à Lyon. Apprendre les langues pour construire l'Europe. *Le Monde*, 24 janvier 1989.

européennes. Les programmes scolaires ne sont pas modifiés, bien que Lionel Jospin ait souhaité une « *ouverture de nos programmes sur l'Europe* »⁶²¹. Son successeur, Jack Lang, commence à mettre en place cette politique des langues à l'école primaire. Lorsqu'il présente les orientations du Conseil national des programmes pour une nouvelle éducation civique, le ministre insiste peu sur l'éducation à l'Europe : « *la construction de l'Europe, ses obstacles et ses promesses* » constitue à ses yeux un des éléments d'une nouvelle donne, mais ce constat ne débouche sur aucune recommandation concernant le thème européen dans le nouvel enseignement civique⁶²².

Pendant cette période, l'Europe n'a pas toujours un statut privilégié : elle est souvent associé au monde dans son ensemble dans des discours qui prônent une « *ouverture* » générale de l'enseignement sur l'au-delà de la nation. En 1989, par exemple, Lionel Jospin évoque l'Europe dans une thématique consacrant l'idée d'une « *école ouverte sur le monde* », « *sur l'extérieur* »⁶²³. Jack Lang se réfère à l'idée d'une solidarité dépassant le strict cadre national dans une argumentation qui donne peu de relief à l'ensemble européen⁶²⁴.

Jusqu'au milieu des années 1990, il est en fait très peu question de rechercher les voies d'une construction d'un *demos* européen. La notion de citoyenneté européenne n'a pas encore été consacrée, même si les citoyens de la Communauté Européenne votent pour élire les députés européens depuis 1979. C'est pourquoi l'Europe apparaît essentiellement comme un espace potentiel d'échanges et de vie pour l'enfant, d'où, notamment, la nécessité de politiques en matière de langues et de correspondances scolaires entre classes européennes. La CEE est très peu décrite en termes de communauté politique ou de citoyenneté. Ce sont précisément les préoccupations liées à la question de la citoyenneté européenne qui vont être à l'origine des débats sur les moyens de forger un sentiment d'appartenance à l'Europe, celui-ci étant perçu comme indispensable pour la participation démocratique européenne.

Ces éléments ne suffisent cependant pas à rendre compte des orientations des discours officiels ultérieurs. Le facteur qui semble en effet le plus déterminant paraît bien être le contexte politique. Alors que les débats sur la citoyenneté européenne se multiplient dans les

⁶²¹ *Déclarations de M. Lionel Jospin, op. cit.*

⁶²² *Intervention du ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale et de la culture à l'occasion du point presse sur l'éducation civique, jeudi 3 décembre 1992.* Paris : La Documentation française, 1992, p. 5.

⁶²³ *Déclarations de M. Lionel Jospin, op. cit.*

⁶²⁴ *Intervention du ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale et de la culture à l'occasion du point presse sur l'éducation civique..., op. cit., p. 5-6.*

médias et dans le monde académique suite à la difficile ratification du traité de Maastricht, la plus faible saillance de l'enjeu européen entre 1993 et les années 2000 conduit à une certaine éclipse du thème de l'éducation à l'Europe dans les discours ministériels: ni François Bayrou (dont le parti a pourtant fait de l'engagement européen un élément central de son identité politique), ni Claude Allègre⁶²⁵ et Ségolène Royal n'évoquent l'Europe de manière conséquente dans leurs propos sur l'éducation civique.

Les années 2000 manifestent un certain changement, en même temps que la poursuite des tendances précédentes. Le contexte continue en effet de jouer un rôle central : la présidence française de l'Union européenne en 2000, l'arrivée de l'euro en 2002, la mise en place d'une convention en 2003 et la perspective d'un traité constitutionnel puis l'échec du référendum sur celui-ci poussent les ministres successifs de l'Éducation à s'impliquer davantage en matière d'enseignement de l'Europe à l'école. L'association entre le monde entier et l'Europe dans certains discours officiels tend cependant à persister. Xavier Darcos, ministre délégué à l'Enseignement scolaire, souligne ainsi la « *nouvelle frontière* » que constitue à ses yeux pour l'école « *l'ouverture à une dimension européenne et internationale* »⁶²⁶. Dans beaucoup de discours officiels, la construction européenne est ainsi inséparable de la mondialisation : toutes deux sont à l'origine d'un « *monde plus ouvert* »⁶²⁷, qui constitue pour les futurs adultes un nouvel espace de vie et d'échanges horizontaux. L'accent est alors mis sur les langues et les échanges scolaires entre classes.

La nouveauté est toutefois que ces tendances persistantes coexistent, à compter des années 2000, avec un discours qui fait davantage de l'Union européenne un espace spécifique et une communauté de citoyens. En 2000, dans le contexte de la présidence française de l'Union européenne, Jack Lang la décrit comme « *une communauté de destin* » et prône une « *plus large prise en compte de l'histoire de l'Europe* » afin de « *préparer l'émergence d'une*

⁶²⁵ Dans un article présentant sa politique générale, Claude Allègre se réfère à la mondialisation et l'intégration européenne pour souligner le contraste avec la « *vision de Jules Ferry, qui abstraction faite de l'espace colonial demeurait hexagonale* ». Cependant, comme Michèle Alliot-Marie dix ans plus tôt, ce constat débouche sur une vision de l'Europe comme espace de compétition entre citoyens de différents pays, d'où l'accent mis sur l'apprentissage des langues et les échanges culturels et scientifiques. (Ce que je veux. *Le Monde*, 6 février 1998.)

⁶²⁶ Où voulons-nous aller ? In FERRY Luc, DARCOS, Xavier, HAIGNERE, Claudine. *Lettre à tous ceux qui aiment l'école. Pour expliquer les réformes en cours*. Paris : CNDP ; Odile Jacob, 2003, p. 148.

⁶²⁷ *Ibid.* La même expression est employé par Jacques Chirac en novembre 2003 lorsqu'il évoque les différents défis qui se posent au système éducatif (voir : *Allocution de M. Jacques Chirac...*, *op. cit.*, p. 2.

citoyenneté européenne ». Il ne s'agit pas selon lui d'offrir une « *vision téléologique simplificatrice* » en réduisant cette histoire « *à une marche irrésistible vers l'unité* » qui occulterait les « *conflits dramatiques* » et « *une dimension plurielle évidente* ». Néanmoins l'Europe a bien une « *histoire partagée* » qu'il convient de mieux mettre en valeur dans les programmes scolaires⁶²⁸. Dans le contexte des débats virulents sur le référendum de 2005, les discours ministériels se font plus prudents sur ce thème et prennent soin de ne pas annoncer de mesures relatives à la promotion de la citoyenneté européenne à l'école. Toutefois, après le « non » français, l'Union européenne est bel et bien consacrée comme une communauté de citoyens dans les contenus d'enseignement. Les ministres de la période semblent chercher à redonner un nouveau souffle au projet européen après l'échec du référendum de 2005, tout en affichant peu cet objectif dans leurs discours afin d'éviter les polémiques. Dans la section consacrée aux « *compétences civiques et sociales* », le texte officiel relatif au socle commun de connaissances et de compétences précise en 2006 qu'il « *s'agit de développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne, dans le respect dû à la diversité des choix de chacun et de ses options personnelles* ». La dernière partie de la formule montre une certaine prudence, liée aux controverses de 2005.

Les discours officiels ont donc constamment hésité, dans la période récente, entre une logique d'ouverture privilégiant peu l'Union européenne comme collectivité de référence et une valorisation de celle-ci comme communauté de citoyens spécifique.

L'Europe ne représente plus une collectivité concurrente par rapport à la nation, contrairement à ce qui était visible dans les discours officiels de Jean-Pierre Chevènement en 1985. L'Europe apparaît-elle comme une extension, un miroir de la France ? Différents auteurs ont mis en avant cette idée à partir d'une approche théorique générale⁶²⁹ ou d'une étude historique sur les politiques européennes de la France⁶³⁰. Dans le champ éducatif, les références à une « *Europe française* » sont inexistantes dans les discours officiels, en dehors de ceux de François Fillon en 2005. Les propos du Ministre doivent être rapportés au contexte d'une campagne gouvernementale difficile en faveur du traité constitutionnel européen.

628 Déclaration de M. Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale, sur la réforme de la politique d'élaboration des programmes, Paris le 29 novembre 2000. [en ligne]. Paris : La Documentation française. Format html. Disponible sur : <http://discours.vie-publique.fr/notices/003003411.html>. [consulté le 1er septembre 2010].

629 A travers la construction européenne, la France viserait ainsi la « réincarnation » (BRZEZINSKI Z. *Le grand échiquier*. Paris: Bayard Editions, 1997, p. 91) ou « l'extension » de son identité politique (DELANTY G. What does it mean to be a 'European'? *Innovation*, volume 18, n°1, p. 16).

630 DULPHY Anne, MANIGAND Christine. *La France au risque de l'Europe*. Paris : Armand Colin, 2006.

L'image d'une Europe ressemblant à la France vise à rassurer : « dire "non" au traité aujourd'hui, c'est dire "non" à l'Europe française et, donc d'une certaine façon, c'est dire "oui" à l'Europe que nous n'aimons pas, c'est-à-dire à une Europe ultralibérale, à un grand marché, comme certains pays anglo-saxons rêvent »⁶³¹. « L'Europe française » est ici un argument pour contrer l'argumentation anti-libérale en faveur du « non » de la gauche politique et associative.

b) Les revues syndicales et éducatives : des différences d'engagement

Les syndicats d'enseignants ont défendu l'intégration européenne depuis les années 1950 comme moyen d'assurer la paix et de dépasser les nationalismes. En revanche, ils portent un regard critique sur la construction européenne effective : dans leurs revues, ils mettent en cause ses orientations économiques libérales, l'insuffisance de sa dimension sociale et démocratique sur toute la période. On constate toutefois une différence entre les syndicats, qui s'est notamment illustrée lors du débat référendaire en 2005. Le SNUipp condamnait fermement les orientations du traité constitutionnel⁶³², tandis que le SE-UNSA⁶³³ et le SGEN-CFDT⁶³⁴ exprimaient certaines réserves sur le texte mais le considéraient comme une étape nécessaire. Ce regard différent porté sur la construction européenne se traduit également dans la plus ou moins grande présence du thème européen dans les revues syndicales. Le SE-UNSA consacre deux longs dossiers à l'Union européenne dans sa revue en 2004 et 2005, qui visent à mieux informer les lecteurs sur le développement et l'état actuel de l'intégration européenne⁶³⁵. Ces dossiers sont essentiellement destinés à dresser un bilan de l'Union européenne et à communiquer les positions syndicales sur le sujet, qui sont en partie critiques ; mais certains matériaux pédagogiques sont aussi proposés aux enseignants. Le syndicat avait également en 1999 proposé un dossier sur l'euro avec des pistes

⁶³¹ Interview sur Europe 1 le 25 mars 2005 sur l'adoption de la loi d'orientation sur l'école, les occupations de lycées et sa position concernant le référendum sur le traité constitutionnel. [en ligne]. Paris, La Documentation française. Format html. Disponible sur : <http://discours.vie-publique.fr/notices/053000995.html>. [consulté le 1er septembre 2010]

⁶³² Voir le texte du 20 mai 2005 publié sur le site web du syndicat et présentant les positions du SNUIPP et de la FSU : <http://www.snuipp.fr/spip.php?article2435>.

⁶³³ Voir notamment l'éditorial de Luc Bérille, secrétaire général du SE-UNSA, dans la revue du syndicat : L'Europe à l'heure des choix. *L'Enseignant*, mai 2005, n°84.

⁶³⁴ Voir par exemple la prise de position de Jean-Luc Villeneuve, secrétaire général du SGEN, dans la revue *Profession Education*, avril 2005, n°146.

⁶³⁵ Avenir et enjeux pour l'Europe. *L'Enseignant*, mai-juin 2004, n°73 ; La Constitution européenne en projet. *L'Enseignant*, novembre 2004, n°78.

pédagogiques⁶³⁶. Les articles que consacrent le SNUipp à l'Union européenne sont plus critiques et mobilisent avant tout le thème d'une « autre Europe ». On trouve très peu d'articles sur l'enseignement de l'Europe dans les classes, en dehors de textes très courts et informatifs, à l'exception d'un article en 1998 sur les programmes d'échange existant en Europe⁶³⁷. Il faut attendre 2009 pour que le syndicat fasse paraître dans sa revue un dossier engagé défendant de manière volontariste l'enseignement de l'Europe à l'école⁶³⁸.

Globalement, le thème de l'enseignement de l'Europe est donc peu présent, sinon absent dans les revues des syndicats, qui comprennent avant tout des articles de nature politique sur l'Union européenne présentant les positions syndicales sur le sujet. En revanche, *Le Monde de l'éducation* et surtout le *JDI* mettent beaucoup plus l'accent sur ce sujet. Ce dernier consacre plusieurs dossiers et longs articles à la question de la citoyenneté européenne⁶³⁹.

2.2. L'Europe dans les programmes et les manuels scolaires

a) L'Union européenne dans les programmes scolaires : une collection de pays

Le thème de l'Europe fait son entrée dans le curriculum dans les années 1980, en histoire, géographie et éducation civique. Dans le cadre de programmes traitant essentiellement de la France, il demeure cependant très périphérique. Une dizaine d'années plus tard, alors que l'idée de citoyenneté européenne vient d'être consacrée par les institutions communautaires, la situation a peu évolué. Les programmes adoptés en 1995 mentionnent « *la construction européenne* » ou « *l'Union européenne* » sans les décrire davantage et préciser leur sens. Le caractère sommaire des programmes scolaires, qui, la plupart du temps, listent les sujets à aborder sans plus de commentaires, n'est pas seul en cause. Le contenu des programmes de 1995 indique en effet assez clairement que l'Union européenne n'est pas conçue comme un sujet majeur et qu'elle n'est pas présentée comme une nouvelle communauté politique. Le thème est singulièrement absent du programme d'éducation civique. En outre, une place prépondérante continue d'être accordée à l'étude de la France en

⁶³⁶ L'euro fait son entrée dans les classes. *L'Enseignant*, janvier 1999, n°11 ;

⁶³⁷ Europe : Socratès, Lingua, Comenius : Demander le programme. *Fenêtres sur cours*, 19 mai 1998, n°153.

⁶³⁸ Dossier : Enseigner l'Europe, l'école ne peut s'abstenir. *Fenêtres sur cours*, juin 2009, n°328.

⁶³⁹ Les enseignants boudent l'Europe... les écoliers en redemandent. *Le Monde de l'Éducation*, mai 2005. ; Contre le chauvinisme éducatif ; Encore lycéens, déjà Européens. *Le Monde de l'Éducation*, juin 2005 ; Dossier « Enfants d'Europe, citoyens de demain ». *JDI*, janvier 2002 ; Comenius. Quand l'école s'ouvre à l'Europe. *JDI*, mai 2005 (supplément). Dossier « L'Europe, oui, mais laquelle ? ». *JDI*, octobre 2005.

histoire et en géographie. Dans le programme de géographie, l'étude de l'Union européenne n'est pas privilégiée par rapport à celle du continent européen dans son ensemble. La vision de l'Union européenne est enfin strictement arrimée au principe national. Les intitulés des sections où le thème est présent – « *Le XXe siècle (1914-19..): la France dans un monde bouleversé* » pour l'histoire et « *La France en Europe* » pour la géographie⁶⁴⁰ – témoignent d'un regard qui reste franco-centré. En géographie, il s'agit de « *montrer [l'] intégration [de la France] dans l'Union européenne* ». C'est la France qui appartient à l'Union européenne : les Européens comme co-citoyens ne constituent pas une communauté civique. Les élèves doivent étudier « *la carte de l'Europe* », savoir délimiter « *l'Union européenne* » et identifier les « *Etats européens* ». L'Union européenne est ainsi étudiée à travers ses Etats, dans une conception qui reste centrée sur l'Etat-nation.

Les programmes scolaires publiés quelques années plus tard, en 2002, marquent une certaine évolution. L'une des nouveautés de ces programmes est de faire une place plus explicite et plus forte qu'auparavant à une dimension européenne et mondiale. Cela se marque notamment dans les intitulés de certaines sections des programmes, qui cessent de faire référence à la France : en histoire, le « *20^{ème} siècle et le monde actuel* » remplace « *la France au 20^{ème} siècle* » ; en géographie une section s'intitule « *Espaces européens, une diversité de paysages* », au lieu de « *la France en Europe* », titre utilisé en 1995⁶⁴¹. En continuité avec ces intentions globales, l'Union européenne acquiert plus de place dans les contenus d'enseignement : son étude est réintroduite en éducation civique ; elle est accrue et précisée en géographie.

Néanmoins, des continuités importantes existent entre ces textes récents et les programmes scolaires antérieurs. En effet, si la place de l'Union européenne dans les programmes s'accroît, elle reste limitée. Aucune grande section ne lui est spécifiquement consacrée. En géographie, le thème demeure traité parallèlement à l'ensemble du continent européen. L'étude de l'Union européenne doit en outre rester « *sommaire* »⁶⁴².

L'Union européenne continue également d'apparaître dans les textes de 2002 comme un groupe d'Etats, dont le sens demeure indéfini. Même les documents d'application, chargés de préciser les programmes, ne donnent pas d'indications précises sur la nature et le sens de l'Union européenne : ils la définissent comme un « *projet économique et géopolitique* », sans

⁶⁴⁰ *Programmes de l'école primaire...., op. cit., 1995, p. 68 et 70.*

⁶⁴¹ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire...., op. cit., 2002, p. 214 et 220.*

⁶⁴² *Ibid., p. 220.*

plus de commentaires⁶⁴³. A la fin de la présentation de chaque discipline, les programmes identifient dans un encadré synthétique ce que l'élève doit « *avoir compris et retenu* » : pour ce qui est de l'Union européenne, l'élève est censé avoir retenu de ses leçons de géographie « *les Etats qui [y] participent* »⁶⁴⁴. Ces caractéristiques sont dans une certaine mesure à relier à la nature de la géographie scolaire, depuis longtemps dominée par l'étude des paysages et par l'identification des grands ensembles et des grandes divisions géographiques, notamment des Etats. A travers l'enseignement géographique, l'Union européenne peut donc difficilement être abordée autrement qu'à partir des Etats. L'approche du continent européen privilégie le contraste entre les différents paysages européens.

Cependant, cette présentation de l'Union européenne comme collection d'Etats se retrouve aussi en éducation civique. L'élève doit adopter une attitude positive à l'égard des pays de l'Union européenne, à travers la géographie mais aussi l'étude des langues: le désir de mieux les connaître⁶⁴⁵.

Un autre élément des textes de 2002 contribue à priver l'Union européenne de consistance propre et de signification: son retrait de l'enseignement de l'histoire. Les textes contiennent quelques références à la construction européenne, mais renvoient son étude à la géographie. La « *mise en marche de l'Europe* » en 1957 et la « *création de l'euro* » en 2002 font partie des dates qui sont identifiées, mais elles sont « facultatives ». Les figures politiques majeures qui ont contribué à l'intégration européenne ne sont pas citées dans la liste de personnages⁶⁴⁶. Les rédacteurs des programmes ont peut-être voulu éviter les redondances entre l'histoire et la géographie, mais l'absence de l'Union européenne dans le programme d'histoire n'est pas sans conséquences. Cela ne favorise pas son appréhension comme projet politique et en fait une réalité largement désincarnée, privée des référents symboliques forts (événements et personnages historiques) qui donnent corps à une collectivité.

Les rédacteurs des programmes semblent cependant s'employer à fonder une histoire européenne pour les périodes antérieures à la construction européenne. En effet, la France n'est plus la seule entité du récit historique scolaire. Pour certains phénomènes historiques (tels que le développement du christianisme au Moyen Age, les idées nouvelles de la

⁶⁴³ *Histoire et géographie...*, op. cit., 2002, p. 27.

⁶⁴⁴ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire...*, op. cit., 2002, p. 222.

⁶⁴⁵ *Ibid.*, p. 180.

⁶⁴⁶ *Histoire et géographie...*, op. cit., 2002, p. 16-17.

Renaissance, les grandes découvertes et l'esclavage aux Temps Modernes, le développement industriel et urbain, la colonisation et les aspirations démocratiques au 19^{ème} siècle), ce sont l'Europe et les Européens qui deviennent le cadre et les acteurs de l'histoire⁶⁴⁷. L'intention des rédacteurs de ces textes est-elle d'encourager chez les élèves l'idée d'une certaine unité culturelle européenne, fruit de l'histoire, dans le but de favoriser aujourd'hui un sentiment d'appartenance à l'Union européenne ? Si tel est le cas, l'entreprise manque largement de cohérence interne puisque ce discours d'unification par l'histoire s'arrête au seuil du 20^{ème} siècle. Il n'est pas relayé par le récit de l'unification politique du continent à travers l'histoire de la construction européenne. Au contraire, l'accent est mis pour l'histoire proche sur la division de l'Europe : les deux conflits mondiaux et « *l'extermination des juifs par les nazis* » font en effet l'objet d'une étude privilégiée pour le 20^{ème} siècle⁶⁴⁸. Le mode de présentation du siècle dernier pourrait alors contribuer à nourrir chez les enfants des affects négatifs envers certains pays européens, tout particulièrement l'Allemagne⁶⁴⁹. Par ailleurs, les éléments d'unité historique et culturelle mis en relief dans les programmes scolaires français entrent dans une certaine mesure en contradiction avec la devise officielle de l'Union européenne - « Unie dans la diversité » - et avec ses frontières actuelles. Par les références à la Renaissance, au christianisme et aux cathédrales du Moyen Age (sans mention de la religion orthodoxe), à la révolution industrielle, à la démocratie et à la colonisation au 19^{ème} siècle, l'histoire commune ainsi tracée concerne pour l'essentiel l'Europe occidentale.

Au total, telle qu'elle apparaît dans les programmes scolaires, l'évocation de l'Union européenne paraît peu propice à la construction d'un sentiment d'appartenance européenne. L'identité européenne a souvent été décrite comme étant principalement fondée sur une projection vers le futur plus que sur le sentiment de partager une histoire commune singulière⁶⁵⁰. Toutefois, en n'attribuant aucun sens particulier à la construction européenne,

⁶⁴⁷ *Ibid.*, p. 11-15.

⁶⁴⁸ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire...*, *op. cit.*, 2002, p. 214-215.

⁶⁴⁹ Dans son étude des représentations de jeunes enfants français, K. Throssell signale d'ailleurs la persistance des associations de l'Allemagne à son passé nazi (European childhood, or a study of how 'they' are 'us'. Communication au Deuxième Colloque International de la Section d'études européennes de l'AFSP, *Amours et désamours entre Européens. Pour une sociologie politique des sentiments dans l'intégration européenne*, 6-7 décembre, Grenoble).

⁶⁵⁰ Ce lien avec le futur apparaît notamment dans les perceptions des citoyens (BELOT, Céline. *L'Europe en citoyenneté*. Thèse de doctorat : Science politique : Grenoble : Université Pierre Mendès France : 2000.) ou dans les représentations des fonctionnaires européens (ABELES, Marc, BELLIER, Isabelle, La Commission Européenne : du compromis culturel à la culture politique du compromis, *Revue française de science politique*, 46, n°3, 1996, p. 431-456.).

fut-il flou, indécis, multiple, les programmes ne contribuent pas à encourager cette orientation des enfants vers un futur européen.

La formation d'un « nous » ne requiert-il pas aussi « *un environnement socialisé, caractérisé par ses gens, une convivialité et un univers de quotidienneté* »⁶⁵¹? Parce que l'Union européenne apparaît avant tout dans les programmes de 2002 comme une collection d'Etats et que ses grandes figures politiques ne sont pas évoquées, les « gens » de l'Europe sont singulièrement en retrait dans cette image.

Le curriculum trace toutefois un chemin possible vers une forme de « convivialité européenne » : outre la « *curiosité* » pour les pays de l'UE, le programme d'éducation civique préconise de développer les « *contacts directs (par correspondance ou courrier électronique) avec d'autres classes d'enfants européens* »⁶⁵². On peut s'interroger sur le rôle de ce type de liens horizontaux dans la construction d'un « nous » européen. Si ces échanges accrus peuvent aboutir à une représentation des Européens plus affective et plus concrète, les assimiler à des « proches » par le biais des relations vécues, ils ne semblent toutefois pas suffisants. Le sentiment d'appartenance à une communauté politique ne découle-t-il pas du sentiment de faire partie d'un groupe spécifique, différent des autres et partageant un destin politique commun ? C'est la question du lien spécifique entre Européens – par rapport aux relations susceptibles d'exister par ailleurs avec d'autres pays du monde – qui se trouve posée⁶⁵³.

Le faible relief pris par l'Union européenne dans les programmes scolaires est à rattacher à une conception de la mission civique de l'école qui reste ancrée dans le couple nation-universel, couple dont une partie de la signification a aujourd'hui évolué. Dans un contexte actuel de mondialisation, l'universel reste de manière prédominante rattaché à la nation française elle-même, mais s'affirme également plus en filigrane une communauté civique étendue au monde entier. Entre ces deux figures de l'universel, supports de pratiques civiques

⁶⁵¹ BAUGNET, Lucy. Les configurations identitaires In DORNA, Alexandre Dorna dir. *Pour une psychologie politique française*. Paris : Editions In Press, volume 1.

⁶⁵² *Qu'apprend-on à l'école élémentaire...*, op. cit., 2002, p. 180.

⁶⁵³ La problématique des relations horizontales et affectives entre Européens a été abordée lors du deuxième colloque international de la Section d'études européennes de l'Association française de science politique, intitulé « Amours et désamours entre Européens. Pour une sociologie politique des sentiments dans l'intégration européenne ». Les communications présentées lors de ce colloque soulignaient dans l'ensemble la faiblesse d'un sentiment de communauté entre Européens (voir les publications d'une partie d'entre elles dans *Politique européenne*, automne 2008, n°26 : « Amours et désamours entre Européens. Vers une communauté européenne de citoyens ? »).

identifiées, l'Europe est absente. Le fait qu'elle ne soit jamais évoquée en termes de citoyenneté dans les programmes récents est frappant.

b) Les manuels scolaires : des discours hétérogènes, mais une valorisation plus forte de l'Union européenne comme nouvelle appartenance civique

Les manuels scolaires développent un discours différent de celui qui ressort des textes officiels. Dans la plupart d'entre eux, l'Union européenne apparaît bien comme un nouvel espace d'appartenance et de pratiques civiques. Cette orientation apparaît dès le milieu des années 1980, mais dans un petit nombre de manuels. La majorité des ouvrages, en histoire, géographie et éducation civique présentent principalement la Communauté européenne comme une réalité économique : elle a permis aux pays européens de redresser leur économie après la guerre et de ne pas décliner face aux deux grandes puissances que constituent les Etats-Unis et l'URSS⁶⁵⁴. Cependant, les idées de rapprochement entre les peuples après les divisions et les guerres du passé sont également mises en valeur dans certains ouvrages. De même, le vote européen, en vigueur depuis 1979, est parfois mentionné⁶⁵⁵. Dans un très petit nombre de manuels, le ton se fait plus militant. Ainsi, par exemple, dans le manuel Nathan de 1985 pour le CM1, les auteurs présentent les « *symboles de l'Europe* » puis s'adresse à l'enfant comme « *européen* ». La section s'intitule en effet « *je suis européen* ». Les auteurs y affirment : « *les Français font partie d'une communauté plus vaste que leur région, leur pays : l'Europe. Il faut avoir conscience d'appartenir à cette même communauté pour que la construction européenne se renforce et continue à se construire* »⁶⁵⁶.

Dans les décennies suivantes, le discours consacre davantage l'Europe comme niveau de citoyenneté et d'appartenance commune. La situation a changé, puisque les institutions communautaires ont consacré l'idée d'une citoyenneté européenne et que le rôle de l'Union européenne s'est considérablement renforcé dans la vie des citoyens européens. Certains manuels, très minoritaires, sont en retrait par rapport à ce nouveau contexte : ceux d'éducation civique des éditions Hachette pour le CM1 et le CM2 de 2000 ne comprennent aucun chapitre

654 Hachette Géographie CM, 1991, p. 18-23 ; Magnard Géographie CM1-CM2, p. 162-163 ; Hatier Education civique, CM, p. 50-51 ; Nathan Education civique CM, fiches d'activités reproductibles, 1985, fiche 12 ; Hachette Education civique CM, 1995, fiche 26.

655 Hachette Histoire CM, 1985, p. 146-147 ; Nathan Education civique CM, 1986, p. 108-109.

656 Nathan Education civique CM1, 1985, p. 54-55. Il en est de même dans le manuel Armand Colin de 1986 pour le CM (p. 68-69) : dans un chapitre intitulé « *Etre européen* », les rédacteurs soulignent que les « *habitants des différentes nations sont devenus "européens"* ». Le manuel Nathan de 1986 indique que « *progressivement les habitants ont l'impression d'appartenir à une communauté* », mais celle-ci est définie comme une « *communauté de pays* » (p. 108).

sur l'Union européenne. Le discours de la plupart des manuels donne cependant davantage de sens à la construction européenne, relativement aux programmes scolaires. La plupart des rédacteurs d'ouvrages scolaires partage un même discours sur l'Union européenne : ils l'associent à la paix, à la démocratie, à la coopération et au développement de politiques communes entre Etats, au développement économique et au libre-échange. L'Union européenne est aussi décrite dans presque tous les manuels comme un espace de libre circulation, voire même dans certains cas comme un futur horizon de vie et de travail pour l'enfant. Enfin, l'Union européenne constitue également un nouvel espace de citoyenneté : les institutions européennes et les élections européennes sont décrites. Quelques ouvrages d'éducation civique vont plus loin en faisant preuve, comme dans les années 1980, d'une forme de militantisme politique destiné à renforcer chez les lecteurs le sentiment d'appartenir à une nouvelle communauté. Celle-ci est définie diversement selon les auteurs, certains insistant plus sur sa dimension culturelle, d'autres sur les éléments politiques et civiques. Les rédacteurs du manuel Bordas de 2003 affirment par exemple l'existence d'une « *identité européenne* »⁶⁵⁷ de type culturel. Les auteurs du manuel Nathan de 1997 décrivent quant à eux une « *identité* » européenne de type politique car fondée sur l'existence d'institutions et d'une citoyenneté communes⁶⁵⁸. Le manuel Hatier de 2004 se distingue par une mise en valeur très forte de l'identité commune aux Européens, reposant à la fois sur des référents culturels et politiques : les habitants européens partagent non seulement une histoire commune, mais aussi des « *valeurs et des idéaux* » fondés sur la démocratie, les droits de l'homme et l'importance accordée aux progrès sociaux et à la protection sociale. A travers ces références, se donne à lire la vision d'une identité européenne qui est en grande partie le miroir des valeurs de la France. Ce discours demeure isolé, mais il révèle la tendance, chez ceux qui tentent de définir une identité européenne de manière plus exhaustive et plus précise, à lire celle-ci à l'aune de l'identité nationale française⁶⁵⁹.

⁶⁵⁷ Le manuel (p. 55) cite ainsi les noms de plusieurs artistes qui ont « *contribué à forger l'identité européenne* » (Picasso, Hergé, Pessoa, Sartre et Bacon).

⁶⁵⁸ Nathan Education civique Cycle 3, 1997, p. 95.

⁶⁵⁹ Une thèse portant sur les manuels de l'enseignement secondaire jusqu'à la fin des années 1990 mettait aussi en évidence la tendance à faire de l'Europe le miroir de la nation. Voir : BAYENS Hélène. *Les stratégies de socialisation scolaire à l'unification européenne : une dynamique saisie à partir des programmes et manuels scolaires de géographie, d'histoire et d'éducation civique des années 1950 à 1998*. Thèse de Doctorat : Science Politique : Université de Grenoble 2, 2000.

Conclusion

La nation occupe une place centrale dans l'éducation civique scolaire telle qu'appréhendée dans les débats, les programmes et les ouvrages scolaires. S'affirme cependant de manière croissante une appartenance universelle, définie par l'idée de droits partagés, d'égalité entre les individus et les peuples et de solidarité internationale. Le monde, en revanche, est peu présenté, contrairement à un discours plus répandu dans les années 1980, sous le jour de sa diversité culturelle. Quant à l'Europe, elle apparaît dans les discours gouvernementaux et dans les programmes scolaires comme un échelon peu saillant de citoyenneté et d'appartenance civique. Les revues éducatives, en particulier le *JDI*, ainsi que la majorité des ouvrages scolaires récents, se démarquent cependant de cette orientation en mettant davantage l'accent sur la citoyenneté européenne. Mais ce discours plus engagé sur l'Union européenne dans ces revues et ces ouvrages n'en reste pas moins juxtaposé à un autre, qui fait de la nation la référence première en termes d'appartenance et de pratiques civiques.

CHAPITRE 3 : LA TRANSMISSION DU NATIONAL DANS LES CLASSES

Introduction

L'inculcation du patriotisme a représenté pour les instituteurs de la Troisième République une orientation importante de l'enseignement et se confondait largement avec l'amour de la République et des valeurs universelles que la France était censée incarner⁶⁶⁰. A partir de l'entre-deux-guerres, l'inflexion visible dans les instructions et les manuels scolaires avec l'essor d'un discours sur la détestation de la guerre, l'amour de la paix et la valorisation d'une appartenance universelle se retrouve de manière plus nette encore au niveau des classes : sans pour autant disparaître, « *la patrie est descendue de son estrade* » dans les cahiers d'élèves⁶⁶¹.

Qu'en est-il aujourd'hui, dans un contexte où la question de la guerre ne se pose plus dans les mêmes termes ? L'importance accordée à la nation dans la majorité des discours officiels, dans les programmes et les manuels scolaires, se retrouve-t-elle dans les propos des enseignants ? S'interrogent-ils à ce sujet, alors que l'ancrage national des programmes et des manuels scolaires et l'image qu'ils donnent de la nation ont été peu questionnés ? Au-delà de leurs discours, comment enseignent-ils la nation en pratique ?

Les chercheurs qui travaillent sur la socialisation politique des enfants et des adolescents émettent l'hypothèse que l'école, en France comme ailleurs, continue de nos jours à jouer un rôle majeur dans l'édification d'un lien entre les individus et leur nation⁶⁶². Cela contraste

⁶⁶⁰ OZOUF, Jacques. *Nous, les maîtres d'école : autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque*. Paris : Gallimard, 1993 ; OZOUF, Jacques, OZOUF, Mona. *La République des instituteurs*. Paris : Gallimard, 2000.

⁶⁶¹ LOUBES, Olivier. *L'école et la patrie...*, *op. cit.*, p. 171.

⁶⁶² Pour un point de vue général incluant les approches anglo-saxonnes, voir notamment les travaux de synthèse suivants : MAURER, Sophie. *Ecole, famille et politique: socialisations politiques et apprentissage de la citoyenneté, bilan des recherches en science politique*. *Dossiers d'études de la CNAF*, décembre 2000, n°15 ; NIEMI, Richard G., HEPBURN, Mary A. *The rebirth of political socialization*. *Perspectives on Political Science*, Winter 1995, vol. 24, n°1, p. 7-16 ; Pour la France, voir deux travaux déjà anciens : ROIG, Charles, BILLON-GRAND Françoise. *La socialisation politique des enfants : contribution à l'étude des attitudes politiques en France*. Paris : Colin, 1968 ; PERCHERON. *L'école en porte-à-faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique*. *Pouvoirs*, n°30, 1984, p. 15-28 ; ainsi que les études plus récentes : BROADFOOT, Patricia, OSBORN, Marilyn, PANEL, Claire et al. *Promoting quality in learning*.

avec l'importance bien plus limitée qui est reconnue à l'école concernant d'autres aspects, en particulier la formation des préférences partisans et des orientations politiques. Pour autant, les messages délivrés par les instituteurs concernant la nation n'ont pas été directement étudiés en France. On peut encore affirmer aujourd'hui, comme le faisaient Norbert Elias de manière générale en 1987⁶⁶³ ou Françoise Lorcerie pour le cas français en 2004 que l'étude des rapports entre l'école et le nationalisme dans la phase contemporaine est à développer⁶⁶⁴. Ce travail entend contribuer au développement de ce type d'approches, en axant le questionnement non pas sur les effets de la socialisation scolaire, mais sur les intentions, les représentations et les pratiques des instituteurs.

1. Les divergences sur la nation : valeur ou danger ?

En dehors du cas spécifique des enfants issus de l'immigration⁶⁶⁵, les enseignants n'attachent pas de valeur positive spécifique à l'apprentissage de la nation à l'école. Interrogés en entretien sur leur manière de concevoir l'éducation civique, ils ne se réfèrent pas à l'attachement à la France. Il est en fait très difficile de repérer, dans leur discours, une quelconque volonté de promouvoir un lien spécifique entre les élèves et leur pays. Par rapport à l'éducation scolaire de la Troisième République, le lien national n'est plus ce qu'il leur importe de construire ou de renforcer : il renvoie désormais à une appartenance supposée déjà là chez les enfants, du moins ceux qui ne sont pas d'origine étrangère. Deux instituteurs font cependant exception : Alain et René valorisent l'enseignement comme un moyen d'enraciner les élèves dans leur cadre de vie local et national. A l'inverse, pour quatre autres enseignants (Magali, Olivier, Chantal et Irène), le lien à la nation présente des dangers. Dans les autres entretiens, cette question n'est pas directement évoquée, ou pas du tout. Certains instituteurs se rapprochent cependant des quatre enseignants évoqués en valorisant les mêmes idées d'ouverture au monde et d'égalité entre les peuples. Malgré ces différences entre les

Does England have an answer ? London : Cassel, 2000 (Chapitre 5 : « Pupils as citizens in England and France ») ; RIOU, Cécile. *La politique buissonnière: socialisation politique et réception des journaux d'actualité pour enfants*. Mémoire de DEA : Sociologie politique : Paris : Institut d'Etudes Politiques, 2001.

⁶⁶³ ELIAS, Norbert. *La société des individus*. Paris : Fayard, 1991, p. 273 et suiv.

⁶⁶⁴ Ecole et appartenances ethniques. Que dit la recherche ? « Libre examen » - Les conférences du PIREF, Ministère de la Recherche, Direction de la Recherche, PIREF, mai 2004. [en ligne]. Format PDF. 37 p. Disponible sur : www2.enseignementsup-recherche.gouv.fr/recherche/fns/lorcerie.pdf. [consulté le 1^{er} septembre 2010].

⁶⁶⁵ Cette question sera examinée dans le chapitre 5.

instituteurs, on observe un certain rapprochement dans les pratiques d'enseignement effectives.

1.1. L'attachement à l'ancrage des élèves dans un cadre national : deux exceptions

Dans deux entretiens, le lien national apparaît comme doté d'une certaine valeur.

René, âgé de 55 ans, enseigne dans une école à Nice dont la population scolaire est mixte socialement et comprend un tiers d'enfants issus de l'immigration. Lorsque je lui demande ce que représente à ses yeux l'éducation à la citoyenneté, il exprime un certain désenchantement et évoque de manière allusive le lien à la nation :

L'école n'est que le miroir, l'école ne peut pas tout faire. Euh... A un moment donné, euh... une partie des enfants le démontre, la carte d'identité française, c'est un simple papier qui n'a aucune valeur, sauf une valeur marchande par rapport à des droits sociaux, mais pas plus. Donc c'est à la société à faire...

Ces propos expriment l'impossibilité pour l'école d'encourager chez les enfants des comportements civiques alors que la société valorise des valeurs opposées. « *La carte d'identité française* » n'a plus de « valeur » : l'appartenance à la nation ne commande plus aucun devoir, elle n'ouvre que des droits, dans un rapport utilitaire à l'Etat et aux prestations sociales qu'il délivre. Les propos de René semblent viser de manière particulière les populations issues de l'immigration – on verra dans le chapitre 5 l'importance de ce thème dans cet entretien – mais ils sont aussi plus généraux : ils manifestent l'importance accordée à l'idée de devoirs envers la nation, devoirs fondés sur un sentiment d'appartenance qui a disparu. René évoque également, à propos aussi bien de la France que de la ville, la méconnaissance qu'ont les enfants de leur environnement. Lorsque je le questionne sur la place d'autres cultures que la culture française dans son enseignement, il répond de manière négative et se focalise sur le niveau national :

Connaître la France, ça serait pas mal pour beaucoup. Même des Français, c'est pas la question. Les cultures... Ah mais ça, c'est les grandes idées ! (...) Non. Non. Qu'ils sachent un petit peu ce qu'il y a ici quoi, déjà. Parce que les gosses sont devenus de plus en plus analpha... acculturés.

Pour René, mes questions ont « *vingt ans d'âge* », elles ne correspondent pas à ce que sont devenus les enfants d'aujourd'hui. Il m'assimile aussi à une intellectuelle, peu au fait des réalités de la classe. Il tient alors à me ramener à la réalité du « terrain » : les familles d'aujourd'hui ne transmettent plus rien à leurs enfants. Déstructurées, séparées, absorbées par la vie professionnelle, la famille ne représente plus un lieu de transmission et les enfants n'ont plus aucun repère par rapport à leur environnement local ou national. Le rôle de l'enseignant

est alors de tenter de remédier à cette situation, en transmettant un minimum de connaissances aux élèves sur la nation.

On retrouve également un discours dénonciateur sur la transmission au sein des familles dans le discours d'un autre enseignant, Alain, âgé de 46 ans, qui travaille dans une école située près de Nice. Les parents d'aujourd'hui ne joueraient plus leur rôle, qui consiste essentiellement à transmettre à leurs enfants la mémoire du passé. L'enseignement de l'histoire est envisagé par Alain dans cette perspective. Le thème prend une place centrale dans les entretiens conduits avec cet instituteur : l'enseignement de l'histoire est ici explicitement lié à l'ancrage nécessaire des enfants dans leur nation. Un enfant qui ne connaît pas l'histoire est comme un « *orphelin* », il est « *sans racines* ». Dès lors l'enseignement de l'histoire doit faire comprendre aux enfants quelles sont « *leurs origines historiques* » et celles-ci se situent dans le récit du passé de la France.

1.2. L'au-delà de la nation : une finalité éducative essentielle

a) L'identification à la nation et ses dangers

Dans le discours d'autres enseignants, Irène, Magali, Olivier et Chantal, le lien à la nation, loin d'être valorisé est considéré de manière négative.

*** *Encourager une distance critique entre l'enfant et sa nation***

Le rapport à la nation fait l'objet d'un discours critique dans certains entretiens. Plusieurs enseignants disent vouloir favoriser chez leurs élèves une relation distanciée à la nation française, de deux manières différentes : par la mise en contact avec d'autres cultures nationales et par un apprentissage démythifié de l'histoire et des caractéristiques, notamment civiques, de la nation.

Lors de l'entretien, j'interroge Chantal sur la place de la France dans les programmes scolaires. L'institutrice, âgée de 55 ans et qui travaille dans une école située dans un quartier bourgeois à Paris, me parle alors de la possibilité d'aborder d'autres cultures, notamment en histoire. Elle me décrit les enfants comme « *sectaires* » et « *égocentrés* » : ils pensent que « *les Français, c'est les meilleurs* ». Selon elle, l'enseignement de l'histoire permet de lutter contre cette tendance. Certes, il concerne « *l'histoire française* », mais il permet aussi d'aborder d'autres « *civilisations* ». Chantal se réfère en particulier, à ce sujet, à la civilisation arabo-musulmane, abordée au moment de l'étude des grandes invasions. Elle a consacré une séquence à ce sujet. Le texte comme les gravures du cahier montre que le thème n'est plus

traité, comme il le fut sous la Troisième République, pour mettre en avant la résistance courageuse et la victoire des chefs de guerre francs, à travers la figure de Charles Martel. Comme le prescrivent les programmes scolaires, le sujet est maintenant étudié afin d'apporter des éléments d'information sur la culture arabo-musulmane et en valoriser les apports pour le monde occidental au Moyen Âge. Les prescriptions religieuses issues du Coran, de même que les formes de l'écriture arabe sont ainsi présentées. Le dernier paragraphe de la leçon composée par l'enseignante met en avant la richesse et le raffinement de la culture des « Arabes », en même temps que leurs apports à la culture européenne (à travers les plantes, les techniques et les produits). Chantal n'a pas investi ce thème seulement suite à sa mise en valeur dans les textes officiels. C'est aussi une de ses collègues, historienne de formation, qui l'a incitée à l'approfondir en classe. L'enseignante évoque aussi d'autres exemples : le thème des Grandes découvertes, en histoire, est l'occasion de présenter des civilisations – l'Inde, la Chine – comme « très riches » et bien plus anciennes, « alors que nous, on était tout neufs ». Au total, il s'agit pour Chantal de lutter contre l'ethnocentrisme national des enfants, en valorisant les autres cultures, de manière occasionnelle à partir de certains thèmes du programme d'histoire.

Un autre enseignant, Olivier, évoque le projet Comenius mis en place dans son école comme un moyen d'apprendre aux élèves une même distance critique à l'égard de leur nation. Le projet consiste en des visites d'enseignants dans les établissements européens partenaires (en Suède, en Italie et en Angleterre). Des correspondances scolaires entre élèves ont également été mises en place. Pour Olivier, un tel projet est « intéressant culturellement » car il permet aux enfants « de voir un peu loin que Brest » et la France en découvrant les différences culturelles nationales. Le projet a porté cette année sur les fêtes nationales. Les enfants se sont rendu compte qu'une fête célébrée dans trois pays européens était vécue très différemment d'un pays à l'autre, entre la « ferveur religieuse » de l'Italie et le côté religieux « passé à l'as en France » au profit des « cadeaux et du père Noël ».

Le discours d'Olivier se fait plus critique lorsque je l'interroge sur sa position à l'égard de l'apprentissage de *La Marseillaise*. Il revient à cette occasion sur le sens que revêt à ses yeux le projet Comenius et plus généralement sur l'éducation civique qu'il entend délivrer aux enfants :

G- Et je voulais vous demander aussi. Vous savez, il y a un débat là sur *La Marseillaise* à l'école ou des choses comme ça, est-ce que vous par exemple...?

Olivier- Moi j'ai pas voulu le faire parce que c'est quand même un chant guerrier, et puis les paroles « un sang impur abreuve nos sillons », moi ça je peux pas. Donc non. Non c'est pas

possible. On peut très bien, moi je peux très bien faire un travail, comme justement Comenius : présenter la France à des gens qui sont dans des pays étrangers, voilà. Qu'est-ce qu'on a en France qu'il y a pas ailleurs, qu'est-ce qu'on a de spécifique, ou même la région, la Bretagne. Ca, très bien. Mais un chant guerrier, non.

G- Et les symboles nationaux, vous les faites ?

Olivier- Oui, parce qu'on fait la Révolution. La signification du bonnet phrygien, le bleu, blanc, rouge, des choses comme ça. Ca va être fait. On voit la Déclaration des droits de l'homme et tout ça. Mais...

G- Mais c'est pas... ?

Olivier- Non, ouh la la, non.

G- Pour vous c'est plus important de voir la Déclaration par exemple ?

Olivier- Oui, si je veux rester dans le cadre national, oui. La Révolution, les droits de l'homme, les Lumières, mais avec toutes les, toutes les... Toujours pas tomber dans le manichéisme, toutes les réserves : y a quand même l'esclavage, quand même la colonisation. En parler quoi. J'ai pas envie de développer un sentiment ultra-patriotique chez mes élèves. La main sur le cœur, le drapeau le matin et la Marseillaise... Non, non c'est pas... J'en suis pas là. (...) Connaître son histoire, c'est connaître ce qui a été bien, mais aussi ce qui a été moins bien. (...) Sinon à ce moment-là c'est du racisme, si c'est de l'ultra-patriotisme pour dire « nous on est les meilleurs ». Dans les livres d'histoire et de géographie, y a pas si longtemps que ça, on expliquait aux élèves que la France c'était un pays hexagonal parfait, génial et tout ça, clairement pour susciter un sentiment patriotique quoi. On est sorti de là heureusement.

Pour Olivier, l'école a pour tâche d'enseigner aux élèves une double relativité : la nation a vécu des heures glorieuses et des périodes sombres, et, mise en perspective par rapport aux autres nations, elle présente des atouts comme des faiblesses. Ce qui est ici critiqué est une vision à la fois laudative et ethnocentrique de la nation française. La France ne doit pas être présentée de manière élogieuse : son histoire est nuancée, le pire (la colonisation, l'esclavage) voisinant avec le meilleur (les Lumières, la Révolution Française et la Déclaration des droits de l'homme). Sa géographie aussi est vue de manière relative : elle n'a pas une forme « parfaite », contrairement à ce qui était enseigné à l'époque de la Troisième République à travers l'image de l'Hexagone. Les élèves doivent aussi se défaire d'une vision ethnocentrique du monde : ailleurs qu'en France, il existe d'autres cultures, qui ne sont pas « moins bien » que la culture française. L'esprit critique des élèves doit s'exercer à l'égard de leur propre nation : ni seule référence, ni exemplaire, la nation française n'est qu'une nation parmi d'autres.

Magali s'oppose aussi, en entretien, au « *nationalisme* » et au « *patriotisme* » des programmes scolaires du passé. Le thème est abordé spontanément suite à l'évocation d'une enfant de sa classe qui « *se sent marocaine* ». Les propos de Magali sur la nation ne sont donc pas déconnectés, là encore, de la question de l'immigration. Mais ils débouchent sur un discours plus général : « *je leur fais pas apprendre La Marseillaise et je leur fais pas réciter la carte nationale d'identité* », « *moi j'ai du mal avec certaines parties du programme qui sont presque trop patriotiques pour moi* ». Contrairement au discours de René précédemment

évoqué, la référence à la « *carte nationale d'identité* » est mise en scène ici de manière négative. Les propos valorisent la figure d'un individu critique, distancé par rapport à sa propre nation. A l'image du discours syndical, l'apprentissage mécanique des symboles de la nation est fortement rejeté. Magali critique aussi, comme Olivier, une présentation élogieuse de la nation française, sous le jour ici de la France comme « *terre de droits* ». Là encore, ce discours prend appui sur l'exemple d'enfants immigrés :

On a eu des familles qui sont passées où les parents avaient même pas, enfin on prenait les enfants mais les parents avaient même pas de permis de séjour. Donc nous on accueillait quand même les enfants, ce qui... Donc du coup d'aller dire [en éducation civique] « oui voilà vous avez le droit de vote si vous êtes... », « voilà quels sont les droits », et ces enfants là ils me regardaient en disant « oui mais nous qu'est-ce qu'on a alors ? Nos parents ils ont pas le droit de voter alors, parce que du coup moi j'habite pas ici vraiment ». Donc c'est une discussion qui est hyper enrichissante, mais qui heurte... Y a un côté dans les programmes, la France c'est beau, la France on accueille, la France y a plein de droits, la France c'est aussi une terre de droits, euleuleu, et puis y a la réalité des familles, des situations et euh...

Le discours critique sur la nation française naît ici du décalage, expérimenté dans la pratique, entre l'image qui peut être donnée de la France à partir des programmes et des manuels scolaires et la situation vécue par une partie des familles de l'école, exclues de la citoyenneté et de certains droits parce qu'étrangers ou en situation irrégulière sur le territoire. Face à ces exclus des droits, le discours sur la France comme « patrie des droits de l'homme » n'est pas tenable.

*** *La valorisation d'une appartenance universelle***

Le lien national peut aussi constituer une frontière, un obstacle à l'identification entre les individus en tant qu'êtres humains et à leurs possibilités d'échange. Ce qui ressort des propos de ces instituteurs (Magali, Olivier, Chantal et Irène) est une volonté de favoriser une appartenance universelle, assise sur l'idée d'égalité de dignité des tous les êtres humains, quelles que soient leurs appartenances, ethniques, religieuses, mais aussi nationales. Les discours témoignent là d'un attachement à un universalisme qui signifie aujourd'hui le sentiment d'appartenir à l'humanité entière, au-delà des nations.

Irène est la seule enseignante à laquelle j'ai laissé les rédactions et qui les a lues avant de me les commenter. Le discours qu'elle me livre en entretien est donc plus construit, plus réfléchi. Elle a principalement en tête une idée : me donner à voir – pour s'en féliciter – que ses élèves se sont décrits comme des « citoyens du monde ». Au tout début de l'entretien, elle commence par commenter de manière globale les rédactions de ses élèves en ce sens :

Irène – Je te donne mon impression générale alors ?

G – Oui.

Irène – En fait ce qui m'a marquée surtout, c'est qu'ils se sentent quand même citoyens du monde, si on peut dire. Ils se sentent pas... En général, hein, de manière générale, ils se sentent pas plus français qu'autre chose, ou même... Y a pas une... Non, non.

G – Y a pas d'attachement au pays, tu veux dire ?

Irène – Dans l'ensemble, non. Y en a quelques-uns après, mais dans l'ensemble, c'est ce qui m'a vraiment marquée, c'est qu'ils sont citoyens du monde si on peut dire.

G – Et ça, ça t'étonne, enfin ça te...

Irène – Non, ça... Pfff... Non, ça fait plaisir en fait parce que quelque part ça donne confiance en l'avenir parce qu'ils acceptent les différences de chacun, et peu importe... quelque soit la couleur de la peau etc., l'identité culturelle, ils se sentent humains avant tout et ils mettent pas les autres sur le côté. Ca m'a fait plaisir plus qu'étonnée parce qu'on les connaît quand même, on voit bien qu'il y a pas de gros problèmes ici de racisme ou quoi que ce soit.

Le fait de se définir comme « français », plutôt que par référence à des collectifs plus larges – ici le monde, l'humanité entière – est perçu de manière négative. Le discours de l'enseignante rapproche l'identification à la nation de l'identification à un groupe ethnique, mobilisant finalement la référence au racisme. Ce qui permet ce type de rapprochement est l'idée que le sentiment d'appartenance à un groupe, quel qu'il soit, va nécessairement de pair avec l'intolérance vis-à-vis des autres groupes : se « sentir français », c'est potentiellement rejeter l'autre national ; se décrire à partir de référents ethniques, cela conduit au racisme. Afin d'éviter un discours global et largement préconstruit, je demande à Irène de relire les rédactions et de me les commenter une à une. Elle en vient à constater que les enfants ont évoqué leur religion, le pays d'origine, la France ou leur couleur de peau. Mais elle revient à son idée initiale, en se plaisant à mettre en avant les textes où ces éléments coexistent avec d'autres affirmations montrant une identification de l'enfant à l'humanité ou une mise à distance, voire une dévalorisation des appartenances nationales, ethniques ou religieuses.

Rédaction de Benoît :

Je suis un garçon j'ai 9 an 5 10 bientôt. Je suis né a créteil vieux Saint-Maur et je suis rester 6 an à Saint-Maur. Mon Père est algérien et ma mère marocain et moi je suis créteilliens. Je suis un juif français. Mes Parent sont dans le commerce. Je suis ce que je suis aujourd'hui c'est à dire que je suis moi ceci me plait énormément que mes Parent sont dans le commerce. Ca fait plaisir d'être un être humain. Ca fait plaisir de fair comme les autres humain⁶⁶⁶.

Commentaire d'Irène :

Lui ben voilà, c'est pareil, citoyen du monde, il explique les origines de ses parents, mais bon.... C'est beaucoup de description aussi, c'est pas... Il dit quand même « ça fait plaisir d'être humain, de faire comme les autres humains » quoi. Donc moi je pense que c'est ça, être citoyen du monde et pas.... On connaît ses origines, qui on est, on sait d'où on vient, quelle religion on a, mais après tout...

⁶⁶⁶ Les fautes d'orthographe sont préservées dans les rédactions des enfants.

Le discours d'Irène établit une hiérarchie entre les appartenances à des groupes particuliers et l'appartenance à l'humanité dans son ensemble, en les rapprochant des qualités civiques générales attendues des élèves : être capable de réfléchir et d'adhérer, ne pas se contenter de reprendre ce qui nous est dit ou donné. L'enfant s'inscrit dans des groupes spécifiques, national et religieux, par son héritage familial et par son lieu de naissance. En les évoquant, il ne fait que « *décrire* », constater une réalité déjà là. En revanche, son commentaire sur son sentiment d'être un humain est perçu par l'enseignante comme signalant chez l'enfant un positionnement volontaire, une adhésion personnelle à un idéal humaniste : se reconnaître et reconnaître les autres comme des membres égaux du même groupe humain.

Ce discours universaliste, qui valorise une communauté étendue au genre humain et associe l'appartenance nationale à un risque de fermeture, se retrouve dans l'entretien de Magali. Il apparaît lorsque j'interroge l'enseignante sur le rôle de l'école par rapport à la construction d'une identité européenne :

G- Et tu sais y avait aussi un item sur l'Europe pendant la consigne, ça a pas vraiment été repris en fait. Est-ce que toi tu trouves important qu'ils se sentent un peu Européens, est-ce que tu trouves que c'est le rôle de l'école ?

Magali- Ecoute, je trouve que c'est le rôle de l'école qu'ils se sentent bien, après qu'ils se sentent français, européens ou voilà citoyen du monde, l'important pour moi c'est qu'ils trouvent leur place au niveau personnel. [*interruption par un enseignant qui vient lui dire quelque chose*] Oui, oui, si l'Europe les rend heureux, oui. Si l'Europe a un aspect positif. Tu vois ce que je veux dire, moi je parle par rapport à des références historiques où l'école a été pendant un temps un vrai formateur de petits soldats. C'est un peu dans cette idée là de dire que si l'école forme des Européens, c'est des Européens ouverts, pas des Européens... Je suis prudente contre l'utilisation qui peut être faite de l'école en fait. Bon les programmes actuels tels que les perçois moi me semblent pas être... Mais c'est... Ouais j'ai une espèce de vigilance quand même un peu vis-à-vis de... du sentiment d'appartenance à une catégorie et à un groupe et euh... et du côté groupe que l'on doit défendre, parce qu'on appartient à ce groupe là. Donc en fait c'est euh... Si l'école arrive à développer les individus pour qu'ils se sentent des individus au sein d'un groupe en respectant les autres groupes, oui voilà, c'est ça, c'est cette optique là qui me semble intéressante.

Magali mobilise une référence au rôle joué selon elle par l'école dans le nationalisme belliqueux du 20^{ème} siècle pour critiquer une possible instrumentalisation de l'école afin de développer une identité européenne qui pourrait être intolérante vis-à-vis de l'extérieur. Ce discours critique sur l'Europe témoigne de la même logique qui était repérable dans les propos d'Irène : l'appartenance à un groupe – national autrefois, européen aujourd'hui et dans le futur – est perçue comme dangereuse, comme risquant d'aboutir au rejet des autres groupes. L'idéal, pour Magali, n'est pas d'encourager chez les enfants une vision du monde assise sur des relations pacifiées et harmonieuses entre des individus définis comme des nationaux ou des Européens. Même au sein de leur « *groupe* », les individus doivent rester

des « *individus* » : c'est seulement à cette condition qu'ils peuvent voir en eux-mêmes et dans les autres des semblables.

La critique que font Magali et Olivier de *La Marseillaise* met aussi en scène cet idéal d'égalité entre les individus et entre les peuples. C'est le caractère « *guerrier* » et « *patriotique* » de l'hymne national qui est dénoncé : l'idée de patriotisme recèle en elle-même dans l'esprit de ces deux instituteurs – comme dans celui d'Irène qui englobe le sentiment même d'appartenance nationale – un potentiel de fermeture.

b) Les violences nationalistes de l'histoire : un idéal humaniste et pacifiste à transmettre

D'autres enseignants ne s'expriment pas directement sur le rapport des enfants à la nation, mais témoignent du même attachement à l'idée d'appartenance universelle, de paix et d'égalité entre les peuples. Dans l'entretien de Rose, l'Europe est spontanément évoquée dans une logique inverse à celle perceptible dans l'entretien de Magali : faire des enfants des « *Européens* », c'est en faire des citoyens « *ouverts* », par opposition aux Français des générations précédentes. Questionnée sur les parties qu'elle juge les plus importantes à enseigner en histoire, Rose mentionne ce qui précède la Révolution, car cela sensibilise les enfants à ce qui a préparé l'avènement de la démocratie et à la valeur de celle-ci : elle veut « *faire [de ses élèves] des démocrates* ». Lorsque je lui demande de préciser ce qu'elle entend par là, Rose évoque pêle-mêle l'attachement aux « *libertés politiques* », à « *l'intégration des étrangers* » puis la volonté de « *conserver l'Europe* ».

Son discours sur l'Europe se charge alors d'une intense tonalité affective. Il fait écho à son expérience personnelle. Rose, âgée de 38 ans, enseigne dans une école à Brest, après avoir été pendant une dizaine d'années maîtresse auxiliaire en anglais et en allemand. Elle a grandi à proximité d'Oradour-sur-Glane ; elle m'explique que les sentiments négatifs à l'encontre des Allemands étaient répandus dans son milieu familial et local et que son choix d'étudier la langue allemande au collège a été mal accepté. L'Europe acquiert dans son discours une valeur positive de paix et d'acceptation de l'autre national :

Moi j'ai été consacrée à des sentiments très forts anti-allemands, même c'était carrément, on disait « *Boche* ». J'ai baigné un peu avec un traumatisme de tout ça, visiter tout ça à partir de l'âge de 4 ans, un truc comme ça, enfin j'y suis allée plusieurs fois. Et j'ai fait allemand première langue en sixième, ça a été quand même très dur au niveau familial. Avec deux grands-pères qui ont été faits prisonniers en Allemagne, avec Oradour à côté, ça a été très dur de faire accepter ça. Voilà. Bon moi je suis linguiste au départ. Bonne en langue : allemand, anglais. Bon je suis très européenne. Et je trouve que bon il faut qu'ils soient démocrates mais au sens plus large que la France. Européen aussi, ouvert pour éviter tout ça, pour éviter ça, pour

éviter de renouveler tout ça, hein c'est clair. C'est vraiment, ça c'est clair. Pour avoir justement vu tout ce que la rancœur peut donner.

« *Etre démocrate* », cela ne renvoie pas seulement à l'attachement à un certain type de régime politique, caractérisé par les libertés politiques (la liberté d'expression, en premier lieu pour Rose) qu'il accorde aux citoyens. L'idée donne lieu à un discours général qui valorise « *l'ouverture* » et qui permet d'évoquer ensemble l'acceptation des étrangers en France, l'absence de ressentiment et de haine envers les Allemands et l'antisémitisme. Rose poursuit en effet son discours en stigmatisant la réaction négative d'un élève face à son nom d'épouse, à consonance juive. Elle a réagi en prévenant l'institutrice de cet élève (elle enseignait l'allemand à l'époque). « *Etre démocrate* » c'est accepter les immigrés et les minorités religieuses en France, et, « *au sens plus large que la France* », adopter la même attitude ouverte à l'égard des citoyens de pays qui ont combattu la France par le passé. A travers la figure de l'immigré, du juif ou de l'Allemand, c'est l'acceptation de l'autre qui est mise en avant comme un des messages essentiels à faire passer en éducation civique.

Dans beaucoup d'entretiens, l'enseignement de l'histoire est saturé de sens civique, et l'un des messages essentiels à faire passer est ce refus de la guerre et l'acceptation de l'autre. Interrogé sur les parties du programme qu'il juge les plus importantes à enseigner en histoire, Arnaud déclare préférer le programme de CM2 car il offre plus de thèmes ayant une dimension « civique » :

Arnaud - [Pour l'histoire] J'aurais préféré le CM2 (...) Les thèmes qu'on peut aborder au CM2 sont plus importants pour justement aborder l'éducation civique aussi après, tout ce qui est guerre mondiale. On a reçu l'association du Souvenir français, qui essaie de promouvoir le devoir de mémoire.

G- Par rapport à la Shoah ?

Arnaud - Non par rapport à tous les conflits. Mais c'est vrai que quand ils commencent l'année avec la monarchie absolue, la Révolution française et la Déclaration des droits de l'homme, on est en plein éducation civique. Par contre ça l'est aussi quand on voit les Grandes Découvertes et la traite des noirs.

G- Ces thèmes là où il y a éducation civique, c'est ce que tu préfères faire ? C'est ceux qui te paraissent les plus importants ?

Arnaud - Justement l'histoire ça sert à pas commettre les mêmes erreurs. C'est pour ça que c'est important que les gens du Souvenir français viennent nous raconter ce qui s'est passé. Pour pas le refaire.

G- Mais de quels conflits ils ont parlé ?

Arnaud – Ben la deuxième guerre mondiale, l'Indochine, l'Algérie.

L'association *Le Souvenir français* défend en fait des valeurs patriotiques. D'après son site Internet, elle se présente comme une association qui entend honorer les soldats « *morts pour la France* » afin de « *transmettre le flambeau aux générations successives en leur*

inculquant, par le maintien du souvenir, le sens du devoir, l'amour de la Patrie et le respect de ses valeurs »⁶⁶⁷. Mais Arnaud ne présente pas cette association et son intervention dans sa classe sous ce jour. S'il a invité l'association à intervenir devant ses élèves, ce n'est pas pour leur communiquer un attachement à la France et les sensibiliser au sacrifice suprême auquel peut conduire ce dévouement à la patrie. Ce qui permet à Arnaud de rapprocher ces différents thèmes de l'enseignement de l'histoire – la Révolution Française et la Déclaration des droits de l'homme, les Grandes Découvertes, la traite des noirs, les divers conflits du passé, guerres mondiales et guerres de décolonisation – témoigne d'un idéal humaniste et pacifiste qui proclame l'égalité des hommes et des peuples et proscriit les violences entre eux. Comme le dit Arnaud, à l'image de Rose et d'autres instituteurs, l'objectif, à travers l'apprentissage de ces périodes de l'histoire, est de ne pas reproduire les erreurs du passé. Racisme et nationalismes belliqueux du passé sont confondus dans une même logique.

A travers l'enseignement de l'histoire et de l'éducation civique, ce groupe d'enseignants espère donc avant tout faire des enfants des individus capables de s'ouvrir sur l'au-delà de la nation. Au contraire, René et Alain accordent de l'importance à l'ancrage des élèves dans un cadre national. Dans d'autres entretiens, ces enseignements ne sont pas investis ni par rapport à la nation ni par rapport à son dépassement.

Comment les enseignants se saisissent-ils de programmes scolaires qui, comme on l'a vu, continuent de faire de la nation le cadre essentiel du récit historique, de la démocratie et des droits de l'homme ?

2. La nation comme cadre essentiel du récit historique et démocratique

2.1. La nation, cadre prédominant de l'histoire, de la citoyenneté et des droits

En entretien, certains instituteurs insistent donc beaucoup sur l'apprentissage, à travers l'enseignement historique, des valeurs universelles. Il est cependant une autre histoire que les enseignants ne commentent pas, en dehors d'Alain : la lente construction, à travers le temps, de l'Etat-nation. Et pourtant, à l'image des programmes scolaires, tous les instituteurs continuent d'apprendre une histoire ancrée dans le territoire français et finalisée vers cet aboutissement – l'Etat-nation - qui est projeté sur les périodes antérieures.

⁶⁶⁷ D'après le site web de l'association

http://projets.ovidencia.com/souvenirfrancais/index.php?tg=articles&topics=10&smap_node_id=66

*** *L'ancrage et la continuité de la nation dans le temps***

Certaines périodes historiques font exception. A l'image des programmes et des manuels scolaires, la préhistoire donne lieu à un récit évoquant une humanité primitive en partie déterritorialisée. La présentation de la période dans les cahiers d'élèves est centrée autour des premiers hommes, de leur maîtrise de différentes techniques et de l'évolution de leurs modes de vie.

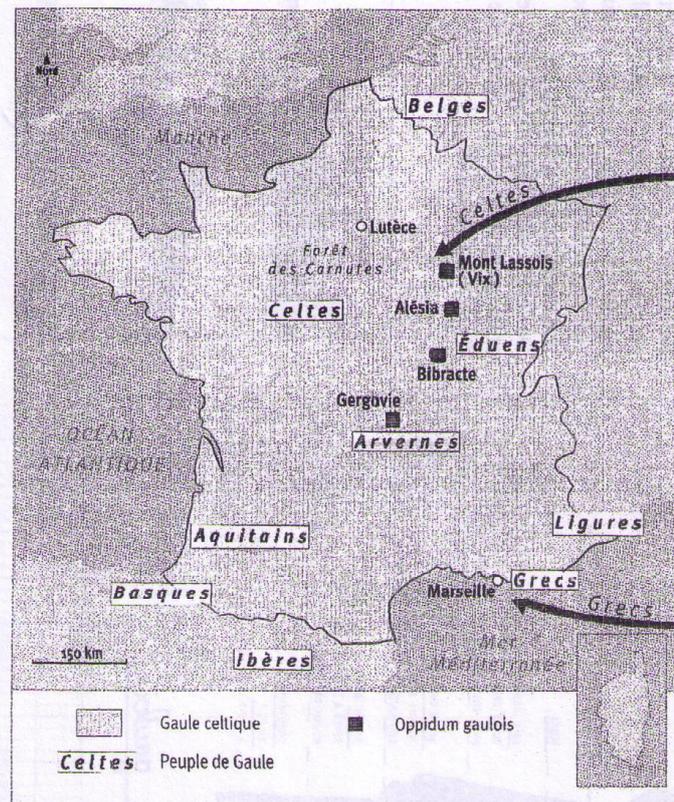
D'autres périodes de l'histoire donnent lieu à un point de vue davantage européen et mondial, suivant en cela les programmes et les manuels scolaires. Comme mouvement dépassant la seule France, la période de la Renaissance n'est pas décrite dans le seul cadre national, d'autant plus que les programmes scolaires de 2002, soucieux de renforcer la dimension européenne, ont accentué l'europanisation de la période. Il en est de même de la période des Grandes Découvertes. Conformément au programme, le récit de la période de la Seconde Guerre Mondiale accorde la place la plus importante à la Shoah, thème qui est traité en éducation civique ou en histoire. Cela n'empêche pas que la situation en France soit évoquée, mais elle aussi est étudiée à travers le prisme du génocide juif.

En dehors de ces périodes historiques, le récit de l'histoire est toutefois strictement hexagonal. Sur ce point, il est très proche d'une classe à l'autre, quel que soit le type de public scolaire, le profil de l'enseignant et les discours exprimés en entretien.

Après la préhistoire, la vision du passé se recentre sur le territoire qui préfigure la France : la Gaule, puis le royaume franc et ses agrandissements successifs. Les supports pédagogiques utilisés dans certaines classes, celles d'Emmanuelle et de Chantal, maintiennent l'idée d'une origine gauloise de la France. Contrairement aux programmes de 2002, il est peu question ici d'une diversité de populations – Grecs, Celtes et populations premières. La carte relative à la « *Gaule celtique* » incluse dans le cahier d'Emmanuelle comprend les noms de différents peuplades (Arvernes, Celtes, Basques, Grecs, Ligures, Eduens). Le résumé évoque les « *tribus* », mais une idée d'unité est donnée par la mise en avant des « *Celtes* », la référence à une « *société gauloise* ». La Gaule est même qualifiée de « *pays riche* ».

L'Antiquité
(de ≈ 3 000 av. J.C à l'an 476)
ou

La Gaule celtique



La Gaule Celtique

25 NOV. 2003

Entre 300 et 600 avant Jc, les Celtes se sont installés en Gaule. La société gauloise, organisée en tribus, se composait de druides, de chevaliers, de paysans et d'artisans. L'agriculture, l'artisanat et le commerce faisaient de la Gaule un pays riche.

Le même mode de présentation se retrouve dans le cahier de Chantal. La Gaule est certes « habitée par une « soixantaine de peuples », mais elle est là aussi « un pays riche » dont les habitants partagent un même mode de vie.

Les origines de la France

1/ Avant la conquête romaine :

La Gaule est habitée par une soixantaine de peuples qui se font souvent la guerre.

C'est un pays riche. Les Gaulois sont d'habiles agriculteurs et d'excellents artisans. Ils pratiquent le commerce et utilisent la monnaie.

Les druides détiennent un grand pouvoir. Ce sont des chefs religieux et des juges.



2/ La conquête romaine

En 58 avant J.C., le général romain Jules César entreprend la conquête de la Gaule. Ses légions, bien armées et bien disciplinées, triomphent facilement des tribus gauloises.

Pourtant la résistance gauloise s'organise et, en 52 avant J.C., éclate une révolte générale contre les Romains. Vercingétorix fait subir à César un échec devant Gergovie, mais peu de temps après, assiégé dans Alésia, il doit se rendre à César.

Les Gaulois sont vaincus et la Gaule devient romaine.

L'Empire romain



De manière significative, la période s'intitule « les origines de la France ». Conformément aux programmes, de manière générale, les récits de l'histoire en classe recentrent l'histoire sur la Gaule. Mais ils y ajoutent parfois une idée d'unité qui conduit à projeter l'image de l'Etat-nation actuel – comme pays et comme peuple – sur cette période de l'histoire. Cela est à rapporter au fait que les enseignants en général n'utilisent pas les

supports pédagogiques les plus récents : les évocations de la Gaule comme « pays », la faiblesse des références à la « diversité » originelle des peuples vivant en Gaule, caractéristiques des ouvrages scolaires plus récents, ne se retrouvent pas ici.

L'histoire scolaire qui se déroule ensuite est habitée par les figures traditionnelles de l'histoire de France. Ceux-ci sont importants dans les leçons des enseignants. Dans les cahiers d'élèves, on retrouve systématiquement les personnages de Vercingétorix - battu à Alésia par Jules César -, de Clovis – qui agrandit le royaume franc et se convertit au christianisme -, de Charles Martel – qui contient l'avancée des Arabes à Poitiers -, de Charlemagne et son Empire, d'Hugues Capet – dont l'avènement au trône marque le début de la dynastie capétienne et de l'affirmation du pouvoir royal contre les seigneurs. A l'image des manuels scolaires récents, ces personnages du Moyen Age ne sont pas décrits. Leur personne disparaît pour laisser toute la place aux événements. Ils ne sont plus ni pittoresques ni héroïques. Ce qui est conté, à travers eux, est une histoire royale et catholique, qui induit une certaine idée de continuité : celle de l'entité collective « France ».

Les recompositions territoriales sont lues à partir de la physionomie de la France actuelle. Les cartes utilisées dans le cahier d'Emmanuelle, mais aussi dans d'autres cahiers, sont significatives : le territoire actuel de la France apparaît sur les cartes qui présentent la Gaule, puis les royaumes francs. Dans le cahier de Chantal, une évaluation comprend une question sur les Francs : les élèves doivent indiquer « *quel peuple barbare* » « *sera à l'origine de notre pays* ». Dans le même sens, le résumé de la période allant du règne de Clovis aux invasions normandes est intitulé « *la naissance de la France* » dans le cahier d'Emmanuelle. Une généalogie française est ainsi clairement instituée.

En dehors d'Hugues Capet, les rois successifs sont peu traités dans les cahiers d'élèves jusqu'à Louis XIV. La période des Temps modernes est l'occasion de retracer un autre héritage du passé : celui de la Révolution. Cette période occupe une place importante dans tous les cahiers d'élèves. Contrairement à d'autres périodes de l'histoire, elle n'est jamais évacuée. Les Lumières, les inégalités sociales et le pouvoir absolu sous Louis XIV puis Louis XVI sont décrits de manière à préparer le récit du bouleversement qu'est la Révolution. La Révolution est présentée comme l'avènement d'une nouvelle ère, avec un régime politique assurant les droits pour tous. Certains articles de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen sont étudiés à cette occasion. L'enseignement historique, même en CM2, déborde rarement au-delà de la période napoléonienne. La Seconde Guerre Mondiale est souvent

traîtée à l'occasion de journées commémoratives, en particulier celle relative à l'Holocauste, en éducation civique.

Au total, conformément aux programmes de 2002, l'Etat-nation constitue à la fois le cadre majeur et l'angle de vue du récit scolaire de l'histoire. En dehors de certaines périodes spécifiques (la Renaissance et les Grandes Découvertes par exemple), c'est sur un territoire mouvant au gré des recompositions territoriales mais relié à la physionomie actuelle du territoire national que se déploie la description du passé. En se centrant ainsi sur un territoire, l'histoire scolaire donne à l'entité « France » une profonde épaisseur historique et culturelle. La description du passé en termes « d'origines » est encore prégnante, en particulier à propos des Gaulois et des Francs. L'autre élément du récit scolaire traditionnel – l'avènement de la démocratie et des droits de l'homme en France – est aussi très développé dans les cahiers d'élèves.

* *L'universalisme « français »*

D'autres pratiques d'enseignement contribuent à renforcer ce lien entre la France d'une part, la démocratie et les droits de l'homme, d'autre part.

La nation constitue d'abord le cadre quasi-exclusif de la citoyenneté. Seules les institutions politiques nationales sont abordées dans certaines classes de manière assez détaillée. La responsabilité du citoyen n'est pas mise en valeur de manière centrale⁶⁶⁸, mais elle apparaît tout de même : le vote et les élections sont systématiquement évoqués dans les cahiers d'élèves. La présentation des institutions européennes est très rare. Seules deux enseignantes l'évoquent en entretien. Les traces de ce travail dans les cahiers d'élèves montrent que cette présentation est très sommaire : le rôle respectif des différentes institutions est mentionné ainsi que leur localisation dans les « capitales » de l'Europe.

En entretien, une partie des instituteurs évoquent la place prise dans leur enseignement civique par les droits de l'homme et les droits de l'enfant. Ces thèmes contribuent à mettre en scène un universalisme des droits, fondée sur une appartenance universelle au genre humain. Pour autant, ils ne sont pas déconnectés de la nation française, directement ou plus implicitement. Concernant les droits de l'homme, c'est la Déclaration des droits française qui est généralement étudiée. Dans la classe de Monique, la Déclaration de 1948 et le rôle de l'ONU sont aussi abordés. Mais le traitement du sujet met en valeur le lien privilégié qui unit

⁶⁶⁸ Voir *infra*, chapitre 7.

la France au respect des droits, d'une double manière. La France est d'abord présentée comme pionnière en matière de droits de l'homme : le petit résumé composé par l'enseignante, reprenant une indication présente dans un document photocopie, souligne que la Déclaration de 1948 « *s'inspire* » largement de la Déclaration française de 1789. Par ailleurs, suivant un mode de présentation fréquent dans les ouvrages scolaires, le document photocopie souligne le non-respect des droits de l'homme « *un peu partout dans le monde* » du fait de la « *faim* », du « *racisme* » ou de « *la torture* ». La manière dont ces droits sont appliqués en France n'est en fait jamais discuté dans les classes. L'insistance sur la violation de ces principes ailleurs qu'en France contribue à renforcer, par une logique implicite, l'image d'un pays « patrie des droits de l'homme ».

Un processus semblable est en jeu dans la présentation des droits de l'enfant, à travers la Convention internationale de 1989. Ce thème fait l'objet d'un travail dans beaucoup de classes. Le mode de traitement du sujet aboutit là aussi à mettre en valeur indirectement la situation privilégiée de la France. Les élèves étudient les différents articles et, parfois, le non-respect de ces droits dans différents pays du monde. Le document photocopie par Chantal insiste sur la malnutrition des enfants dans les pays « *pauvres* »/du « *tiers monde* », mis en contraste avec la situation en France, en Espagne et plus largement dans les pays « *riches* ». La France fait ici partie des nations privilégiées parce que les droits des enfants, en raison du niveau de vie du pays, peuvent être respectés. La description de la situation dans d'autres pays est parfois plus générale, déconnectée du niveau de richesse des différents pays et alors plus proche du registre de la condamnation morale. Dans la classe de Nicole, un texte photocopie souligne le contraste entre l'allongement de la scolarité en France en 1959 et la situation d'autres pays dans lesquels « *les enfants n'ont pas la possibilité d'aller à l'école* ». Il en est de même dans la classe de Stéphanie. L'exercice pratique invite l'élève à s'interroger sur le respect de ces droits dans le monde et en France ; les réponses contraste là encore les deux situations : le respect des droits de l'enfant en France est souligné alors que le travail des enfants, l'absence d'accès à l'éducation, le « *manque de nourriture et de soins* » sont cités pour ce qui concerne certaines régions du monde, sans précisions. Là encore, ce type d'activité pédagogique établit un lien très fort entre la nation française et le respect des droits, valorisant la situation privilégiée de la France.

2.2. Le privilège de la nation : un effet non voulu ?

La place prépondérante de la France dans les contenus d'enseignement en histoire et en éducation civique ne fait pas l'objet de discours en entretien, à moins qu'une interrogation directe de ma part pousse les enseignants à réfléchir sur ce sujet : certaines questions du guide d'entretien portait en effet sur la place de la France et des autres cultures dans les programmes scolaires. La question provoque des réponses relativement artificielles dans la mesure où les enseignants semblent ne jamais avoir réfléchi sur cette question. Les plus attachés à l'ouverture au monde et à d'autres cultures mettent en avant leur liberté pédagogique et la possibilité qui leur est laissée d'aborder ce qu'ils veulent, notamment par le biais de la littérature portant sur des pays étrangers. Ils me rappellent aussi que la géographie porte beaucoup sur le monde et l'Europe. Pour ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, ils évoquent, comme on l'a vu pour Chantal, l'islam, ou les Grandes Découvertes, qui sont l'occasion de parler des Indiens d'Amérique, de l'Inde ou de la Chine. La valorisation de la diversité culturelle du monde n'est pas artificielle dans le discours des enseignants : c'est le cadrage national des programmes qui ne correspond pas chez eux à une interrogation qui fait sens. Seul un contexte multiculturel permet une parole sur la légitimité de l'histoire nationale : elle est alors justifiée comme étant la seule histoire racontable à des enfants dont les ascendants viennent de toutes les régions du monde.

L'orientation nationale de l'enseignement fait peu l'objet de discours, sauf dans les propos d'Alain et René, qui revendiquent l'idée d'un ancrage national des enfants. De leur côté, Magali et Olivier dénoncent le patriotisme exclusif, synonyme de fermeture et associé à l'absence d'esprit critique, qui pouvait se manifester dans les anciens programmes et manuels scolaires. Mais ils ne commentent pas directement la place de la nation dans les contenus d'enseignement.

L'absence de discours spontané et réfléchi sur le cadrage national des programmes scolaires semble devoir être rapporté à plusieurs éléments, certains liés à des évolutions générales, d'autres à la position professionnelle des instituteurs et à la culture institutionnelle qui leur est transmise.

A l'image d'autres citoyens des nations occidentales, les instituteurs pensent le monde comme nécessairement divisé en nations. La nation constitue aujourd'hui l'unité spatio-temporelle élémentaire à partir de laquelle le monde est perçu. Interrogée sur la place de la France dans les contenus d'enseignement, Chantal, on l'a vu, valorise l'ouverture sur d'autres

cultures. Mais elle affirme aussi « *qu'en même temps, on est un peu coincé à l'école élémentaire, car on doit apporter aux élèves la base* ». La France constitue cette « base », cet élément primordial sans lequel les connaissances scolaires ne peuvent avoir de sens. Pour Olivier, il est important que ses élèves connaissent l'histoire, la culture, les spécificités de leur pays, sans le considérer comme supérieur aux autres : la France est ici une nation parmi d'autres nations.

Un phénomène de naturalisation de l'appartenance à la nation paraît ici en jeu⁶⁶⁹. Que l'école apprenne aux enfants à connaître la France, cela est dans l'ordre des choses pour les enseignants, sans qu'ils y associent pour la plupart de valeur particulière, puisque le monde est divisé en nations. C'est aussi en partie ce qui permet de rendre compte du fait que les références à la nation concernent principalement les enfants issus de l'immigration, c'est-à-dire ceux qui, par leur histoire personnelle ou familiale, sont perçus comme ayant un rapport avec une autre nation que la nation française.

La nation ne renvoie pas seulement à une catégorie fondamentale d'appréhension de soi et du monde. Elle reste encore prépondérante dans la manière dont la citoyenneté est conçue et s'exerce en pratique. La souveraineté politique reste associée à la nation ; la citoyenneté européenne est une invention récente et est conditionnée préalablement par la citoyenneté nationale.

Les instituteurs français, par ailleurs, ne trouvent pas dans leur environnement professionnel et plus largement, sociopolitique, de discours forts leur permettant de remettre en cause le tropisme national des contenus de leur enseignement historique et civique. Comme on l'a vu au chapitre 1, les discours d'historiens remettant en cause le « roman national » et appelant à un *aggiornamento* de l'enseignement de l'histoire pour l'ouvrir à la compréhension de la discontinuité et de l'altérité sont restés minoritaires dans les débats éducatifs. Ils n'ont pas été relayés par les syndicats et les revues professionnelles. En outre, l'ouverture des programmes scolaires de 2002 à une dimension plus européenne et mondiale est récente et demeure limitée. La socialisation professionnelle des instituteurs les a donc habitués à un cadrage avant tout national des contenus d'enseignement. Par leur propre socialisation scolaire, cette caractéristique des programmes scolaires à l'école élémentaire leur est aussi familière. Tant le contenu du débat français sur la place de la nation à l'école que les programmes scolaires passés et présents conduisent les enseignants à ne pas s'interroger sur la

⁶⁶⁹ BILLIG, Michael. *Banal nationalism*. London: Sage, 1995.

dimension nationale des connaissances scolaires. La prédominance du national dans l'enseignement paraît donc en partie relever d'effets de routine et d'un processus de reproduction impensé.

Certes, certains enseignants se montrent très critiques à l'égard du patriotisme ou défendent avec force des valeurs universalistes. Il existe des différences dans les pratiques d'enseignement en conséquence. Ceux qui sont les plus attachés à ces principes universels et à l'idée de tolérance entre les peuples traitent davantage de certains sujets, tels que le passé colonial de la France ou l'esclavage. Leurs discours sur l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale, qui permet d'illustrer à la fois l'horreur de la guerre et du racisme, ou sur l'étude des droits de l'homme, sont particulièrement enthousiastes. Ils investissent aussi d'un sens particulier l'ouverture des leurs élèves sur d'autres pays et sur d'autres cultures, à l'occasion de romans ou de leçons de géographie : en entretien, ils évoquent ces pratiques en se référant à l'idée de tolérance et de compréhension mutuelles. Les autres enseignants trouvent ces pratiques intéressantes parce qu'elles changent du quotidien, ouvrent les enfants sur d'autres horizons, mais on ne trouve pas dans leurs propos de référence à la tolérance.

Ces orientations différenciées ne jouent pas, en revanche, sur certaines caractéristiques de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation civique : les instituteurs continuent d'enseigner une histoire principalement nationale, une citoyenneté très connectée à la nation et des droits qui mettent en valeur la situation privilégiée de la France. Certains évoquent l'apprentissage des symboles nationaux en entretien, mais ils le font de manière relativement mécanique : cela constitue un point, routinier, du programme d'éducation civique et ils n'y associent pas de valeur particulière, alors qu'ils valorisent l'apprentissage de la Révolution française et des droits de l'homme à cette occasion. Pour Danielle, par exemple, les symboles nationaux font simplement partie « *de la culture générale* ». Au niveau des textes officiels, l'identification des élèves à leur nation constitue bien un objectif explicite et conscient. Du côté des instituteurs, cette finalité n'est pas valorisée, sauf par Alain et René, mais les pratiques sont contraintes par le poids des programmes et des ouvrages scolaires, par les routines professionnelles et par la faible visibilité d'un discours alternatif dans ce domaine.

Il faut dire aussi qu'à l'image d'autres citoyens, une partie des instituteurs continue de croire à un universalisme français, à une France « patrie des droits de l'homme ». Ils sont portés à le croire en tant que citoyens français parce que cet élément constitue une composante forte des discours politiques et médiatiques sur la France. Et ils y croient d'autant plus qu'ils sont instituteurs : cette idée marque encore les programmes et les ouvrages

scolaires récents. Si l'étude des droits de l'homme ou des droits de l'enfant conduit si facilement à souligner la place privilégiée de la France, sans que les instituteurs ne s'en rendent compte, c'est aussi parce que cet universalisme français est bien présent dans l'imaginaire des enseignants, comme il est présent dans celui des auteurs de manuels. La démocratie est avant tout incarnée par la France, dans une vision où les autres vieilles nations démocratiques – l'Angleterre, les Etats-Unis par exemple – ne sont pas considérées.

Dans les entretiens, on trouve des traces de cette vision profondément positive de la nation française comme terre de démocratie et de libertés. Sylvain se réjouit du fait qu'une de ses élèves ait retenu des discussions en classe une idée, qu'elle reprend en rédaction pour se décrire : « *je vien de France, et je suis d'origine Française. Et j'aime bien la France parce que on est plus en liberté, que d'otre pays* ». Sylvain a fait réaliser des exposés sur différents pays par ses élèves : il se plaît à dire en entretien qu'il fait de la « *géopolitique* » plutôt que de la simple géographie en CM2. C'est à cette occasion qu'il a souligné la situation privilégiée de la France par rapport à d'autres pays du monde. De son côté, Noëlle me dit qu'elle juge essentiel d'étudier la Révolution française, la Déclaration de 1789 et les philosophes comme éléments d'éducation civique et de l'enseignement de l'histoire. Elle précise qu'à cette occasion, elle aime bien « *expliquer* », faire des « *liens* », des « *parallèles* ». Enseigner cela, c'est faire le lien avec « *la situation actuelle* », caractérisé par la « *République* », par contraste avec « *des pays où c'est pas possible* ». C'est aussi expliquer la relation entre la France et les Etats-Unis :

G- Là la Déclaration, vous la faites à chaque fois ?

Noëlle- Oui. Parce que c'est essentiel. Mais sur les philosophes aussi. Les Lumières c'est important pour moi. Parce qu'après je leur explique la relation des Etats-Unis avec la France d'où elle vient. Moi j'aime bien expliquer.

G- C'est-à-dire ?

Noëlle - Et ben que justement que les Etats-Unis ont copié la France.

G- Ah d'accord.

Noëlle - Et donc y a eu aussi et puis que des Français sont venus au secours de la République balbutiante des Etats-Unis. C'est pour ça que y'a un lien.

A l'égard des autres nations, la France est donc une démocratie particulière : pionnière par rapport aux autres grandes nations démocratiques depuis longtemps, et démocratie tout court par rapport à bien des pays du monde.

Même ceux qui se montrent critiques par rapport à cette association entre la France et les droits témoignent aussi de représentations, plus automatiques, mobilisant l'idée d'un universalisme français. Le discours de Magali est significatif à cet égard. Lors de l'entretien,

elle dit refuser de faire de ses élèves des « *petits patriotes* », mais cette critique du patriotisme est précisément reliée à une vision spécifique de la France, qui la renvoie à l'universalisme :

Je leur fais pas réciter la carte nationale d'identité. Enfin je trouve que les valeurs françaises, elles sont avant tout des valeurs universelles, alors...

3. Le monde et l'Europe, des collectifs incertains

3.1. Apprendre une solidarité mondiale ?

Au-delà de l'universalisme des droits et du refus de la violence entre les peuples, les enseignants tentent-ils d'apprendre aux enfants une forme de citoyenneté mondiale ? Le programme d'éducation civique de 2002 et les manuels scolaires récents, on l'a vu, mettent en scène un universalisme qui se rapporte à l'humanité dans son ensemble, qui s'appuie non seulement sur le partage de droits communs, mais aussi sur des défis partagés (comme l'environnement) et l'idée d'une solidarité économique liée aux inégalités entre les régions du monde. Cette figure de l'universalisme est cependant plus secondaire par rapport à la centralité de la nation.

Dans les activités pédagogiques de certaines classes, l'idée d'une solidarité au-delà des frontières nationales est présente à travers le traitement d'un sujet d'actualité : le tsunami et ses conséquences humaines. A cette occasion, les instituteurs ont mis en avant la nécessité de l'aide humanitaire. Dans la classe de Monique, par exemple, une interrogation écrite sur le sujet invite l'élève à « *se sentir concerné* » par l'événement. De l'idée d'une humanité partagée découle le devoir de solidarité envers les habitants des zones sinistrées. Dans la classe de Stéphanie, le sujet est aussi l'occasion de mettre en scène l'écart entre « *pays riches* » et « *pays pauvres* » et la solidarité qui en découle. Sur ce point, on ne constate pas de fortes divergences entre les enseignants. A part Alain et René, qui n'évoquent pas ces thèmes dans leur classe, l'idée d'une solidarité mondiale minimale représente une représentation consensuelle et a d'ailleurs été consacrée de manière constante dans les directives officielles.

Dans les classes, cet enseignement est cependant tout à fait occasionnel, suscité par l'événement et son importance médiatique. Même dans les entretiens qui valorisent l'idée de « *citoyen du monde* », présente dans la consigne, l'idée d'une solidarité au-delà des nations n'est pas présente. Etre « *citoyen du monde* » signifie essentiellement pour ces instituteurs respecter l'autre et voir en lui son semblable, quelles que soient ses appartenances. Il se

traduit dans le quotidien de la classe par l'apprentissage de la tolérance entre élèves et par le message humaniste tiré de l'enseignement de certaines périodes historiques.

La faiblesse de l'idée de citoyenneté mondiale dans les entretiens et dans les pratiques d'enseignement ne tient pas seulement à la prédominance de la logique de l'ouverture et de la tolérance, mais aussi à l'impossibilité de mettre en scène une communauté civique qui n'existe pas dans la pratique autrement que sous la forme d'une charité internationale occasionnelle. Est-ce alors vers la citoyenneté européenne, qui elle est institutionnalisée, que se tournent les enseignants qui souhaitent que leurs élèves dépassent leur seule nation ?

3.2. L'Europe à l'école

a) Des investissements différents de l'objet européen, qui pèsent sur la manière dont l'Union européenne est enseignée

Le thème de l'Union européenne, présent dans les programmes de géographie, est investi diversement par les enseignants, ce qui conduit à des différences dans la manière dont il est traité dans les classes.

Cet investissement différencié est en premier lieu à relier aux attitudes politiques des instituteurs envers l'Europe. Ce clivage n'est pas surprenant. Comme on l'a vu, les syndicats enseignants considèrent de manière différente la construction européenne. Au-delà des syndicats, les enseignants – tous niveaux d'enseignement confondus – se distinguent par un niveau d'adhésion à la construction européenne considérablement élevé, comparé à d'autres groupes socioprofessionnels. Mais ils ont été divisés lors du référendum de 2005 sur le traité constitutionnel : une courte majorité a voté « oui » (46%, contre 42% pour le « non »)⁶⁷⁰.

Aucun des instituteurs de notre enquête n'exprime d'opposition à l'idée générale d'unification européenne, bien au contraire. Ce sont les orientations prises par la construction européenne qui sont rejetées par certains. Les instituteurs les plus critiques sont ceux qui sont les plus politisés et qui se situent à l'ultra-gauche. Militante à Sud-Education et dans une association de défense des sans-papiers, Stéphanie fait part en entretien de ses réticences face

⁶⁷⁰ Les enseignants sont 79% à penser que « *le fait pour la France de faire partie de l'Union européenne est une bonne chose* », contre 50% en moyenne dans l'échantillon global. Ces données sont tirées de l'enquête post-électorale présidentielle 2007 réalisée par l'IFOP pour le CEVIPOF avec le soutien du Ministère de l'Intérieur. CEVIPOF/Ministère de l'Intérieur (2007), *Enquête post-électorale présidentielle 2007*, volumes 1 et 2, consultable en ligne : <http://www.cevipof.msh-paris.fr/PEF/2007/PEF2007.htm>

à l'Union européenne. Elle a voté « non » en 2005, ne se démarquant pas en cela de la position officielle de son syndicat :

Stéphanie- [En géographie] on a fait le monde. On a commencé par faire l'Europe, ça, ça me...

G- Oui, justement je voulais te poser la question...

Stéphanie- L'Union européenne, euh... C'était moins mon truc (rire) Faut le faire. C'est compliqué parce que après y a les idées politiques par rapport à l'Union européenne, tu vois, donc forcément on est enseignant avec ce qu'on vit aussi, avec ce qu'on est.

G- Tu veux dire que l'Union européenne t'es pas trop engagée pour ?

Stéphanie- Je trouve ça vachement bien l'Europe, je trouve ça vachement bien que ça existe, mais enfin l'Europe telle qu'on est en train de la construire, non, j'ai voté « non » au traité de la Constitution européenne. Et ça par contre je veux pas leur dire, je veux pas qu'on leur dise parce que ça, je trouve que ça va trop loin. Donc du coup je présente l'Europe assez froidement (rire)

Ce type d'attitude critique vis-à-vis de l'Union européenne a certaines conséquences sur la manière dont elle est enseignée. La critique antilibérale de l'UE favorise de fait un traitement du thème plus factuel et moins engagé. Dans la classe de Stéphanie, l'UE a été présentée comme un regroupement *de facto* d'Etats. Les élèves ont appris l'accession successive de différents pays à cet ensemble, le nom, la capitale et les caractéristiques de certains de ces pays (superficie, population, niveau de richesse). La dimension économique de l'UE est largement mise en avant à travers les thèmes de l'euro, de la libre circulation des marchandises ou d'Airbus. Il s'agit de souligner la « *puissance économique* » de l'UE, tandis que les questions sociales et les thèmes touchant à la solidarité sont absents. Les valeurs de « *paix et de démocratie* » associées à l'Union européenne par l'élève dans un exercice montre que ce discours a aussi été tenu par l'enseignante, mais il est secondaire par rapport à une approche qui fait de l'Europe un groupe de pays dont le sens est avant tout économique.

A l'inverse, d'autres interviewés évoquent en entretien leur attachement à l'Union européenne, leur vote positif au référendum ou leur déception par rapport au résultat du scrutin. Suite à une question lui demandant pourquoi elle aime tant travailler sur l'Union européenne en classe, Monique, qui dit voter à droite tout en faisant part de sa distance avec la politique, répond d'emblée qu'elle « *vote « oui » pour l'Europe* » et qu'elle est « *très européenne* ». De son côté, Nicole exprime aussi en entretien son attachement à l'Union européenne. Elle regrette que l'Europe n'ait pas été un thème de la consigne repris dans les rédactions rédigées par ses élèves de CM2 à l'occasion de l'enquête : « *visiblement ils ne se sentent pas européens du tout* », dit-elle, alors qu'elle a beaucoup travaillé sur l'UE en géographie et en éducation civique au dernier trimestre. Elle fait allusion, avec une certaine

amertume, au résultat du référendum : « [L'Europe], *c'est l'avenir, enfin je croyais que c'était l'avenir parce qu'y a des gens qui le pensent pas* ».

Les instituteurs les plus favorables à l'Union européenne appartiennent à la droite ou à la gauche modérées et à différentes générations. Ils l'associent à différents éléments positifs. Dans le discours de Monique, l'Europe est avant tout le cadre de vie futur de ses élèves comme de ses propres enfants, l'environnement humain, social et économique qui sera le leur une fois adultes :

Ayant des enfants petits, je me dis que quand ils vont être grands, ils seront bien contents de pouvoir aller faire leurs études où ils veulent, travailler où ils veulent et qu'il faut que les gamins se rendent compte que maintenant on ira en vacances en... je sais pas, en Roumanie, on ira faire ses études en Belgique et puis on se mariera avec une Allemande etc. C'est important qu'ils se rendent compte.

Monique dit avoir constamment cherché à expliquer à ses élèves, lors des séances sur l'UE, que celle-ci serait désormais leur horizon de vie. La diversité culturelle en Europe est également valorisée dans son discours. Monique évoque les correspondances scolaires avec d'autres classes en Allemagne, en Pologne et en Espagne : elles permettent de « *comparer* » les pays entre eux, de voir ce qui peut être « *bien* » et « *moins bien* » à l'étranger par rapport à la France.

La diversité culturelle est également présente dans le discours d'autres enseignants, orientés politiquement à gauche. Mais ce qui caractérise les propos de ces derniers est l'accent mis, à travers l'Europe, sur le dépassement du nationalisme et des appartenances à des groupes restreints. Pour ces enseignants, apprendre l'Europe aux enfants signifie mettre en relief une collectivité plus universelle que la seule nation. Dans l'entretien de Nicole, par exemple, l'Europe est valorisée comme détachement supplémentaire – implicitement, par rapport à l'abstraction qu'a déjà représenté la nation – de l'individu par rapport à ses appartenances spécifiques. Après avoir évoqué le résultat du référendum de 2005, Nicole poursuit ainsi :

Nicole- Je trouve important que de se définir autrement que par sa communauté, ou bien sa couleur de peau ou bien ses convictions religieuses.

G- Et là c'est vrai, ça ne faisait pas ça... ?

Nicole- *Oui. La notion de citoyenneté, de citoyenneté européenne, moi elle m'est chère, donc c'est vrai que j'essaie de la faire vivre en classe. Visiblement c'est pas passé. (rire)*

Nicole décrit alors longuement et de manière très négative le poids de plus en plus important pris par l'islam et la couleur de peau dans son école : les enfants des minorités religieuses et ethniques s'identifieraient de plus en plus sur la base de ces groupes. L'Europe

émerge ici comme un groupe légitime parce que plus large et plus inclusif. Pour Olivier, on l'a vu, le projet Comenius permet aux enfants non pas de dépasser la nation, mais tout du moins de cesser de considérer la France comme un pays supérieur aux autres.

Les enseignants qui sont les plus favorables à l'Union européenne l'enseignent-ils de manière spécifique ? L'adhésion à l'Europe se traduit d'abord par l'importance quantitative du thème dans l'enseignement de la géographie. L'UE est aussi présentée par les enseignants de manière plus positive. Les discours des instituteurs sur l'Europe comme synonyme d'universalisme ou de diversité culturelle ne se retrouvent pas dans les cahiers d'élèves car ils sont peu reliés à des réalités factuelles. Ces discours positifs sur l'Europe sont en tout cas susceptibles d'avoir été tenus en classe. En termes de traces écrites, la présentation de l'UE dans certains cahiers laisse transparaître d'autres éléments positifs. Dans celui issu de la classe de Monique, l'UE occupe la plus grande part des travaux de géographie et est associée à de multiples dimensions positives par les documents qui ont été choisis. Au-delà de la création d'un « *espace sans frontières* » pour les hommes et les marchandises, sont mis en avant, la démocratie, la paix, la modernisation économique, la solidarité en faveur des pays et des régions les moins développés, la lutte contre les inégalités sociales et la protection de l'environnement. Une rédaction rédigée par l'élève conclue le cahier de géographie, avec pour sujet « *Qu'as-tu retenu de ton cours sur l'UE ?* ». L'élève a bien retenu ses leçons : il énumère en effet les divers bienfaits de l'Europe, en particulier le fait de ne pas « *payer la douane* », « *[d']aider les pays les plus pauvres* », « *[d']éviter la guerre* » et de construire la « *fusée Ariane* ». Il termine sa rédaction par « *moi je trouve que c'est bien l'union Européene (sic)* », et récolte un « *A* » avec la mention « *Très bien* ». Dans cette classe, l'enseignement de l'Union européenne est non seulement plus développé mais aussi chargé de connotations positives.

La diversité culturelle de l'Europe a par ailleurs été de fait été davantage soulignée dans les classes où existent des correspondances scolaires avec d'autres écoles en Europe. Les projets de ce type sont interprétés de cette façon. Dans la pratique, ils aboutissent en effet à confronter l'enseignant comme les élèves à la pluralité des langues et des formes culturelles nationales.

A côté des instituteurs exprimant une adhésion forte à l'Union européenne, ou, à l'inverse, la critiquant, d'autres enseignants, bien plus nombreux, se montrent très peu engagés. Alors que le contexte des entretiens mettait en relief la question européenne, une grande partie des instituteurs n'évoquent l'Union européenne que lorsqu'ils sont directement

interrogés sur ce thème. Leurs réponses sont brèves et dépourvues d'implication affective. Ce manque d'investissement se traduit dans les pratiques : les travaux sur l'UE ont été moins développés, voire inexistant ; une seule page évoque le sujet dans le cahier, rappelant les pays membres et certaines étapes de la construction européenne.

b) Un rapprochement d'une classe à l'autre : le flou du projet européen

D'une classe à l'autre, il existe donc des différences de pratiques importantes, liées à des attitudes variables concernant l'Union européenne. On observe toutefois aussi une certaine convergence. L'approche par les pays qui composent l'Union européenne est en effet le point commun qui se retrouve dans toutes les classes. Evoquée en entretien, cette approche se retrouve aussi dans les cahiers d'élèves. Dans tous les cahiers où le thème de l'UE est traité, une carte permet de localiser et de nommer les différents pays membres. Des informations sont données sur la superficie, la population, la capitale et le niveau de richesse des pays de l'UE. Dans la classe de Nicole et de Stéphanie, des exercices invitaient l'élève à comparer les différents pays entre eux sur ces caractéristiques ou à identifier le pays le plus peuplé/le plus petit, etc. Dans certaines classes, comme celle de Monique, les élèves ont dû conduire une recherche sur les pays membres : chaque élève choisissait un pays et présentait ses caractéristiques.

La présentation des étapes clés de la construction européenne va aussi dans le même sens d'une approche par les pays : elle commence par la CECA et/ou le Traité de Rome et la suite de l'histoire est centrée sur les inclusions successives des différents pays.

L'Union européenne est par ailleurs peu présentée comme une nouvelle communauté civique. Comme on l'a noté, les institutions européennes peuvent être étudiées, mais elles le sont de manière sommaire, et le rôle du citoyen européen n'est pas mis en valeur à ce niveau. Il est souligné de manière occasionnelle, cette présentation étant suscitée par l'actualité du référendum de 2005, ou s'inscrit dans une leçon qui est par ailleurs totalement centrée sur la citoyenneté nationale.

L'Union européenne, à travers toutes ces pratiques, apparaît donc comme un ensemble de nations. Enseigner l'Union européenne consiste dans une large mesure à faire mieux connaître ses différents pays.

Cette approche dominante est en partie liée au poids des programmes scolaires et des ouvrages pédagogiques mis à la disposition des enseignants. Comme on l'a vu, la citoyenneté nationale y est centrale et l'UE y est peu décrite en termes de communauté politique. En

outre, s'il n'existe pas de discours scolaire fort et relativement homogène sur l'Union européenne comme communauté politique, il n'en existe pas non plus dans les débats publics en général. Les élites politiques françaises n'ont pas construit de discours sur l'Union européenne qui permettrait de lui donner une signification citoyenne forte et positive⁶⁷¹. Au-delà de cette absence de discours, les caractéristiques actuelles du projet européen sont aussi en jeu : pour les enseignants, il demeure un projet flou.

L'indifférence manifestée par une grande partie des enseignants à l'égard de l'objet européen en entretien est un des indices de ce caractère flou. En cela, les enseignants ne se démarquent pas de leurs concitoyens⁶⁷².

Un autre indice du flou du projet européen est son absence de spécificité par rapport au monde entier. L'UE est liée à l'intégration croissante du monde tout en étant limitée à une zone géographique particulière. Les enseignants qui tentent de l'investir positivement témoignent en même temps de l'incertitude centrale qui caractérise le projet européen. Une des significations principales prêtées aux échanges scolaires entre enfants européens – l'apprentissage de la diversité culturelle – spécifie peu l'Europe par rapport au reste du monde. Par exemple, les correspondances scolaires avec trois pays européens mises en place par Monique et considérées par elle comme un des points clefs de son enseignement de l'Union européenne concerneront l'année suivante la Réunion et l'Australie, parce qu'elle en a l'occasion. Les activités scolaires sont en partie affaire d'opportunité, et le privilège de l'Europe dans ces relations horizontales créées entre enfants peut se défaire d'une année à l'autre. Dans le même sens, Patrick décrit le projet Comenius en parlant d'une ouverture à l'Europe mais aussi au monde en général. Après avoir mentionné les romans européens qu'il donne à lire à ses élèves, il précise qu'il aimerait bien leur faire lire aussi des « romans sud-américains ». La spécificité de l'Europe comme incarnation privilégiée de la diversité culturelle et de l'ouverture à l'autre est donc faible.

Pour les mêmes raisons, l'Union européenne est investie de manière contradictoire par des enseignants qui témoignent pourtant du même attachement à des valeurs civiques

⁶⁷¹ ROZENBERG, Olivier. *Le Parlement français et l'Union européenne (1993-2005) : l'Europe saisie par les rôles parlementaires*. Thèse de Doctorat : Science Politique, Institut d'Etudes Politiques de Paris : 2006.

⁶⁷² DUCHESNE et al. Europe between integration and globalisation: social differences and national frames in the analysis of focus groups conducted in France, francophone Belgium and the United Kingdom. *Politique européenne*, 2010, n°30, p. 67-105.

universalistes. On l'a vu, Rose défend l'Europe au nom d'un idéal pacifiste de tolérance et de rapprochement entre les peuples et Nicole met en avant son attachement à une entité qui réclame de « *se définir autrement que par sa communauté, sa religion et sa couleur de peau* ». Au nom d'un idéal universaliste similaire, Magali critique à l'inverse l'Europe, qui lui apparaît comme un collectif potentiellement fermé et excluant par rapport au reste du monde. Le contenu même du projet européen est en jeu : il est en effet ambivalent de ce point de vue tant il mêle des logiques tendant à l'ouverture ou à la fermeture⁶⁷³. L'Union européenne peut représenter l'au-delà de la nation comme une nouvelle forme de d'exclusivisme de groupe, au continent européen.

c) Une représentation partagée : l'Union européenne comme réalité irréversible, les citoyens impuissants

Outre leur difficulté à donner sens à une construction qui demeure en partie floue à leurs yeux, une autre logique commune est repérable dans les attitudes des enseignants à l'égard de l'Europe et pèse sur leurs pratiques éducatives.

Les instituteurs partagent une représentation commune de l'Union européenne comme phénomène irréversible. Quoi que l'on peut penser d'elle, on ne peut y échapper : l'UE est déjà là et elle sera, sans qu'on puisse y faire quelque chose, une part incontournable de l'environnement des enfants. C'est pour cette raison aussi qu'il faut l'enseigner, quel que soit le regard, indifférent, positif ou critique, que l'on porte sur elle. Cette représentation sous-jacente est repérable dans de nombreux entretiens, y compris dans ceux conduits avec des enseignants très investis dans l'enseignement de l'Union européenne. Pour Monique, par exemple, très favorable à la construction européenne actuelle, « *on l'a, l'Union européenne, qu'on le veuille ou non* ».

L'unification européenne est un processus sur lequel les enseignants sentent qu'ils ont peu de prise, pas plus qu'en auront leurs élèves plus tard. Les instituteurs n'en tirent pas un discours revendicatif : ils manifestent par leurs propos la dépossession des citoyens que représente l'Union européenne. C'est sans doute ce sentiment diffus d'impuissance qui permet en partie de comprendre pourquoi les instituteurs présentent peu à leurs élèves l'Union européenne comme un système politique et comme une sphère de citoyenneté.

⁶⁷³ DELANTY, Gerard. Borders in a Changing Europe: Dynamics of Openness and Closure. *Comparative European Politics*, 4, p. 183-202.

La présentation de l'Union européenne comme groupe de pays, qui représente le dénominateur commun à toutes les classes, est donc le reflet d'un ensemble d'attitudes convergentes chez les enseignants. Travailler sur les pays de l'Union européenne permet de refléter la diversité culturelle de celle-ci ou encore de lui donner un sens « concret » et ainsi de dépasser le caractère flou du projet européen aux yeux de enseignants. C'est aussi une manière, comme nous le verrons au chapitre suivant, de ne pas faire entrer le monde politique et ses divisions dans la classe.

Conclusion

En exaltant la paix, le rapprochement entre les peuples et leur égalité fondamentale, certains instituteurs des années 2000 ont conservé un idéal humaniste qui était aussi repérable dans les périodes antérieures, comme dans l'entre-deux-guerres⁶⁷⁴. Cet idéal passe aujourd'hui dans les classes par d'autres vecteurs, notamment l'étude des deux guerres mondiales – occasion de mettre en valeur l'horreur de la guerre et, pour la deuxième, de fustiger la haine à l'encontre de certains peuples – et celle des origines de la construction européenne, qui donne lieu dans certains cas à des discours sur l'Europe comme solution pacifiste. L'évocation d'autres cultures et d'autres régions du monde a aussi ce sens là : la connaissance entraînerait le rapprochement et la tolérance.

Cette valorisation de l'idéal de paix et de rapprochement entre les peuples pour la période contemporaine est en partie sans objet. Les instituteurs de l'entre-deux-guerres faisaient œuvre de deuil et, dans les années 1930, étaient face à un danger de conflit armé bien réel. Aujourd'hui, cette auscultation du passé et de ses violences à des fins morales et civiques, pourrait sembler chargée de bons sentiments et d'une satisfaction sans objet réel : elle donne à voir la barbarie des temps anciens par rapport à la civilisation d'aujourd'hui, elle révèle les progrès. Les guerres du présent qui impliquent la France, à l'image en cela des manuels, ne sont point évoquées, sauf celles qui ont des expressions lointaines : ces guerres qui ne concernent en rien l'Europe occidentale et qui ont agité certaines parties de l'Afrique ou l'ancienne Yougoslavie. Cette valorisation rapprochement entre les peuples répond pourtant à des enjeux contemporains : il exprime le désir et l'espérance que dans un monde désormais étendu à l'échelle de la planète, les hommes ne se jugent mutuellement et n'agissent qu'en tant qu'hommes, comme des individus, détachés de leurs appartenances, et non comme des nationaux ou des représentants de groupes particuliers, ethniques ou religieux. Derrière le

⁶⁷⁴ LOUBES, Olivier. *L'école et la patrie...*, *op. cit.*

traitement intensif de la Seconde Guerre Mondiale, par exemple, on peut lire chez une partie des enseignants une volonté de lutter contre tous les racismes actuels, d'où des glissements de sens révélateurs entre nationalisme et racisme.

Ces postures ne sont pas toutefois pas les seules que l'on peut repérer à l'école primaire. Alors que ces instituteurs-là envisagent ce nouveau monde sans frontières de manière sereine, ou même en tant que missionnaires, défenseurs de cet ordre en train de naître et soucieux de le voir progresser, deux autres le considèrent avec plus de circonspection, voire d'inquiétude. Le thème des « racines », si présent dans les débats sur l'histoire des années 1980, se retrouve dans leurs discours trente ans après. Ces instituteurs ne sont ni hostiles à l'intégration européenne, ni même à la mondialisation en tant qu'ouverture générale des esprits à d'autres horizons que la seule nation. Ce qu'ils craignent dans la société actuelle est que cet élargissement des horizons des enfants, parce qu'il se conjugue avec un déclin perçu du rôle de transmission des familles, n'aboutissent à une perte de substance, à un effritement des traditions et du savoir transmis de génération en génération dans un éclatement généralisé des valeurs et des repères cognitifs. La vision de la nation et son importance proclamée s'inscrit dans ce schème général de représentations. La nation est en passe de perdre sa substance, comme référent identitaire et comme source de comportements civiques et moraux.

On a donc affaire, sur la question des rapports entre l'école et nation, à deux configurations de représentations bien différentes, qui se traduisent dans des pratiques spécifiques – ouverture à l'Europe ou à d'autres cultures plus affirmée et chargée de valeur, illustration des droits universels et de l'horreur des violences du passé, pour les uns, importance plus grande accordée à la connaissance de la France pour les autres. En dehors de ces deux groupes d'instituteurs bien différenciés, les autres investissent peu de sens civique dans ces thèmes.

Au-delà de ces différences, un fonds commun de représentations comme de pratiques est repérable dans la plupart des classes. Si deux enseignants s'interrogent en effet directement sur l'orientation nationaliste de l'enseignement d'autrefois et ses dangers, aucun ne s'exprime sur le cadrage national des contenus d'enseignement. Les instituteurs qui sont le plus attachés à des valeurs humanistes pensent pouvoir tirer partie de l'histoire française pour les enseigner et affirment aussi ouvrir les élèves à d'autres cultures. Mais la nation apparaît en grande partie banalisée : les références directes à la nation sont la plupart du temps rares dans les entretiens. Il apparaît « naturel » de transmettre des connaissances qui se réfèrent en premier lieu à la nation, pour que les enfants puissent se repérer dans un monde qui est encore conçu comme

divisé en nations. Le nationalisme que l'on a appelé cognitif en introduction est ainsi manifeste dans toutes les classes.

CHAPITRE 4 – DIVERSITE ET EGALITE A L'ECOLE : LE POIDS DE L'UNIVERSALISME REPUBLICAIN

L'Etat-nation à la française façonne-t-il une communauté de croyants ou, au contraire, de dévots des Lumières ? (...) De 1789 à nos jours, des rêves unificateurs contraires vont se heurter (...) Telle est bien l'originalité de la France : dans l'Occident chrétien moderne, elle est la seule à connaître un tel affrontement (...), affrontement qui la précipite dans des ruptures successives peu propices à la tolérance, à l'acceptation de la diversité culturelle interne, au libéralisme.

Pierre Birnbaum, *La France imaginée*, p. 21-27.

Ce chapitre porte sur les « nous » en deçà de la nation (groupes ethniques, religieux, classes sociales, religions), qui sont reconnus et mis en scène dans le discours scolaire, rejetés ou occultés. Le chapitre suivant reprend cette perspective au niveau des classes et des enseignants en axant l'interrogation sur la manière dont ces « nous » apparaissent et sont traités dans l'espace scolaire.

Je m'inspire ici pour l'analyse d'une des distinctions établies par Cécile Laborde lorsqu'elle examine la question spécifique du port du voile islamique à l'école et les débats qui l'ont entouré⁶⁷⁵. L'auteur souligne que ces débats ont mêlé des enjeux différents. Ils portaient non seulement sur les rapports entre l'expression publique des différences identitaires et l'identité nationale, mais aussi sur la question de l'égalité entre les citoyens dans la sphère publique. Je distingue également ici ces deux dimensions, celle de la diversité et celle de l'égalité. Premièrement, les discours publics, les programmes et les manuels scolaires ont-ils contribué depuis les années 1980 à donner une image plurielle de la France, en mettant en valeur la diversité de ses composantes régionales, culturelles, religieuses, à la fois dans son histoire et dans sa situation actuelle ? Deuxièmement, ont-ils fait de l'égalité une valeur centrale ? Comment l'ont-ils traitée ? Ont-ils visé à sensibiliser les enfants, futurs citoyens, au combat contre les inégalités ? Les inégalités entre certains groupes dans la société

⁶⁷⁵ *Français, encore un effort si vous voulez être républicains !* Paris : Seuil, 2010.

ont-elles fait l'objet de discours ? Et de quels groupes (femmes, groupes sociaux, minorités ethniques et religieuses) s'agissait-il ?

Concernant la première dimension, le commentaire de Pierre Birnbaum cité en exergue de ce chapitre fait bien apparaître la vocation unificatrice qui a été celle de l'Etat français. Mais si l'auteur s'exprime en ces termes au début de son ouvrage, c'est pourtant à une conclusion différente qu'il parvient à la fin de sa réflexion, lorsqu'il décrit la situation de la France contemporaine : aujourd'hui, l'Etat républicain, comme l'Eglise, « *les deux vieux lutteurs* », « *déposent les armes, se détournent de leur prétention unificatrice des esprits et des lieux* »⁶⁷⁶. C'est cette hypothèse qui est testée dans la première section ce chapitre consacrée à l'unité et à la pluralité de la nation française, pour ce qui concerne le champ de l'école. Pour cet espace sociopolitique spécifique, peut-on dire que l'Etat républicain a abandonné sa visée unificatrice ?

L'enseignement délivré par la Troisième République était fortement orienté vers la construction d'une unité nationale. On a beaucoup écrit, particulièrement dans les années 1960 et 1970, qui ont vu l'essor d'une pensée régionaliste militante, sur l'éradication des langues et cultures régionales et locales à laquelle auraient souscrits les responsables de l'Instruction publique. La thèse la plus célèbre dans ce sens, celle d'Eugen Weber⁶⁷⁷, a cependant été nuancée par des travaux historiques ultérieurs. Les recherches d'Anne-Marie Thiesse⁶⁷⁸, de Jean-Claude Chanut⁶⁷⁹ ou d'Hubert Pérès⁶⁸⁰ ont montré que les intentions des autorités éducatives n'étaient pas de détruire ces cultures locales et régionales. Si le langage de l'école a exclu les patois et les langues régionales, les autorités éducatives ont encouragé la mise en valeur des spécificités locales et régionales, mais aussi l'amour des « petites patries ». Pour les élèves, très majoritairement ruraux et dont les horizons ne dépassaient pas le cadre étroit de leur village, la nation était une totale abstraction. Les médias, encore peu développés et surtout réservés à une élite sachant lire, n'avaient pas encore permis d'unifier la nation et de

⁶⁷⁶ *La France imaginée*. Paris : Gallimard, 1998, p. 358.

⁶⁷⁷ *La fin des terroirs : la modernisation de la France rurale, 1870-1914*. Paris : Fayard, 1983.

⁶⁷⁸ *Ils apprenaient la France : l'exaltation des régions dans le discours patriotique*. Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1997.

⁶⁷⁹ *L'école républicaine et les petites patries*. Paris : Aubier, 1996.

⁶⁸⁰ Le village dans la nation française sous la Troisième République. Une configuration cumulative de l'identité In MARTIN Denis-Constant. *Cartes d'identité. Comment dit-on nous en politique ?* Paris : Presses de la Fondation Nationales de Sciences Politiques, 1994, p. 209-223.

la rendre accessible à l'imagination et à la perception sensible d'une majorité de citoyens⁶⁸¹. Cette situation s'est maintenue longtemps, la France des campagnes isolées restant une réalité forte jusqu'aux années 1950. La médiation du local et du régional dans l'apprentissage de la nation a représenté une caractéristique du discours pédagogique de la Troisième République. Les responsables de l'Instruction publique ont encouragé les instituteurs et plus généralement les acteurs scolaires (inspecteurs, etc.) à se lancer dans des études monographiques locales et régionales. La Troisième République est une période d'intense publication de ce type d'études, comme de leurs équivalents scolaires à destination des enfants⁶⁸². Pour les autorités officielles, l'amour de la grande patrie passe par celui de la petite patrie et ne lui est pas contradictoire. Cette imbrication se fait toutefois dans l'affirmation parallèle d'une forte hiérarchie entre les deux niveaux, régional et national. Le lien au petit pays ne fait que servir le rapport affectif qui doit relier l'enfant à la nation entière. Si les spécificités régionales sont mises en valeur, elles ne portent pas atteinte à l'unité nationale, affirmée comme un bien supérieur : la France est présentée comme la synthèse harmonieuse de diversités régionales complémentaires et la région constitue dans une large mesure un miroir du grand tout national. Les relations et les conflits entre les régions, entre les régions et le pouvoir central, n'entrent pas dans le champ du discours scolaire officiel ; l'histoire est racontée du point de vue du pouvoir central, qui agrandit et unifie le territoire⁶⁸³.

Quant à la diversité culturelle liée à l'immigration, elle représente une non-question pour l'école primaire jusqu'aux années 1970. La scolarisation des enfants d'immigrés ne constitue pas un problème spécifique. Comme pour les enfants de ruraux, il faut leur apprendre à connaître et à s'attacher à la nation française. Il n'est nullement question de prendre en compte les cultures d'origine de ces enfants. Leurs spécificités culturelles sont appelées à se résorber par l'action bénéfique de l'école⁶⁸⁴. Le modèle de l'assimilation culturelle est en vigueur avec toute sa force et l'histoire de l'immigration est absente du récit scolaire⁶⁸⁵.

⁶⁸¹ Sur l'importance des moyens de communication dans la construction d'une communauté nationale « imaginée », voir : ANDERSON, Benedict Richard O'Gorman. *L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Paris : La Découverte, 2006.

⁶⁸² THIESSE, Anne-Marie. *Ils apprenaient la France...*, op. cit. ; CHANET, Jean-Claude. *L'école républicaine et les petites patries ...*, op. cit.

⁶⁸³ Sur ce point, voir aussi CITRON, Suzanne. *Le mythe national...*, op. cit.

⁶⁸⁴ NOIRIEL, Gérard. *Le creuset français*. Paris : Seuil, 1988, p. 216 et suiv.

⁶⁸⁵ CITRON, Suzanne. *Le mythe national...*, op. cit. ; FALAIZE, Benoît. *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*. Paris : Cité nationale de l'histoire de l'immigration, 2008.

La manière dont l'histoire de la France est mise en scène dans les manuels scolaires de la Troisième République contribue largement à exalter l'unité nationale. Les études de manuels scolaires permettent d'en saisir toute la portée⁶⁸⁶. Le récit scolaire de l'histoire passe sous silence l'existence et la force des identités régionales et ethniques. Les auteurs de manuels d'histoire valorisent l'unité originelle des Gaulois, l'unification territoriale et administrative accomplie par Romains, les chefs francs, puis les dynasties royales. L'histoire est racontée du point de vue du pouvoir central, de ses conquêtes territoriales successives et de ses entreprises unificatrices. L'étude de Danielle Perrot⁶⁸⁷, qui porte sur les manuels d'histoire du cours élémentaire en usage dans les écoles primaires au début des années 1970, souligne la persistance et la force de ce modèle unitaire.

Dans les décennies récentes, la question de l'unité et de la pluralité de la nation se pose de manière différente. L'essor des mouvements régionalistes en France et les discussions sur la reconnaissance des langues et des cultures régionales et minoritaires sous l'impulsion du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne renouvellent les interrogations sur la prise en compte de la diversité régionale de la France, y compris dans le champ scolaire⁶⁸⁸. Examinant les programmes scolaires de 2002, Suzanne Citron conclue toutefois à la persistance d'une vision unitaire de l'histoire, qui occulte la diversité et les conflits territoriaux. Par ailleurs, les interrogations sur l'immigration et sur l'islam sont porteuses de certains changements au niveau des programmes scolaires ainsi que des manuels. L'histoire de l'immigration fait son entrée dans les manuels de l'école primaire dans les années récentes⁶⁸⁹. Au niveau des directives officielles, différents auteurs soulignent la timide émergence de l'idée de pédagogie interculturelle, d'une prise en compte et d'une valorisation des « cultures » immigrées à la fin des années 1970 et dans les années 1980, tendance qui disparaît par la suite⁶⁹⁰. Concernant

⁶⁸⁶ CITRON, Suzanne. *Le mythe national...*, op. cit. ; PERROT, Danielle. *La thématique politique des manuels d'histoire du cours élémentaire de l'enseignement public. Mémoire de D.E.S. : Science politique* : Rennes : Université de Rennes 1 : 1973.

⁶⁸⁷ PERROT, Danielle. *La thématique politique des manuels d'histoire du cours élémentaire de l'enseignement public*, Mémoire DES de Science politique, Rennes 1974.

⁶⁸⁸ LELIEVRE, Claude. *Les politiques scolaires mises en examen : douze questions en débat*. Paris : ESF éditeur, 2002 (chapitre 12 : « L'enseignement des langues régionales », p. 181-195).

⁶⁸⁹ FALAIZE, Benoît. *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*. Paris : Cité nationale de l'histoire de l'immigration, 2008.

⁶⁹⁰ LORCERIE, Françoise. « Education interculturelle : état des lieux ». *VEI Enjeux*, 2002, n°129, p. 170-189 ; MOREL, Stéphanie. *Ecole, territoires et identités : les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*. Paris : L'Harmattan, 2002 (chapitre 1 : « La rupture de l'unitarisme républicain », p. 25-88) ; RAVEAUD, Maroussia. « Minorités, ethnicité et citoyenneté : les modèles français et anglais sur les bancs de l'école ». *Revue française de pédagogie*, 2003, n°144, p. 19-28.

l'islam, si son étude est désormais plus présente dans les programmes d'histoire, la pluralité religieuse de la France actuelle demeure peu mise en valeur⁶⁹¹. Les dernières décennies ont par ailleurs été marquées par des débats récurrents sur le port du voile islamique à l'école. Si dans la pratique, cette question concerne les établissements secondaires, il est nécessaire d'y revenir ici car, au-delà des effets pratiques engendrés par les décisions officielles prises en la matière, les débats sur le port du voile ont contribué à construire symboliquement les normes de la communauté civique légitime à l'école et la place que pouvaient y avoir les religions et les identités religieuses des élèves. L'analyse développée ici s'inscrit dans ces perspectives de recherche, qu'elle poursuit en s'appuyant sur une analyse systématique des discours des acteurs du champ éducatif, des programmes et des manuels scolaires, en les examinant sur le temps long, depuis la fin des années 1970, et en traitant ensemble des différents aspects que recouvrent la question de l'unité et de la pluralité de la nation (la diversité régionale, culturelle, ethnique, religieuse).

En ce qui concerne la seconde dimension – l'égalité entre les citoyens –, elle est étroitement articulée à une vision unitaire sous la Troisième République. Les auteurs de manuels scolaires exaltent l'égalité politique et juridique qui est reconnue aux citoyens. Ils occultent les inégalités entre les groupes composant la société – femmes et hommes⁶⁹², classes sociales⁶⁹³ –, et les combats collectifs pour les droits et la citoyenneté qui leur sont liés. Concernant les antagonismes sociaux, Yveline Fumat souligne que cette orientation va de pair avec une vision dans laquelle les écarts entre les groupes sociaux sont conçus comme des différences sociales légitimes.

L'occultation des oppositions de classe se maintient encore largement dans les manuels scolaires en vigueur dans les années 1970⁶⁹⁴. Yveline Fumat souligne en outre que cela s'accompagne désormais de l'absence de tout discours sur le monde du travail et sur les catégories sociales. Inscrivant cette conclusion dans un cadre théorique inspiré du marxisme, elle soutient que ces orientations sont adaptées au nouveau stade de la société capitaliste, qui

⁶⁹¹ LORCERIE, Françoise. Islam, laïcité, intégration : L'école sans boussole In ISLAM & LAÏCITE. *Islam de France, islams d'Europe*. Paris, L'Harmattan : 2005, p. 15-34 ; ESTIVALEZES, Mireille. *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris : Presses Universitaires de France, 2005.

⁶⁹² LELIEVRE, Claude, LELIEVRE, Françoise. *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*. Paris : Presses universitaires de France, 2001.

⁶⁹³ DELOYE, Yves. *Ecole et citoyenneté...*, *op. cit.*, p. 132 et suiv. ; FUMAT, Yveline. La socialisation politique à l'école du « Tour de France de deux enfants » aux manuels de 1977. *Revue française de pédagogie*, juillet-septembre 1978, n°44, p. 71-82.

⁶⁹⁴ FUMAT, Yveline. *La socialisation politique à l'école...*, *op. cit.* ; PERROT, Danielle. La thématique politique des manuels d'histoire..., *op. cit.*

continue d'avoir besoin de travailleurs disciplinés tout en rejetant désormais comme illégitimes les différences trop fortes de condition sociale. Concernant les inégalités liées à l'origine ethnique et le racisme, la question n'a pris de l'ampleur dans l'espace public que depuis les années 1970, en lien avec les débats sur l'immigration et la « repolitisation » de cet enjeu à l'initiative des organisations d'extrême gauche, dans une optique antiraciste et marxiste, centrée sur la défense des « travailleurs immigrés »⁶⁹⁵. Les débats récurrents sur l'immigration et la transformation de leurs enjeux ont eu des conséquences sur le traitement du racisme dans le discours scolaire, dont il s'agit d'analyser ici les évolutions. Quant à la question du genre, elle s'inscrit aujourd'hui dans un nouveau contexte. Sous la Troisième République, la scolarité des filles est non seulement séparée de celle des garçons, mais aussi orientée vers l'apprentissage de rôles sociaux et citoyens spécifiques. L'éducation civique des filles consacre, à l'image de celle des garçons, l'amour de la nation et du régime républicain. Mais cela implique pour elles d'apprendre à se confiner à un rôle familial et à considérer leur participation à la vie publique et politique comme indigne d'elles : futures bonnes mères et bonnes épouses, c'est dans la famille qu'elles sont appelées à jouer un rôle politique en devenant des « médiatrices républicaines », en encourageant leur mari et leurs fils à servir la patrie, à aller voter et à défendre la République⁶⁹⁶. Dans le livre de lecture phare de la Troisième République, vendu à plusieurs millions d'exemplaires, *Le Tour de France par deux enfants*, écrit pourtant par une femme, Augustine Fouillée, sous le pseudonyme de G. Bruno, les femmes brillent par leur absence, en dehors de Jeanne d'Arc et l'aubergiste chez qui les enfants viennent se reposer⁶⁹⁷. Les études relatives au genre à l'école dans la période récente se sont majoritairement concentrées sur les différences marquant la scolarité des filles et des garçons en termes de résultats et d'orientation scolaires, en liant parfois cette question à celle des stéréotypes sexuels en vigueur dans les manuels scolaires⁶⁹⁸. Toutefois, certains travaux portant sur les manuels scolaires s'attachent aux représentations des femmes dans la vie

⁶⁹⁵ NOIRIEL, Gérard.

⁶⁹⁶ LELIEVRE, Claude, LELIEVRE, Françoise. *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*, op. cit. (en particulier chapitre 8 : « Les paradoxes de l'éducation républicaine des filles », p. 180-200) ; pour une conclusion similaire concernant l'enseignement secondaire : MAYEUR, Françoise. *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977.

⁶⁹⁷ GUILLAUME, Denise. *Le destin des femmes et l'école : manuels d'histoire et société*. Paris : L'Harmattan, 1999.

⁶⁹⁸ Voir notamment : BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger. *Allez les filles ! : une révolution silencieuse*. Paris : Seuil, 2006 ; DURU-BELLAT, Marie. *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan, 2004 (chapitre V : « La construction scolaire des différences entre les sexes », p. 83-112).

publique. Les études en ce sens sont plus nombreuses pour les manuels du secondaire que pour ceux du primaire. Celles qui portent sur l'enseignement primaire (ou qui l'inclut également) soulignent la persistance de représentations négatives relatives aux femmes publiques qui sont données dans les manuels d'histoire : victimes héroïques, reines et régentes perfides ou frivoles, femmes devant leur influence à leurs charmes... Elles montrent aussi globalement à quel point les femmes restent peu visibles dans la scène publique à travers les manuels et certaines omissions concernant leur exclusion de la citoyenneté⁶⁹⁹. On reviendra ici sur cette question, en centrant l'interrogation sur la présentation des femmes dans leur rôle civique et politique et sur la place reconnue aux filles comme membres de la collectivité scolaire. Le débat et l'adoption de la loi sur la parité hommes-femmes dans le domaine politique sont en effet susceptibles d'avoir eu des répercussions sur la manière dont ces questions sont formulées dans les années les plus récentes. Les études précédemment citées portaient en effet sur des ouvrages antérieurs à la loi paritaire. Depuis, les analyses se sont développées mais se sont concentrées sur l'enseignement secondaire⁷⁰⁰ ou portaient sur les rôles sociaux (le confinement des femmes dans la sphère domestique en particulier).

Au total, ce chapitre revient sur les questions abordées dans ces divers travaux, en traitant simultanément de différents types de groupes (ethniques, religieux, sociaux, sexués), d'abord du point de vue de la reconnaissance de la diversité de la nation (section 1), ensuite sous l'angle du traitement des inégalités en termes de droits et de citoyenneté (section 2).

1. La diversité de la France

Les années 1980 portent la trace des réflexions critiques initiées à la fin des années 1960 et développées dans les années 1970 dans le champ associatif, politique et académique : lorsque la gauche est au pouvoir, dans la première moitié des années 1980, puis à nouveau à

⁶⁹⁹ LELIEVRE, Claude, LELIEVRE, Françoise. *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*, op. cit. ; GUILLAUME, Denise. *Le destin des femmes et l'école : manuels d'histoire et société*. Paris : L'Harmattan, 1999. Voir aussi le rapport de deux parlementaires : RIGNAULT, Simone, RICHERT, Philippe. *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires. Rapport au Premier ministre*. [en ligne]. La Documentation française, 1997. [consulté le 1^{er} septembre 2010]. Disponible sur Internet : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/974071524/0000.pdf>.

⁷⁰⁰ Voir en particulier le rapport réalisé par une équipe d'universitaires de l'Université de Metz pour la HALDE, qui porte plus globalement sur les stéréotypes et les discriminations liées à l'origine, au genre, au handicap, à l'âge et à l'orientation sexuelle, dans les manuels de l'enseignement secondaire : TISSERANT, Pascal, WAGNER, Anne-Lorraine, dirs. *Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires. Rapport final réalisé pour le compte de la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité*. 2008. [en ligne]. [consulté le 1^{er} septembre 2010]. Disponible sur Internet : http://www.halde.fr/IMG/pdf/Etude_integrale_manuels_scolaires.pdf.

la fin des années 1980, les discours officiels témoignent d'une certaine volonté de répondre aux revendications d'un « droit à la différence » qui s'étaient exprimées dans les décennies précédentes, avec l'essor des mouvements régionalistes d'une part, et d'autre part, des perspectives anti-colonialistes appelant à une reconnaissance de la valeur des cultures étrangères et de leur présence en France du fait de l'immigration. Lors du débat sur l'enseignement de l'histoire en 1983-1984, les discours sur les différences et la diversité concernent dans un même mouvement les identités régionales et les « cultures » immigrées présentes en France et dans le monde. L'Europe joue un rôle dans ce processus, le Conseil de l'Europe cherchant à encourager dans les années 1980 l'adoption de politiques favorables à la reconnaissance des minorités régionales et à une éducation interculturelle.

Pour autant, cette valorisation de la diversité culturelle reste en France très limitée. D'une part, dans les discours officiels, elle demeure un thème secondaire par rapport à la logique d'unification nationale par l'école, et elle est même contestée pendant un temps lorsque Jean-Pierre Chevènement prend la tête du ministère de l'Éducation nationale. D'autre part, la reconnaissance de la diversité culturelle de la France demeure étroitement circonscrite : confinée à des dispositifs spécifiques pour ce qui concerne les langues et les cultures régionales et à quelques pages des ouvrages scolaires, limitée par une présentation opposant une culture française homogène à l'altérité des cultures immigrées et par l'enseignement privilégié de celles-ci dans des structures réservées aux seuls enfants d'origine immigrée, la pluralité culturelle de la France continue d'être un élément marginal dans le discours scolaire des années 1980. Un discours différent apparaît dans les débats publics, porté essentiellement par certains intellectuels, ainsi que dans certaines revues syndicales et éducatives, mais son écho demeure limité.

Dans les décennies suivantes, si la valorisation de la diversité régionale fait toujours l'objet de discours, elle demeure cantonnée en pratique aux mêmes dispositifs spécifiques, tandis que les discours mettant l'accent sur l'unité nationale se renforcent face aux questions relatives à l'immigration et à la place de l'islam dans la société française.

1.1. Le local et le régional dans les débats éducatifs: le maintien du modèle du passé

a) La région, entre volonté de reconnaissance et persistance de l'ancien modèle : les discours publics du début des années 1980

* *L'hétérogénéité des prises de position dans les discours publics des années 1980*

La question des identités régionales à l'école s'inscrit dans un contexte particulier au début des années 1980. Les décennies précédentes ont été marquées par l'essor des mouvements régionalistes, revendiquant la reconnaissance des spécificités culturelles régionales ainsi qu'une décentralisation du pouvoir afin de favoriser une plus grande autonomie politique des régions et des échelons locaux. Ces revendications sont reconnues par la gauche arrivée au pouvoir en 1981. La loi de décentralisation de 1982 accroît les pouvoirs dévolus aux collectivités territoriales, développant ainsi leur rôle en tant qu'espaces d'exercice concret de la citoyenneté. La reconnaissance des identités culturelles régionales fait également l'objet de discours et de prises de positions favorables de la part du nouveau gouvernement socialiste, notamment dans le champ éducatif. Le 14 mai 1981, à Lorient, François Mitterrand défend une reconnaissance officielle des « *langues et des cultures de France* ». Il évoque un « *statut* » qui leur garantirait une visibilité dans la vie publique. Outre la télévision et la radio, l'école est citée comme moyen d'encourager la diffusion de ces langues et cultures régionales. Pour François Mitterrand, il s'agit de reconnaître « *le droit à la différence* » : la France ne doit plus être le « *dernier pays d'Europe à refuser à ses composantes les droits culturels élémentaires, reconnus dans les conventions internationales qu'elle a elle-même signées* »⁷⁰¹.

L'importance nouvelle reconnue aux identités régionales se retrouve dans le débat sur l'enseignement de l'histoire entre 1983 et 1984. Dans le cadre du colloque de Montpellier, les réflexions sur « *l'histoire régionale* » tiennent une place conséquente. Elles sont animées par deux universitaires dont les intérêts de recherche portent sur la dimension régionale. Gérard Cholvy, professeur à l'Université de Montpellier III, spécialiste de l'histoire régionale du Languedoc-Roussillon, du Rouergue et du Vivarais, intervient sur ce thème en séance plénière, le premier jour du colloque. Une commission spécifique est chargée de conduire des analyses et d'élaborer des propositions sur l'enseignement de l'histoire régionale ; elle est présidée par Maurice Pfister, géographe à l'Université de Grenoble, spécialiste de la

⁷⁰¹ Cité in GIORDAN, Henri. La pluralité culturelle et le pouvoir. *Hérodote*, février 2002, n°105, p. 178.

démographie et de la géographie des Alpes. En dépit de l'importance accordée au thème, qui se marque dans l'organisation du colloque, les discours des différents acteurs sont très hétérogènes.

Les deux spécialistes universitaires, Gérard Cholvy⁷⁰² et Maurice Pfister⁷⁰³, sont ceux qui vont le plus loin dans la défense d'un enseignement de l'histoire régionale et dans la remise en cause du regard centré sur l'Etat-nation traditionnellement adopté dans le récit scolaire du passé. Ils développent des argumentations relativement proches l'une de l'autre. Ils soulignent la hiérarchie entre l'histoire régionale et l'histoire nationale, au détriment de la première, qui a pendant longtemps prévalu dans l'enseignement et se manifeste encore aujourd'hui. En outre, l'histoire régionale a été abordée seulement comme une illustration, un moyen au service d'une finalité supérieure : la connaissance de la nation. La région est pour eux de l'ordre du vécu quotidien, des liens de solidarité noués entre les habitants vivant sur le même territoire, par opposition à un récit de l'histoire nationale traditionnellement focalisé sur l'Etat et les élites. Les deux universitaires s'inscrivent ainsi dans le courant de la Nouvelle histoire, défendant une histoire sociale qui s'intéresse au vécu et aux mentalités des groupes sociaux. L'enseignement de l'histoire nationale doit se transformer pour inclure cette dimension, et l'une des voies possibles pour y parvenir est de faire une place à la diversité des composantes régionales qui ont constitué et constituent encore aujourd'hui la société française. L'histoire défendue par les deux universitaires se veut une histoire par le bas, quelle que soit son échelle. La réintroduction des réalités et des identités régionales permettrait également de mettre fin à un récit de l'unification nationale évacuant les drames de son accomplissement et les conflits entre le pouvoir central et les populations régionales, par exemple celui qui a opposé de nombreux Vendéens aux révolutionnaires français.

L'enseignement de l'histoire régionale est clairement placé, dans les discours de ces deux universitaires, du côté de l'apprentissage des différences. C'est pourquoi Gérard Cholvy récuse également l'idée d'une histoire régionale qui mettrait à jour des origines communes, comme a pu le faire par le passé le récit de l'histoire nationale. Il souligne les excès de l'histoire régionale portée par les mouvements régionalistes, qui s'est souvent présentée

⁷⁰² Faut-il enseigner l'histoire régionale ?, par M. Gérard Cholvy In FRANCE. Ministère de l'Education nationale. *Colloque national sur l'histoire et son enseignement, 19-20-21 janvier 1984, Montpellier*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique, 1984, p. 25-35.

⁷⁰³ Rapport de la commission sur l'enseignement de l'histoire régionale, par M. Maurice Pfister In FRANCE. Ministère de l'Education nationale. *Colloque national sur l'histoire et son enseignement...*, *op. cit.*, p. 139-141.

comme « *un Petit Lavisse à l'envers* », en produisant des vues mythiques sur l'unité culturelle d'une région donnée. L'histoire régionale s'est depuis largement professionnalisée. L'enseignement de cette histoire à l'école doit s'appuyer sur ces acquis et ne pas nier la variété des origines et la présence sur le territoire de populations issues d'autres régions et d'autres pays. L'histoire régionale à l'école peut être le vecteur de liens d'identification entre l'enfant et sa région, mais ceux-ci reposent sur une solidarité ressentie et désirée par les élèves, à travers les liens sociaux qu'ils tissent au quotidien avec les habitants du même territoire et leur meilleure connaissance des spécificités culturelles et historiques de leur région.

Jacques Le Goff, en conclusion du colloque, inscrit également la prise en compte de l'histoire régionale dans une perspective générale de reconnaissance de la diversité. Il évoque la place qui doit être accordée dans l'enseignement de l'histoire « *à toutes les composantes de la société française* », celles qui sont liées à l'immigration et poursuit en soulignant la nécessaire présence de l'histoire régionale⁷⁰⁴.

Dans d'autres discours, comme celui du rapporteur René Girault, on trouve une toute autre conception de l'histoire régionale, qui s'inscrit en continuité par rapport au modèle ancien d'une région comme miroir de la nation. Le terme « *miroir* » est d'ailleurs employé par René Girault dans son rapport sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'école : il s'agit « *de mieux comprendre [les données nationales] en profondeur* » par le prisme du regard régional⁷⁰⁵. L'articulation entre histoire régionale et histoire nationale reste guidée, comme sous la Troisième République, par une logique « d'intégration hiérarchisante »⁷⁰⁶, aboutissant à faire des régions de simples reflets, en miniature, de l'identité nationale. C'est la France qui doit être au centre des programmes de l'enseignement élémentaire, comme elle est au centre des propos de René Girault. La seule justification que l'historien donne de l'introduction de l'histoire régionale concerne en fait aussi bien la nation que la région : l'une comme l'autre font partie de « *l'environnement* » des enfants. Jadis synonyme, dans le discours scolaire, d'univers immédiat, à ce titre plus concret et plus vivant pour les enfants, la région cesse de se distinguer de la nation par un mouvement qui ramène

⁷⁰⁴ Conclusion du colloque In FRANCE. Ministère de l'Education nationale. *Colloque national sur l'histoire et son enseignement...*, op. cit., p. 167.

⁷⁰⁵ GIRAULT, René, MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *L'histoire et la géographie en question. Rapport au ministre de l'Education nationale...*, op. cit.

⁷⁰⁶ THIESSE, Anne-Marie Thiesse. *La création des identités nationales : Europe, XVIII^e – XX^e siècles*, Paris : Editions du Seuil, 2001, p. 240.

cette dernière dans l'univers du proche, par opposition au vaste monde et aux civilisations étrangères.

Dans les discours gouvernementaux, cette logique hiérarchisante apparaît également, mais de manière différente : elle ne découle pas de la manière dont l'histoire régionale est présentée mais de la structure générale du discours, qui là encore, accorde la place prédominante à la nation. Les justifications données au regard régional dans l'enseignement de l'histoire ne sont pas les mêmes dans les discours gouvernementaux tenus lors du colloque de Montpellier. Pierre Mauroy conçoit le régional et le local selon une logique identitaire : l'histoire nationale, européenne, mondiale, mais aussi régionale et locale permet à ses yeux de répondre à la « *recherche d'identité* » des jeunes⁷⁰⁷. Alain Savary évoque plutôt l'étude des régions comme un moyen d'ouvrir les élèves à la pluralité présente sur le sol français : au même titre que la découverte des « *cultures étrangères* » liées à l'immigration, celles des cultures régionales « *initi[e] à la diversité* »⁷⁰⁸. Dans les deux discours, cette référence aux régions est toutefois largement secondaire : l'évocation de l'histoire nationale est bien plus centrale et en donne une image profondément positive et glorieuse.

L'arrivée de Jean-Pierre Chevènement au Ministère de l'Éducation Nationale est synonyme d'une affirmation quasi-exclusive de l'apprentissage de la nation à l'école. On ne trouve nulle trace, dans ses interventions, de la valorisation de la diversité régionale de la France présente dans les discours gouvernementaux précédents. Dans son intervention au colloque « Etre citoyen », les régions sont au contraire citées parmi les éléments – « *ethnies* », « *classes sociales* », « *corporatismes* », « *idéologies* » - qui contribuent à « *l'opposition* » entre « *intérêts particuliers* », qui s'est aujourd'hui « *exacerbée* »⁷⁰⁹. Le ministre décrit de manière brève les points à aborder dans les programmes scolaires d'éducation civique à venir : les « *collectivités décentralisées* » sont mentionnées, mais comme élément du domaine de la « *vie politique et administrative* ». La région, le local ne renvoient pas ici à des spécificités culturelles et ne sont pas considérées comme des niveaux essentiels d'appartenance. Elles ne constituent, dans les discours du ministre, que des maillons de l'organisation administrative du pays.

⁷⁰⁷ Allocution de M. Pierre Mauroy, Premier ministre, sur l'histoire et son enseignement, Montpellier..., op. cit.

⁷⁰⁸ Allocution de monsieur Alain Savary..., p. 7.

⁷⁰⁹ Discours prononcé par M. Jean-Pierre Chevènement. Colloque « Etre citoyen » organisé par l'institution du Médiateur au Conseil économique et social les 22 et 23 novembre 1984, op. cit., [en ligne].

Dans les discours syndicaux, les spécificités culturelles régionales sont également reconnues dans les années 1980. Lors du débat sur l'enseignement de l'histoire en 1979-1980, le SNI récuse l'histoire « *jacobine* » qui a prédominé pendant longtemps à l'école et qui coupait trop les enfants de leurs « *racines régionales ou locales* »⁷¹⁰. L'importance accordée à la pédagogie de l'éveil conduit aussi le SNI, le SGEN ainsi que la rédaction du *JDI* à accorder une place importante à l'échelle locale en histoire et en géographie, celle-ci étant plus immédiatement appréhendable par l'enfant. Globalement, les discours des revues syndicales et éducatives contribuent cependant peu à mettre en avant une approche renouvelée de l'histoire régionale et de l'histoire nationale. C'est surtout le développement des langues régionales qui retient leur attention car l'engagement du Ministère en faveur de la diversité régionale se marque essentiellement à ce niveau. Une circulaire de juin 1982, signée par Alain Savary, indique que l'enseignement des langues régionales ne doit pas être considéré comme une « *matière marginale, mais comme une matière spécifique* » ; cette circulaire permet un enseignement d'une heure à trois heures par semaine, fondé sur le volontariat des élèves et des enseignants⁷¹¹. Les langues et les cultures régionales sont donc consacrées dans le cadre de dispositifs spécifiques et optionnels. La question de l'insertion des études régionales dans le programme scolaire commun à tous demeure donc secondaire dans l'ensemble des discours, à l'exception de ceux des deux universitaires évoqués plus haut.

*** *La diversité régionale dans les programmes scolaires : absence des « petites patries » et des spécificités régionales***

Les programmes scolaires sont en retrait par rapport à la volonté de reconnaissance des réalités régionales et locales qui avait marqué certaines interventions du colloque de Montpellier de janvier 1984. Malgré l'importance du thème de l'histoire régionale dans ces débats, les instructions adoptées en 1984 n'introduisent pas de véritables changements par rapport au modèle du passé. Elles se situent sur ce point en continuité avec les grandes lignes du rapport et des déclarations de René Girault.

Les instructions de 1984 ne valorisent pas les identités locales et régionales ni l'apprentissage de la diversité régionale. Comme dans les programmes de 1980⁷¹², les études

⁷¹⁰ *L'Ecole libératrice*, 14 mars 1980, n°21, p. 985.

⁷¹¹ L'enseignement des cultures et langues régionales dans le service public de l'Education nationale, circulaire n°82-261 du 21 juin 1982, *Bulletin officiel de l'Education nationale*, 1^{er} juillet 1982, n°26.

⁷¹² Arrêté du 16 juillet 1980..., *op. cit.*

locales et régionales des textes de 1984⁷¹³ servent essentiellement à mettre en œuvre une pédagogie plus concrète et à étudier la France à une échelle réduite. Il en est de même dans le programme de 1985⁷¹⁴. L'étude du milieu local était déjà présente et même plus développée dans les textes de 1980 parce que ceux-ci étaient davantage orientés vers la pédagogie de l'éveil : ils faisaient une grande place aux enquêtes locales et à l'étude du « *réel observable* » par l'enfant, tant en histoire qu'en géographie⁷¹⁵. Dans les programmes de 1984 et de 1985, cette dimension est plus réduite. Pour l'histoire et la géographie, les rédacteurs des programmes recommandent, parmi d'autres approches, l'utilisation des « *ressources locales* », « *du milieu local* » dans le cadre de « *sujets d'étude* » spécifiques, laissés au libre choix des instituteurs⁷¹⁶. Les instructions de 1984 pour l'histoire vont un peu plus loin en précisant que pour le reste du programme imposé, les instituteurs peuvent développer une approche différente de chacune des périodes de l'histoire nationale « *suivant les ressources locales* »⁷¹⁷. En géographie, l'élève doit notamment étudier sa région, en 1984 comme en 1985. Quant à l'éducation civique, rétablie comme discipline spécifique en 1985, elle met l'accent sur « *l'unité nationale* » et ne fait une place au régional et au local qu'en tant que nouveaux échelons institutionnels et administratifs⁷¹⁸.

Dans le droit fil des préconisations du rapport Girault, la région et le local ne sont conçus que comme le miroir de la nation dans ces textes du milieu des années 1980. L'objectif n'est pas de mettre en exergue leurs spécificités historiques et culturelles, mais de passer, de manière occasionnelle, par ces niveaux d'appréhension pour faire connaître la nation. Un passage des programmes de géographie de 1984 signale clairement cette orientation : « *Il ne s'agit pas d'étudier ces régions de façon exhaustive mais d'utiliser l'ensemble régional pour faire comprendre aux élèves, sur un espace plus réduit que le territoire national, l'interdépendance des phénomènes qui ont été étudiés de façon séparée* »⁷¹⁹. L'étude de la région permet d'articuler les éléments étudiés précédemment (types de paysages, activités

⁷¹³ Arrêté du 18 juin 1984..., *op. cit.*

⁷¹⁴ FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. *Ecole élémentaire : programmes et instructions...*, *op. cit.*

⁷¹⁵ Arrêté du 16 juillet 1980..., *op. cit.*, p. 2353.

⁷¹⁶ Arrêté du 18 juin 1984..., *op. cit.*, p. XI ; FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. *Ecole élémentaire : programmes et instructions...*, *op. cit.*, p. 59.

⁷¹⁷ Arrêté du 18 juin 1984..., *op. cit.*, p. IX.

⁷¹⁸ FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. *Ecole élémentaire : programmes et instructions...*, *op. cit.*, p. 70-71.

⁷¹⁹ Arrêté du 18 juin 1984..., *op. cit.*, p. IX.

économiques, réseaux de communication, etc.) à un niveau d'analyse plus simple car plus réduit que l'échelle nationale. Sur ce point, le regard adopté reste donc proche de celui qui avait guidé l'apprentissage des régions à l'école de la Troisième République : la région est le reflet en miniature de la France⁷²⁰. En outre, les textes ne font pas référence aux grandes divisions et entités territoriales qui ont caractérisé l'histoire du continent européen et du futur territoire de la France pendant des siècles : la France apparaît donc en creux comme un Etat uninationnal dès les premières périodes du récit historique.

Deux différences marquent cependant l'approche des années 1980 par rapport à celle de la Troisième République. La première, plus limitée, concerne le discours sur la nation permis par l'évocation, même limitée, des régions. Sous la Troisième République, la géographie scolaire permettait de mettre en valeur la diversité harmonieuse de la France, à travers l'idée de singularités régionales complémentaires. Ce discours ne disparaît pas dans les années 1980, mais il est beaucoup moins saillant. Il apparaît seulement en filigrane, au détour de certaines formules présentes dans les programmes : dans les instructions de 1984, c'est une « *interdépendance [des] régions françaises* » en termes principalement économiques qui est mentionnée. En 1985, les rédacteurs des programmes évoquent plutôt la diversité des milieux naturels et des paysages. Qu'elle soit économique ou naturelle, la diversité du territoire français apparaît dans les textes officiels, mais elle n'est plus un point fort du discours géographique scolaire.

Deuxièmement, la « petite patrie »⁷²¹ n'est plus une : la région n'est plus associée, implicitement ou non, à un quelconque sentiment d'appartenance qu'il s'agirait encourager chez les élèves. Les programmes scolaires des années 1980 contiennent peu d'éléments susceptibles en eux-mêmes de renforcer le sentiment d'appartenance des élèves à leur région et leur milieu local. La géographie scolaire s'intéresse essentiellement aux dimensions physiques, à l'aménagement du territoire, à la démographie et aux activités économiques, pour la nation comme pour la région. Le discours géographique scolaire ne dote pas la région de caractéristiques culturelles singulières telles que la langue, les traditions et les coutumes et les prescriptions officielles en histoire dépossèdent les territoires de leur passé.

⁷²⁰ THIESSE, Anne-Marie. *Ils apprenaient la France...*, *op. cit.*

⁷²¹ CHANET, Jean-François. *L'école républicaine et les petites patries...*, *op. cit.*

*** Le discours des ouvrages scolaires : une valorisation de la diversité culturelle régionale limitée à certains manuels**

Dans l'ensemble, les ouvrages scolaires sont en conformité avec ces orientations des programmes scolaires.

En éducation civique, l'étude de la commune, du département et de la région est de type administrative et institutionnelle : le fonctionnement de ces collectivités territoriales, leur mode d'élection, leur rôle et leurs compétences sont décrites. Les rédacteurs insistent souvent sur la nouveauté que représente la décentralisation.

Les ouvrages de géographie consacrent une place importante à l'étude des régions françaises, puisqu'elles figurent dans les programmes. Les caractéristiques des milieux régionaux (types de climats, de végétation, de paysages, degré d'urbanisation, etc.) sont présentées ainsi que les spécialisations économiques des régions. Rien n'est dit sur l'histoire spécifique des régions et leurs singularités culturelles. Par exemple, le manuel Magnard de géographie, réédité en 1992, consacre une section aux « *différents visages de la France* » : ceux-ci se résument en fait à la diversité climatique qui existe dans le pays. Dans la section suivante, les auteurs, pour définir la région, mentionnent « *l'unité historique qui était la sienne avant son rattachement à la France* ». Mais cette singularité historique n'est pas du tout illustrée lorsque l'on passe ensuite à la description des régions les unes après les autres⁷²². Le type de région retenu pour l'étude renforce cette orientation. Dans la plupart des ouvrages de géographie, peut-être pour éviter des développements trop détaillés tout en restant exhaustifs, les rédacteurs choisissent de traiter de grandes zones régionales : Nord, Nord-Est, Ouest, Sud-Ouest, Centre, Midi méditerranéen, outre-mer, Paris et région parisienne. Ce choix de grandes régions est peu propice à une mise en relief des particularités culturelles régionales qui concernent des entités différentes et en général plus réduites (Bretagne, Alsace, Corse, etc.). Et lorsque dans certains manuels, le discours se focalise sur des régions dont l'identité culturelle est plus forte, comme le manuel des éditions Nathan le fait pour la Corse, la description se concentre là encore sur les paysages et les activités économiques⁷²³. Les parties consacrées dans les manuels à Paris présente la ville comme le centre politique, économique et culturel de la France, sans que cette concentration des pouvoirs ne soit questionnée ou mise en perspective avec le mouvement récent vers plus de décentralisation.

⁷²² Magnard Géographie CM1-CM2, 1992, « Les régions françaises », p. 118-158.

⁷²³ Nathan Géographie CM, 1985, « Le littoral méditerranéen en Corse », p. 44-45.

En histoire, les ouvrages scolaires ne font aucune place à une dimension locale ou régionale. Sur ce point, le récit scolaire n'a pas varié depuis la Troisième République : il met toujours en scène la France comme entité collective. Sous la Troisième République, cette narration de l'histoire dans les manuels coexistait avec une abondante production éditoriale relative à l'histoire régionale ou locale à destination des enseignants et des élèves. Les regards national et régional (ou local) cohabitaient donc à l'occasion, et ce de manière harmonieuse car l'objectif était d'illustrer la « grande » histoire, l'histoire la plus importante, celle de la nation. Dans les années 1980, ces entrées régionales ou locales n'existent plus dans les outils mis à disposition des enseignants. Le récit de l'histoire privilégie l'unité et le point de vue du pouvoir central. Concernant la Gaule, comme on l'a noté précédemment dans le chapitre 1, le discours des auteurs des manuels est relativement contradictoire, mais donne le primat à un regard unitaire : s'ils évoquent les divisions des Gaulois en « *tribus* » ou en « *peuples* », les guerres qui les opposent, ils maintiennent l'idée d'unité par un récit qui fait de la Gaule un territoire spécifique (voire, dans certains manuels, un « *pays* ») et des Gaulois un groupe particulier caractérisé par des modes de vie et des coutumes partagés. La manière dont les périodes ultérieures sont décrites (divisions territoriales liées à la chute de l'Empire romain, aux invasions et migrations, au développement de la féodalité, aux alliances, aux guerres et aux conquêtes) laisse encore entrevoir une valorisation de l'unité. Le ton est certes plus descriptif qu'il ne l'était dans les manuels de la Troisième République. Le même schème de perception est cependant toujours à l'œuvre : est privilégié tout ce qui vient agrandir, unifier le territoire et centraliser le pouvoir. L'histoire scolaire contée dans les manuels déroule le récit du seul point de vue du pouvoir central. L'existence de diverses entités territoriales, dotées de certaines spécificités et parfois en lutte pour maintenir leur indépendance est largement occultée. Ce type de narration du passé se poursuit pour la Révolution et les périodes postérieures. Là encore, les éléments contribuant à l'unité nationale sont vus de manière positive : réformes administratives des révolutionnaires et du Premier Empire – le caractère artificiel des départements et les conflits liés à leur création ne sont évoqués – ; adoption du système métrique ; mise en place du Code civil et plus largement d'une législation identique pour tous ; importance accordée à la langue française par les révolutionnaires et les fondateurs de la Troisième République, développement d'une instruction publique commune.

Dans un petit nombre d'ouvrages scolaires (ceux d'éducation civique⁷²⁴, - cf. reproductions ci-dessous - mais aussi dans un manuel de géographie⁷²⁵), un discours différent est repérable. La reconnaissance de la diversité régionale par la gauche socialiste au pouvoir dans les années 1980 a eu quelque écho auprès des auteurs de ces livres scolaires : ils évoquent les spécificités culturelles régionales de manière positive. Cette orientation est cependant limitée. D'une part, il ne s'agit là que de quelques pages de manuels, qui ne remettent pas en cause le tropisme national qui se manifeste dans les livres scolaires, que cela soit en histoire, en géographie et en éducation civique. D'autre part, les auteurs continuent de subordonner la mise en relief de cette diversité régionale à l'idée d'une nation unie.

⁷²⁴ Voir celui présenté ci-dessous : Armand Colin-Bourrelier Education civique CM, 1986 (chapitre : « La France une et diverse », p. 58-59).

Mais aussi : Bordas Education civique CE-CM, livre du maître, 1987 (Leçons : « Le territoire national » et « la patrie », p. 20 et 21) ; Nathan Education civique CE2, 1993 (réédition), (chapitre : « Découvrons nos régions », p. 28-31) ; Istra/Casteilla Education civique CM1, 1985 (chapitre : « Se reconnaître : une nation », p. 58-59) ; Istra/Casteilla Education civique CE2, 1986 (chapitre : « Ma patrie, la France », p. 40-41).

⁷²⁵ Hachette Géographie CM, 1991 (réédition), (dossier : « Français et immigrés »).

28 LA FRANCE UNE ET DIVERSE

La population française s'est lentement constituée au cours de l'histoire. Des migrations successives ont conduit sur son sol des peuples étrangers qui se sont mêlés aux populations locales. Au XX^e siècle, le développement industriel de la France a entraîné un appel massif aux travailleurs étrangers qui ont largement contribué à l'essor économique et démographique de la France.

I LES PEUPLES QUI ONT FAIT LA FRANCE

« La République est une et indivisible. »

(La Convention, le 25 septembre 1792)

La nation française s'est construite au cours des siècles en rassemblant des populations très diverses. Aujourd'hui encore, la variété des noms de lieu et l'existence de plusieurs langues locales témoignent de la diversité de ces origines.

L'étude des noms de lieu ou toponymie permet de retrouver des noms d'origine ligure, ibère, gauloise, romaine, germanique ou normande.

La ville d'Arceuil, dans la région parisienne, est d'origine gauloise : son nom signifie la terre d'Arcois ; il est composé de Arco, nom propre, et de lalos, la clairière, et rappelle que les Gaulois étaient de grands défricheurs.

D'autres noms de lieu, en Bretagne, en Alsace, en Corse, au Pays basque, ont pour origine des langues encore parlées aujourd'hui dans ces régions.

La loi Deixonne, votée en 1951, a reconnu cette diversité, proposant de « favoriser l'étude des langues et dialectes locaux dans les régions où ils sont en usage » ; elle institue un enseignement facultatif du breton, du basque, de catalan et de l'occitan ; en 1974, cette loi est étendue au corse.



1 - Carte des langues régionales.

II LA FRANCE, TERRE D'ACCUEIL

Depuis la fin du XIX^e siècle, la France a accueilli de nombreux étrangers venus soit comme réfugiés politiques, soit pour travailler dans un pays qui manquait de main-d'œuvre.

Avant la Seconde Guerre mondiale, les étrangers venaient surtout de Pologne, de Belgique, d'Espagne ou d'Italie. Leurs descendants se sont aujourd'hui fondus avec la population française.

Après la guerre, la France a créé l'Office national d'immigration pour organiser l'entrée des travailleurs étrangers dont elle avait besoin pour reconstruire et moderniser le pays. Quand la croissance s'est ralentie, le gouvernement a décidé d'arrêter l'immigration. Depuis 1974, seul est autorisé le regroupement des familles.

Algériens	795 000
Portugais	765 000
Marocains	430 000
Italiens	335 000
Espagnols	320 000
Tunisiers	190 000

(Source : I.N.S.E.E.)

2 - Les étrangers en France, au recensement de 1982.

86 % des salariés étrangers sont des ouvriers.

Une voiture sur quatre, un kilomètre d'autoroute sur trois sont réalisés par des immigrés.

III VIVRE ENSEMBLE AVEC NOS DIFFÉRENCES

Chaque communauté a sa propre culture. La culture française, commune à tous ceux qui vivent sur le sol français, est ouverte aux autres civilisations.

Bien connaître sa propre culture permet de mieux comprendre celles des autres et de découvrir leurs richesses. De la connaissance mutuelle naît le respect mutuel entre Français et étrangers.

58

I LA FORMATION DE LA FRANCE

► Dans ton livre d'histoire, trouve à quelle époque les Gaulois, les Romains, les Germains et les Normands s'installent sur le territoire français. Recherche aussi quand et comment se sont fixées les frontières de la France.

► Renseigne-toi sur l'origine des noms de lieux de ta région.

Voici quelques exemples pour t'aider :

Période ligure et ibère | le suffixe *ASCO* a évolué en *ASQUE*, *OSQUE* ou *OSC*

Période gauloise | le suffixe *JALOS* a dérivé en *JOLS* en Auvergne, en *EUIL* ailleurs

Période gallo-romaine | le suffixe *ACUS* a donné *AC* en Provence, *AY* dans le Nord et le Nord-Est, *EY* dans l'Est, *Y* dans le Bassin parisien, *E* dans l'Ouest, *IEU* en Savoie

Période germanique | *ING* a donné *INGES*, *INGHEM* dans le Nord, *ANGE* en Lorraine, *ANS* dans l'Est, *EINS* et *ANS* en Aquitaine

Période normande | des noms en *BEC* (ruisseau), *BEUF* (abri), *FLEUR* (baie), *TOT* (champ)

► Relève sur une carte de ta région des noms d'origines diverses. Donne quelques exemples : _____

► En t'aidant de la carte des langues et de celle des départements de la France, complète le tableau suivant en donnant quelques exemples.

Langue locale	breton	corse	basque	alsacien	catalan	occitan	flamand
Départements où la langue est parlée							

► Certaines langues sont-elles parlées de l'autre côté des frontières ?

Lesquelles ? _____

II LA FRANCE, TERRE D'ACCUEIL

► Repère sur une carte les pays d'où viennent la majorité des étrangers vivant aujourd'hui en France.

► Représente sur un graphique la part des travailleurs immigrés dans certains secteurs de l'économie en 1983 : bâtiment 44 % ; nettoyage 37 % ; génie civil 33 % ; construction automobile 25,5 %.

► Dans la classe, faites une enquête sur le lieu de naissance des élèves. Notez le nombre d'enfants nés dans la commune _____, dans une autre commune _____, à l'étranger _____

Qu'en déduisez-vous sur la mobilité de la population ? _____

► Explique pourquoi la connaissance des autres cultures permet de mieux vivre ensemble, entre Français et étrangers

DÉFINITIONS À CHERCHER

Nationalité, naturalisation, migration.

TRAVAIL COLLECTIF

Renseignez-vous, à l'aide de la correspondance scolaire, sur les traditions d'une région française différente de la vôtre.

Recherchez des documents et recueillez des témoignages sur la civilisation d'un pays étranger.

Toutes les couleurs du monde.



3 - Une publicité d'aujourd'hui.

59

Source : Armand Colin-Bourrelrier, Education civique, Cours moyen, 1986, p. 58-59.

SE RECONNAÎTRE : UNE NATION

Notre fête a prouvé que la classe formait une communauté*. Si la fête a été réussie c'est parce que chacun de nous y a participé. Nous avons apporté chacun nos différences, les différences de nos traditions, de nos langues, de nos chants, de nos costumes. C'est la diversité que chacun de nous a apportée qui a fait le succès de notre entreprise. Nous avons pu réussir parce que chacun d'entre nous a accepté que les autres apportent quelque chose de différent, et parce que tous voulaient participer à l'œuvre commune.

Ce qui est vrai pour notre classe, pour notre petite communauté, l'est également dans notre pays, la France. Sa richesse, c'est son unité : tous les Français sont heureux de vivre dans un pays libre, dans une démocratie. Mais sa richesse c'est aussi sa diversité. Nous avons eu l'occasion de rencontrer des amis venant d'une autre région de France. Ils n'avaient pas le même accent que nous, certains même parlaient chez eux une autre langue. Pourtant tous aimaient la France, avaient la même volonté de Vivre Ensemble avec les autres Français.

Tous, avec nos langues différentes



... nos coutumes et nos costumes différents ...

C'est l'addition de toutes les traditions des régions de France, des traditions de tous les hommes, de toutes les femmes qui vivent en France, qui fait la Nation* Française. Ceux qui habitent à Brest ou à Strasbourg, à Marseille, à Pointe-à-Pitre, à Papeete ou à Paris sont différents, mais tous sont Français et se reconnaissent Français, même si chacun tient à conserver les traditions et la langue de sa région.

Une Nation, c'est l'ensemble des femmes et des hommes qui ont choisi de vivre ensemble.

58 / DU CITOYEN À L'HOMME

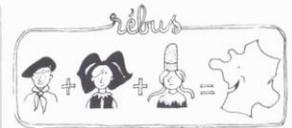
Tous ceux qui vivent en France, qui participent à la Nation Française, acceptent les lois qui organisent la vie commune, les lois qui leur permettent de vivre ensemble. Leurs différences, ils les mettent au service de tous.

La France telle que nous la connaissons (telle que nous avons apprise à la connaître), a été construite par tous ceux qui ont vécu avant nous : ils étaient nés en France, ou avaient choisi d'y vivre, mais tous ont travaillé à construire dans notre pays la Démocratie, la Démocratie qui nous permet aujourd'hui de vivre libres et responsables.

La France est notre Patrie*. C'est le pays que nos pères, nos ancêtres, ont construit par leur volonté, par leurs combats : connaître son Histoire, c'est connaître l'histoire des luttes et des espoirs de tous les Français qui nous ont précédés et nous ont fait ce que nous sommes.

La France est la Nation construite par nos pères. C'est notre Patrie.

... nos musiques et nos danses, nous sommes la France



DU CITOYEN À L'HOMME / 59

Source : Istra/Casteilla, Education civique, CM1, 1985, p. 58-59.

Dans le premier des deux exemples présentés ci-dessus, on retrouve le lien établi dans certains discours publics des années 1980 entre les cultures régionales et l'immigration⁷²⁶. Dans les autres manuels qui traitent des spécificités régionales, le thème est la plupart du temps intégré dans un chapitre sur la nation⁷²⁷. Dans tous les cas, l'importance accordée à l'unité nationale est patente. Dans les manuels d'éducation civique, la richesse liée à la diversité régionale est intégrée dans un discours qui valorise l'unité de la nation. Dans le premier exemple ci-dessus, les auteurs donnent à voir que la diversité régionale est toujours actuelle et qu'une loi la consacre officiellement en promouvant l'usage des langues locales. Le titre de la section – « *les peuples qui ont fait la France* » - montre la volonté d'intégrer la

⁷²⁶ C'est aussi le cas dans le manuel de géographie des éditions Hachette qui met en parallèle la diversité des langues régionales et l'immigration.

⁷²⁷ Dans un cas, il est aussi relié à la nation, mais dans le résumé du chapitre : Nathan Education civique CE2, 1993 (réédition), (chapitre : « Découvrons nos régions », p. 28-31).

diversité des populations dans l'image qui est donnée de la nation et de son histoire : Gaulois, Ligures, Ibères, Romains, Germains, Normands, Basques, Bretons... La mise en valeur de la diversité régionale s'accompagne de l'affirmation parallèle de l'unité nationale : la France est « une », sa « culture » est « commune » à tous les habitants de son territoire. Le même procédé est à l'œuvre dans le second exemple. La France est définie par sa diversité : elle est « l'addition » de toutes les spécificités régionales. Les auteurs mettent l'accent dans la suite du texte sur l'unité de la nation, à travers la volonté de vivre ensemble, le partage de la démocratie et des mêmes lois, d'une histoire commune et de « nos ancêtres ». Dans les autres manuels d'éducation civique, on retrouve le même type de rhétorique : les différences régionales ne sont évoquées que dans un discours qui met aussi en avant l'unité fondamentale de la nation française, fondée là sur l'histoire, les lois communes et la volonté des citoyens⁷²⁸. Dans celui des éditions Nathan, les traditions régionales mises à l'honneur dans le chapitre sont au final définies comme celles de « la France » et l'amour pour la région est symétrique de celui qui lie chacun à son pays. Notons qu'il s'agit du seul manuel à définir la région comme une « petite patrie »⁷²⁹. Dans le manuel de géographie, une carte présente la répartition territoriale des langues régionales, mais les auteurs tendent là clairement à affirmer la valeur prééminente de l'unité nationale et à réduire la diversité régionale : ils présentent des documents relatifs à l'imposition de la langue française (extraits de l'ordonnance de Villers-Cotterêts de 1539 et du rapport Barère de 1794, qui affirment la valeur du français comme support de l'unité nationale et comme incarnation en elle-même d'une « pensée publique » et de la Révolution)⁷³⁰.

Les références à l'histoire régionale dans les discours publics du début des années 1980 ne se sont donc pas accompagnées de refontes véritables des programmes scolaires et du discours des manuels. Seul un petit nombre d'ouvrages scolaires donne à voir une image positive de la diversité régionale, et ils ne le font que dans le cadre de chapitres qui insistent en parallèle sur l'unité nationale ou même lui accordent une primauté. Dans les programmes scolaires et dans tous les manuels, on ne trouve aucun discours qui mette en valeur le point de

⁷²⁸ Bordas Education civique CE-CM, livre du maître, 1987 (Leçons : « Le territoire national » et « la patrie », p. 20 et 21) ; Istra/Casteilla Education civique CE2, 1986 (chapitre : « Ma patrie, la France », p. 40-41).

⁷²⁹ Les auteurs commencent par évoquer l'amour pour la région définie comme une « petite patrie », et certaines spécificités historiques et culturelles (les « airs régionaux », les « armoiries » des villes, les costumes régionaux). Le résumé du chapitre est le suivant : « La France a ses traditions. Ses costumes régionaux, sa gastronomie, ses armoiries, en sont le témoignage. Chacun aime sa région comme son pays ».

⁷³⁰ Hachette Géographie CM, 1991 (réédition), (dossier : « Français et immigrés »).

vue des populations conquises ou dominées par le pouvoir central dans son entreprise d'unification nationale.

b) Les identités régionales dans les années 1990 et 2000 : la poursuite du développement de dispositifs spécifiques

*** *La question des langues régionales***

Dans les années 1990 et 2000, la valorisation de la diversité régionale de la France continue à faire l'objet de discours de la part des gouvernements, des rédacteurs des revues syndicales et pédagogiques. Cependant, en continuité par rapport aux années 1980, la seule voie que prend cette reconnaissance est le développement de cours optionnels de langues et de cultures régionales. Les ministres de l'Education nationale se montrent sur ce point diversement engagés. Ce sont surtout Jack Lang et François Bayrou qui témoignent d'un certain volontarisme en la matière. Jack Lang milite par exemple activement au début des années 1990 pour la signature de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires. Au début des années 2000, la volonté de Jack Lang d'intégrer dans le service public de l'éducation les écoles associatives Diwan qui pratiquent l'enseignement du breton en « immersion » (l'enseignement est dispensé principalement en breton) provoque l'opposition des syndicats, en particulier du SE-UNSA. Celui-ci dénonce le « *renoncement à la langue française, élément fondamental de la culture commune et du vivre-ensemble, à l'Ecole et dans la société* »⁷³¹. Si les syndicats se montrent favorables au développement des langues régionales, ils refusent clairement que celui-ci se fasse au détriment de la langue nationale. Bien qu'il se soit fortement développé depuis le milieu des années 1990, l'enseignement des langues régionales ne concerne encore qu'une toute petite minorité d'écoliers dans les écoles publiques.

*** *Le silence sur les spécificités culturelles régionales dans les programmes et les ouvrages scolaires***

Le discours sur la diversité régionale que l'on pouvait trouver dans quelques manuels de géographie et d'éducation civique dans les années 1980 et au début des années 1990 disparaît complètement ensuite. Comme précédemment, selon les programmes scolaires de 1995 et de 2002, l'élève doit étudier sa région et la comparer avec d'autres régions. En 1995, « *la diversité des régions françaises et leur aménagement* » constituent une des cinq sections du

⁷³¹ *L'Enseignant*, mai-juin 2001, n°36.

programme de géographie⁷³². En 2002, on ne parle plus spécifiquement de la diversité régionale, mais plus globalement de celle « *des paysages* » en France dans le cadre de l'une des quatre sections du programme consacrée aux « *espaces français* »⁷³³. La place accordée à l'étude des régions est donc réduite en 2002 par rapport à 1995 : les programmes accordent plus de place qu'auparavant à l'Europe et au monde et ne font pas de l'étude des régions une partie à part entière. La même approche qui marquait les instructions précédentes se retrouve dans les années 1990 et 2000 : les approches régionales ne servent qu'à aborder de manière plus simple et plus concrète la géographie de la nation. Selon les programmes de 2002, les régions sont des « *exemples* » qui « *permettent d'aborder* » certaines notions géographiques (urbanisation, axes de communication, etc.)⁷³⁴. Elles servent aussi à illustrer la variété des paysages de la France, dimension qui reste présente dans le discours géographique scolaire. Les textes officiels des années 1990 et 2000 sont muets sur les particularités culturelles régionales. Les rédacteurs des programmes de 2002 précisent d'ailleurs que « *la diversité des paysages* » français « *s'accompagne de la part des Français d'un sentiment profond de l'unité de leur pays, fruit d'une longue histoire* ».

Le primat de l'unité nationale se manifeste aussi dans les textes officiels relatifs à l'histoire et à l'éducation civique. Pour l'histoire, les rédacteurs des programmes et des documents d'application de 2002 mentionnent pourtant la constitution « *des grandes identités régionales* » au Moyen Age dans l'introduction générale qui présente la période⁷³⁵. Toutefois, les « *points forts* » ensuite retenus ne font aucune place à cette dimension. Leur description, plus précise dans les documents d'application, témoigne toujours d'une appréhension unitaire de l'histoire. Les rédacteurs décrivent de manière négative les divisions liées aux invasions : « *[la] langue [des Francs] est une composante majeure du français. Mais les invasions ont disloqué les grandes structures politiques : le pouvoir se localise autour du seigneur (...) Les efforts de restauration d'un pouvoir central plus fort autour de Charlemagne, dont l'empire s'étend sur toute l'Europe occidentale, ne résistent pas longtemps à de nouvelles invasions* ». Après cette description négative, le « *point fort* » suivant est consacré à la « *naissance de la France* », liée à l'accroissement du pouvoir central, à un proto-patriotisme incarné par Jeanne

⁷³² Programme de l'école primaire..., *op. cit.*, 1995, p. 70.

⁷³³ Qu'apprend-on à l'école élémentaire..., *op. cit.*, 2002, p. 220-221.

⁷³⁴ *Ibid.*, p. 221.

⁷³⁵ Qu'apprend-on à l'école élémentaire..., *op. cit.*, 2002, p. 212 ; Histoire et géographie..., *op. cit.*, 2002, p. 12.

d'Arc et à l'émergence de la langue française⁷³⁶. Au final, comme dans le discours scolaire traditionnel, le Moyen Age est l'occasion de mettre en valeur l'unification nationale.

Quant à l'éducation civique, les programmes scolaires n'évoquent pas la diversité de la France – qu'elle soit régionale ou non – suivant en cela les orientations des instructions officielles des années 1980. Les collectivités territoriales continuent d'être abordées dans les programmes d'éducation civique en tant qu'échelons institutionnels et espaces de démocratie. La seule différence par rapport à la période précédente est que seule l'étude de la commune est désormais traitée. La région et le département ne sont plus présentés. Cette évolution peut être rapportée à l'importance nouvelle accordée à la démocratie de proximité dans les débats publics des dernières décennies, qui ont consacré de manière privilégiée la démocratie locale.

Le discours des ouvrages scolaires s'inscrit en continuité par rapport à ces orientations des textes officiels. A partir de 2002, l'étude des régions n'est plus systématiquement présente dans les manuels scolaires de géographie, qui visent plutôt à illustrer les contrastes entre différents types de paysage en général. Les ouvrages d'éducation civique reprennent la vision institutionnelle et démocratique de la commune. Contrairement à ce que l'on pouvait observer de manière limitée dans un petit nombre de manuels d'éducation civique des années 1980, les spécificités culturelles régionales ne sont plus du tout illustrées dans les ouvrages récents.

Le seul décalage par rapport aux instructions officielles concerne l'enseignement de l'histoire. Comme on l'a noté au chapitre 1, les auteurs d'ouvrages scolaires ne considèrent plus la période du Moyen Age du point de vue de la formation de la nation. Depuis 2002, l'approche est beaucoup plus sociale, économique et culturelle et davantage centrée sur un espace européen et mondial (avec le poids du christianisme dans les sociétés européennes, l'essor de l'islam, le développement du commerce, les croisades, etc.). La période est plus brièvement décrite du point de vue du territoire français. Il n'en reste pas moins qu'aucun des manuels ne mentionne l'existence de grandes entités territoriales et que le point de vue reste celui du pouvoir central. Dans le même sens, les auteurs de plusieurs ouvrages scolaires d'histoire continuent de passer sous silence la question des langues régionales au 19^{ème} et au début du 20^{ème} siècles.

⁷³⁶ Voir le chapitre 1 sur ce point.

1.2. Les discours sur la diversité culturelle et l'immigration : des débats sur la reconnaissance des « cultures » immigrées à l'unité nationale

La diversité culturelle régionale a donc globalement été peu mise en valeur dans les discours scolaires des dernières décennies, en dehors de quelques pages dans certains ouvrages scolaires des années 1980. Qu'en est-il pour la pluralité liée à l'immigration ? Dans la première moitié des années 1980, le discours sur la reconnaissance des régions est souvent mis en relation avec la diversité liée à l'immigration en France. L'accent mis sur la diversité dans cette période se traduit par une volonté d'ouverture positive de l'enseignement aux « cultures » immigrées, dans un discours qui en fait des « autres » face à un nous national encore pensé comme homogène. Dans les décennies suivantes, cette tendance disparaît pour faire place à des références plus fortes à l'intégration et à l'unité nationales.

a) Les discours publics des années 1980 : reconnaître les « cultures » immigrées ?

* *Nous national et cultures « autres »*

Le thème de la diversité est présent dans les discours publics de la première moitié des années 1980. Lors du colloque de Montpellier sur l'enseignement de l'histoire, Pierre Mauroy l'évoque en affirmant que cet enseignement doit contribuer à « *la compréhension des différences* », favoriser une « *ouverture sur le monde et [une] connaissance des autres* ». Cependant, dans cette intervention comme dans d'autres, la diversité qui doit être valorisée est essentiellement celle du monde, pas celle de la France. Au niveau de la nation, le ministre met en relief la valeur d'un universalisme spécifiquement français, conçu comme surplombant et précisément destiné à limiter la diversité culturelle de la France :

Il est d'ailleurs intéressant de relever cette vocation à l'universel que, dès les origines, les Français ont voulu se donner. Peut-être était-ce le fruit d'une nécessité à la fois historique et géographique. Située à la charnière du monde latin et du monde des Angles et des Saxons, la France est née d'une volonté politique. Et pour éviter d'être écartelée entre ses principales cultures d'origines, il lui a fallu imposer des valeurs présentées comme supérieures car ayant vocation à l'universel. La paix, la liberté, la démocratie, la justice sociale, le respect de la vie et de la personne humaine, le respect des différences, la solidarité entre les peuples, constituent ces principales valeurs. C'est toujours en leur nom que les Français agissent quotidiennement⁷³⁷.

Pierre Mauroy procède à la reconstruction d'une histoire de France largement mythique, faisant remonter « *aux origines* » la défense, en France, des valeurs universelles. Non

⁷³⁷ *Allocution de M. Pierre Mauroy, Premier ministre, sur l'histoire et son enseignement, Montpellier..., op. cit. [en ligne].*

seulement l'idée témoigne d'un anachronisme surprenant dans un discours prononcé devant de nombreux historiens, mais elle est chargée d'« oublis » – ces oublis si nécessaires, selon Renan, pour la mémoire collective des nations : les politiques qui, dans le passé français, ont plutôt choisi d'éradiquer cette diversité, ne sauraient être évoquées. L'image qui est donnée de la France valorise son unité politique. La France n'a pu être et n'a jamais été une nation définie sur des bases culturelles. Sans homogénéité culturelle interne et située entre deux mondes culturels, la France représente une nation politique. Le discours est fondé sur une contradiction centrale : il vise à démontrer l'attachement immémorial des « Français » aux valeurs universelles, tout en indiquant que ces valeurs ont dû être « impos[ées] » face à la diversité culturelle de la société. Les représentations à l'œuvre dans ce discours manifestent la force persistante de la vision républicaine traditionnelle de l'histoire et de l'Etat-nation : la « France » qui impose ces valeurs supérieures est celle du pouvoir politique et de l'Etat en construction ; la primauté de l'unité politique nationale est réaffirmée sur la diversité de la société. Valable pour un passé lointain, ce modèle l'est encore pour aujourd'hui.

Contrairement à Pierre Mauroy, le ministre de l'Education nationale, Alain Savary, se réfère directement à l'immigration lors du colloque de Montpellier. Il relie la découverte de la diversité culturelle du monde à celle des cultures étrangères présentes en France. L'enseignement de l'histoire doit selon lui permettre une véritable « *pédagogie du citoyen* », dont l'une des dimensions, en dehors de l'apprentissage de la valeur de la démocratie et de sa fragilité, est « *l'initi[ation] à la diversité* » : « *celles des cultures étrangères, aujourd'hui présentes entre les murs de nos écoles elles-mêmes* ». Pour autant, ce thème est finalement peu développé dans ce discours du ministre et demeure secondaire relativement à l'affirmation de l'unité politique de la France autour de la référence à une histoire française « *porteuse des grandes valeurs démocratiques* » et support de « *l'apprentissage du lien collectif* »⁷³⁸. Alain Savary revient toutefois sur le thème de l'immigration dans d'autres interventions ou recommandations. Dans la lettre de mission qu'il avait adressée quelques mois plus tôt à Jacques Le Goff, président de la commission chargée de redéfinir les programmes d'histoire et de géographie, le ministre soulignait que « *la diversité des publics scolaires de nos établissements d'enseignement [devait] nous conduire à faire une place importante aux pays d'origine des élèves et à leur permettre ainsi d'acquérir tant le sens de l'identité et de la mémoire collective que celui de la différence et de la richesse que*

⁷³⁸ *Allocution de monsieur Alain Savary...*, p. 5-7.

représente le pluralisme des cultures et des civilisations »⁷³⁹. Que vise au juste la prise en compte des pays d'origine des élèves dans l'enseignement : s'agit-il de répondre à une quête identitaire supposée chez ces élèves ou d'initier l'ensemble du public scolaire à la valeur de la diversité ? De fait, la reconnaissance positive des cultures immigrées est peu traduite autrement que dans la poursuite du développement des dispositifs spécifiques créés dans les années 1970 pour les seuls enfants issus de l'immigration et destinés à leur apprendre leur langue et culture d'origine (enseignement des langues et des cultures d'origine, ELCO). Ces dispositifs avaient été mis en place au milieu des années 1970 dans une perspective ambiguë. Ils visaient à prendre en compte positivement les cultures d'origine des enfants d'origine immigrée et à les entretenir, non seulement par souci de reconnaissance mais aussi parce que cela était pensé comme le vecteur d'une intégration réussie dans le système scolaire français. Dans le même temps, il s'agissait aussi de servir les politiques de retour qui étaient mises en place par les gouvernements de l'époque : en maintenant un lien culturel avec le pays d'origine, le retour des familles immigrées se trouvait facilité⁷⁴⁰. Cette ambiguïté initiale est moins de mise au début des années 1980, le gouvernement socialiste ayant critiqué ces politiques de retour et encourageant le regroupement familial. Ce qui se maintient, en revanche, est la perception des enfants d'origine immigrée en termes d'altérité : ils sont renvoyés à leur pays d'origine, à une culture étrangère, à un statut d'extranéité. Et l'objectif semble davantage de prendre en compte leurs besoins identitaires supposés que de valoriser une image plurielle de la France elle-même. Les discours d'Alain Savary ne mettent aucunement l'accent sur un pluralisme qui serait consubstantiel à la nation française. Si le « *pluralisme des cultures* » est reconnu, il oppose une culture française, dont la diversité n'est pas pensée, aux cultures étrangères des enfants d'immigrés, qu'il s'agit de valoriser.

Les interventions et les propositions du rapporteur et universitaire René Girault témoignent aussi d'une perception des cultures immigrées en termes d'altérité et d'une difficulté à penser le pluralisme comme un élément constitutif de l'histoire et de l'identité françaises. Lors du colloque de Montpellier, il décrit dans le passé la formation d'une

⁷³⁹ FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale, Service de l'information. *Lettre de mission adressée par M. Alain Savary, Ministre de l'Éducation Nationale, à M. Jacques Le Goff, Directeur d'études à l'École des Hautes Études en sciences sociales*. Paris, 23 septembre 1983. Disponible à la Documentation française sur microfiches.

⁷⁴⁰ Voir la circulaire de 1978 qui fait le point sur l'ensemble des dispositifs liés à la scolarisation des enfants immigrés. Le double objectif des cours ELCO - meilleure insertion dans l'école française et retour au pays d'origine rendu plus facile - y est explicitement affirmé. Circulaire n°78-238 du 25 juillet 1978. *Scolarisation des enfants immigrés. Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n°31, 7 septembre 1978, p. 2168-2173.

« *mentalité collective française* » par « *l'amalgame de diverses ethnies régionales* » et plaide pour de « *nouvelles ouvertures* » liée à la présence « *d'autres* », les « *minorités non européennes* » : « *qui sont ces "autres" et comment apprendre à les accueillir, à les estimer, et faire qu'eux-mêmes, ou tout au moins leurs enfants, sachent qui nous sommes ?* »⁷⁴¹. Comme dans les discours d'Alain Savary, cette « nouvelle » diversité est vue de manière positive et doit être reconnue par l'école. Le thème acquiert beaucoup d'importance dans les discours et les textes du rapporteur. Il y revient à plusieurs reprises dans le rapport qu'il remet à Alain Savary sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'école⁷⁴². La présence croissante d'enfants de travailleurs immigrés dans les classes pose selon lui « *le redouble problème de l'enseignement des civilisations des pays d'où proviennent ces travailleurs* ». Il s'agit d'abord de répondre à la quête identitaire supposée des enfants issus de l'immigration, aux « *éventuelles interrogations* » qu'ils « *peuvent poser sur leur passé ou leur pays d'origine* ». Cette ouverture sur des pays étrangers vise également à sensibiliser l'ensemble des élèves aux « *genres de vie si divers et parfois si opposés* » et ainsi à favoriser la « *tolérance* ». C'est cependant le premier objectif qui semble primer : la question est celle du « *rôle de l'histoire et de la géographie pour les minorités ethniques* », c'est bien « *la présence dans une classe d'un certain nombre d'enfants de travailleurs immigrés [qui] peut amener à porter un regard sur les aspects historiques et géographiques des pays concernés* ». René Girault assortit de certaines limites l'enseignement des civilisations étrangères, en faisant référence au modèle américain. Il ne faudrait pas pour autant aboutir à un enseignement qui varierait d'une classe à l'autre en fonction de l'importance numérique de chaque « *minorité* » dans la classe : cela ne ferait que renforcer les « *chauvinismes* », les « *racismes* », les « *ségrégations raciales et religieuses* ». Il convient donc de faire une place très importante à l'enseignement de l'histoire nationale dans toutes les classes. Dans le rapport de René Girault, l'histoire scolaire est donc doublement dotée d'une vocation unitaire : d'une part, la nation française est conçue comme une réalité homogène, la diversité – appréhendée positivement – étant seulement reliée à l'altérité des cultures d'origine des familles immigrées ; d'autre part, la connaissance de la nation doit rester privilégiée dans tous les types de classe.

⁷⁴¹ Libres propos sur un rapport In MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Colloque national sur l'histoire et son enseignement...*, op. cit. p. 23.

⁷⁴² *L'histoire et la géographie en question...*, op. cit.

*** La diversité comme élément central du « nous » national**

Au colloque de Montpellier, seuls certains universitaires de gauche font entendre une voix discordante et affirment une volonté de rupture nette avec cette logique d'unité nationale. Jacques Le Goff, Mona Ozouf et Michelle Perrot, dans leurs interventions à ce colloque, ainsi que Suzanne Citron dans la presse au même moment, plaident pour une histoire nationale qui ferait toute sa place à la diversité. La diversité liée à l'immigration en est un des éléments. Mona Ozouf et Michelle Perrot soulignent le risque qu'il y aurait à orienter l'histoire scolaire en fonction des demandes de reconnaissance identitaire des publics scolaires : celui d'aboutir à une société éclatée en groupes fermés sur eux-mêmes et en individus atomisés, indifférents les uns aux autres⁷⁴³. Cependant, elles assument ce risque et tentent de le dépasser. Car l'enseignement aujourd'hui ne peut ignorer la diversité des élèves : « *les différences culturelles crèvent les yeux* » pour Mona Ozouf⁷⁴⁴, « *l'unité culturelle* » du « *public scolaire* » n'est qu'une « *illusion* » pour Michelle Perrot⁷⁴⁵. Si cette diversité est plus visible et plus forte aujourd'hui, elle a toujours existé pour les deux universitaires. Mona Ozouf affirme que l'école de la Troisième République a passé sous silence cette diversité : « *le civisme de la Troisième République croyait atteindre à l'universalisme en niant les particularités* ». Elle propose pour aujourd'hui une formule qui vise concilier les deux éléments, l'universalisme et les différences : un « *civisme comparatiste* » doit permettre selon elle de faire sentir de faire sentir l'universel qui se loge au sein même des « *particularités culturelles* ». De son côté, Jacques Le Goff défend également une image de la nation française en termes de diversité : l'histoire de la France « *doit reconnaître en elle depuis la Préhistoire tous ses immigrants, toutes ses composantes, autres devenus elle-même* »⁷⁴⁶. Dans une approche plus contestataire et qui insiste davantage sur les rapports de domination entre les groupes, Suzanne Citron met

⁷⁴³ « *Peut-être faudrait-il aussi accueillir avec prudence la "demande d'histoire" qui monte aujourd'hui de tous les groupes sociaux, ethniques, sexuels, générationnels car la frénésie à retrouver son histoire propre et ses "racines", dans une quête acharnée de soi-même, n'est pas dépourvue d'ambiguïté. Si nous suivons cette pente, nous finirons, dans les manifestations de l'avenir, par brandir chacun pour nous notre propre pancarte, dont on peut imaginer déjà le slogan hargneux et laconique : "et moi" ?* » Histoire et instruction civique par Mme Mona Ozouf In MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Colloque national sur l'histoire...*, op. cit., 1984, p. 96.

« *Que serait un enseignement de l'histoire qui partirait des besoins des groupes et des individus, dans leurs lieux et milieux ? (...) entre ces particularismes, qu'il faudrait assumer en les dépassant, quel est aujourd'hui le commun dénominateur ?* », Les finalités de l'enseignement de l'histoire par Mme Michelle Perrot In MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Colloque national sur l'histoire...*, op. cit., 1984, p. 37.

⁷⁴⁴ Mona Ozouf, *loc. cit.*

⁷⁴⁵ Michelle Perrot, *ibid.*, p. 43.

⁷⁴⁶ *Conclusion du colloque...*, op. cit., p. 167.

quant à elle en cause un enseignement de l'histoire nationale qui « *occult[e]* » l'existence « *d'ethnies dominées* »⁷⁴⁷. La diversité qui a toujours existé dans le passé doit être davantage mise en valeur, au même titre que les formes de diversité plus récentes, liées à l'immigration. La France doit se reconnaître comme une « *société multiculturelle* » et favoriser par l'enseignement de l'histoire à l'école une « *mémoire collective plurielle* ».

L'ensemble de ces discours contribue donc à déconstruire l'idée d'unité nationale, qu'elle soit culturelle ou politique. Ces discours ne sont pas axés sur la démonstration d'un universalisme comme spécificité française. L'image qui est donnée des populations issues de l'immigration dans ces discours se démarque aussi nettement de celle des autres discours. Toutes les formes culturelles sont particulières : le particularisme n'est plus du seul côté des immigrés. Et la France elle-même est conçue comme plurielle : elle l'a toujours été, même si l'enseignement de la Troisième République a occulté cette diversité.

**** Le ministère de Jean-Pierre Chevènement : le maintien d'une finalité d'unité nationale, malgré un discours d'expertise différent***

L'arrivée de Jean-Pierre Chevènement au ministère de l'Education nationale signe dans un premier temps la fin des discours sur la diversité culturelle présente en France à travers l'immigration. Celle-ci est même contestée. Dans ses déclarations sur l'éducation civique, le ministre affirme avant tout la valeur du patriotisme et critique tout ce qui peut différencier les citoyens : il dénonce « *la désaffection vis-à-vis de la nation, la célébration des particularismes, de la différence* » ; selon lui, « *on prend trop facilement acte du fait que l'étoffe nationale a craqué devant la découverte de la différence sociale, ethnique, sexuelle et générationnelle* »⁷⁴⁸. Les discours de Claude Nicolet à l'encontre des « *communautés* » de toutes sortes vont dans le même sens⁷⁴⁹. Seul le premier ministre, Laurent Fabius, tempère cette vision en évoquant, au début de son discours de clôture du colloque « Etre citoyen », la nécessité d'une « *démocratie qui protège les minorités, qui reconnaisse les différences* ». Ce

⁷⁴⁷ Une régression intellectuelle. *Le Monde*, 17 mai 1980, p. 2) et en 1984 (Pour une mémoire plurielle. *Le Monde*, 19 janvier 1984, p. 2). Son ouvrage, *Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*, paraît aussi en 1984.

⁷⁴⁸ Discours prononcé par M. Jean-Pierre Chevènement. *Colloque « Etre citoyen »...*, *op. cit.*, [en ligne].

⁷⁴⁹ *Ibid.* Voir aussi certaines parties de son rapport sur l'éducation civique pour le compte du ministère et les commentaires qui l'accompagnent suite au débat avec Mona Ozouf dans la revue *Le Débat* : Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civiques. Rapport présenté au ministre de l'Education nationale le 1^{er} novembre 1984. *Le Débat*, n°34, mars 1985, p. 165-167 ; Réponse à Mona Ozouf, p. 180-181.

message n'est toutefois pas repris dans le reste de l'intervention qui se termine par l'éloge de « *l'amour* » pour la « *patrie* » française⁷⁵⁰.

Le positionnement de Jean-Pierre Chevènement sur cette question évolue ensuite, de manière toutefois ambivalente. Sans doute soucieux d'apaiser les polémiques que ses prises de position ont suscitées, il charge en décembre 1984 Jacques Berque d'une mission de réflexion sur l'immigration à l'école. Le rapport élaboré par cet universitaire⁷⁵¹, grand connaisseur du monde arabe, s'inscrit en faux par rapport aux conceptions exprimées précédemment par le ministre (auquel il est pourtant lié par des liens d'amitié). Il présente aussi une vision qui tranche avec les discours exprimés par le premier gouvernement socialiste de la décennie.

Comme Mona Ozouf ou Suzanne Citron, Jacques Berque met en avant une nation française plurielle culturellement. Sa vision s'écarte radicalement des discours initiaux de Jean-Pierre Chevènement : « *assumer* [les enfants de l'immigration en contributeurs potentiels à notre identité culturelle], *ce n'est faire éclater ni l'école, ni la culture française* »⁷⁵². Jacques Berque propose de « *solidariser les présences culturelles* »⁷⁵³ qui existent en France, au lieu de chercher à répondre seulement à la quête identitaire des enfants issus de l'immigration. Il part du constat que les enfants de l'immigration subissent le « *discrédit* » qui touche en particulier les « *Arabes* » et « *l'islam* ». Jacques Berque propose de lutter contre les stéréotypes culturels à l'école, d'ouvrir les cours de langues et cultures d'origine existants à tous les élèves qui le souhaiteraient et de favoriser plus généralement l'ouverture de l'ensemble du public scolaire à la pluralité culturelle de la France et du monde. Il s'agit de renoncer à un « *unitarisme frileux, enclin à prendre pour l'universel sa spécificité à lui, et à refouler dans l'anomalique ce qui ne cadre pas avec ses modèles* »⁷⁵⁴. Cela demande de repenser « *les rapports de l'unitaire et du plural* ». Là où le ministre de l'Éducation privilégiait le premier terme et vilipendait le second, l'universitaire propose de les articuler dans une conception de la nation française qui défait son lien avec l'universel et qui inscrit la pluralité en son cœur dans le passé comme pour l'avenir. Les liens entre la France et « *l'aire islamo-méditerranéenne* » sont anciens et se traduisent aujourd'hui dans la présence en France

⁷⁵⁰ Discours de clôture M. Laurent Fabius. *Colloque « Etre citoyen »...*, *op. cit.*, [en ligne].

⁷⁵¹ *L'immigration à l'école de la République. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : La Documentation française, 1985.

⁷⁵² *Ibid.*, p. 50.

⁷⁵³ Titre de la troisième partie de son rapport.

⁷⁵⁴ *Ibid.*, p. 50.

de populations issues de cette région. L'identité nationale française n'est donc pas une culturellement, mais plurielle. Elle ne peut se réduire, à rebours des discours du ministre, à un prétendu universalisme politique. Jacques Berque plaide pour le maintien de la transmission d'une culture commune par l'école, mais d'une culture plurielle.

Lors d'une conférence de presse⁷⁵⁵, relayée par les médias, Jean-Pierre Chevènement présente le rapport de Jacques Berque dans un long discours qui vise tant à présenter sa vision de la place des enfants d'origine immigrée à l'école qu'un certain nombre de mesures. Si le ministre conserve certaines lignes directrices du rapport Berque, il les mêle à une vision générale qui continue de valoriser l'unité et la grandeur nationales et l'intégration individuelle de tous dans le corps national. Jean-Pierre Chevènement retient les idées du rapport Berque selon lesquelles l'école doit fournir une « *culture générale et commune* » qui doit « *s'enrichir de l'apport des cultures autres, dont les enfants de migrants sont les vecteurs* » et que la prise en compte des cultures liées à l'immigration ne constitue pas une « *menace pour la culture et l'identité françaises* » (p. 7-8). De manière significative, toutefois, il n'insiste jamais sur la pluralité culturelle comme élément constitutif, dans le passé et le présent, de l'identité nationale française. Les thèmes de l'unité et de la grandeur nationales, fondées sur l'idée d'un universalisme proprement français, conservent une place essentielle dans son discours. La France a une « *tradition d'humanité et de tolérance* » ; le ministre convoque Michelet puis Montaigne pour rappeler que la nation française représente « *la fraternité vivante* » et « *qu'il n'y a rien barbare et de sauvage dans cette nation* » (p. 9). L'unité de la nation doit primer : l'intégration nationale des enfants d'origine immigrée ne signifie pas l'oubli de leurs origines, mais il convient « *de les porter plus haut* » pour avoir « *le sentiment et la fierté de pouvoir accéder à l'universel* ». Les mesures proposées pour faire plus de place aux cultures liées à l'immigration concernent surtout le développement et à la diversification de l'apprentissage des langues vivantes. Et cet apprentissage est aussi ramené à la puissance de la nation, à son prestige culturel et son rang économique : « *si l'arabe, si le portugais se développent en France, le rayonnement de la France dans le monde sera accru (...) L'école doit donc faire fructifier ce capital qu'ont déposé en son sein les enfants de l'immigration* ». Le ministre estime par ailleurs que l'ouverture aux « *grandes et belles civilisations* » non occidentales est déjà inscrite dans les programmes de l'école élémentaire. Il annonce par ailleurs le lancement

⁷⁵⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Service d'information et des Relations publiques. *Conférence de presse de Monsieur Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale, à l'occasion de la publication du rapport L'immigration à l'école de la République, jeudi 19 décembre 1985*. Paris : La Documentation française. Format microfiches, 26 p.

de missions ou de réflexions afin de favoriser la connaissance des cultures des pays d'immigration à l'école : élaboration d'ouvrages de référence, développement du fonds documentaire de l'Institut du monde arabe, colloques. Certaines de ces mesures, en particulier la rédaction d'ouvrages de référence, ne verront pas le jour. Dans l'ensemble, elles ne représentent qu'une politique ponctuelle. Les programmes scolaires de l'école primaire sont déjà finalisés et l'ouverture des ELCO à l'ensemble des élèves ne sera pas mise en pratique. L'école doit bel et bien rester le « *creuset où se fondent les valeurs et la destinée communes* » (p. 4): le ministre évacue toute référence à la pluralité des cultures comme co-substantielle à l'identité française et à la diversité des valeurs comme caractéristique majeure de la société.

*** *La France multiculturelle et la culture des « autres » : le discours des revues syndicales et éducatives***

Du côté de la presse syndicale et éducative, les discours sur l'immigration et la diversité culturelle sont relativement proches d'une revue à l'autre. Si le ministère n'a pas concrétisé dans les programmes scolaires l'objectif de sensibilisation de l'ensemble du public scolaire à la pluralité culturelle, la présence de cette problématique dans le discours officiel depuis la fin des années 1970, de même que les initiatives du Conseil de l'Europe et de diverses organisations françaises en la matière, ont tendu à rendre visible l'idée d'une pédagogie interculturelle en France. Les organes des syndicats et plus encore les revues éducatives (*Journal des instituteurs et Monde de l'Education*) participent de ce mouvement.

Au moment des débats sur l'histoire et sur l'éducation civique dans la première moitié des années 1980, la presse syndicale et éducative se positionne en faveur d'un enseignement qui prenne en compte le fait que la France est aujourd'hui une société « *multiculturelle* ». En novembre 1983, le SGEN émet dans sa revue le souhait que le « *nécessaire maintien d'un cadre national* » dans l'enseignement de l'histoire « *ne tourne pas à l'ethnocentrisme* » : « *au moment où l'on parle tant de pluralisme, et où la société française est multiculturelle, confronter les cultures est tout autant nécessaire* »⁷⁵⁶. La même idée est mise en avant par le SNI, directement ou par la voix des universitaires qu'il convoque pour s'exprimer sur l'histoire ou l'éducation civique. Dans le cadre d'un dossier sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie, qui paraît au moment du colloque de Montpellier, la rédaction de *L'Ecole libératrice* fait appel à Jacques Le Goff, qui souligne que la réforme de cet enseignement

⁷⁵⁶ L'histoire à la question. *Syndicalisme universitaire*, n°850, 15 novembre 1983.

« doit se faire par rapport à une nouvelle identité nationale tenant compte du pluralisme »⁷⁵⁷. Les orientations de l'éducation civique mise en place par Jean-Pierre Chevènement sont critiquées notamment sur ce point : les propositions comme les nouvelles instructions officielles publiées en 1985 négligent selon le SNI et les intellectuels interviewés dans sa revue la nécessité d'activités scolaires qui prennent en compte et valorisent la diversité culturelle des élèves⁷⁵⁸. Le syndicat rappelle l'existence de textes préparés par l'INRP sur l'éducation civique, qui comprenaient, parmi les trois axes de cette éducation, « une pédagogie interculturelle »⁷⁵⁹. Le *JDI* et le *Monde de l'Éducation* vont plus loin en publiant plusieurs articles (et éditoriaux pour le *JDI*) en faveur d'une éducation interculturelle⁷⁶⁰ ou des compte rendus d'ouvrages favorables à ce type de pédagogie⁷⁶¹.

Les revues du SNI, du SGEN et *Le Monde de l'éducation* accueillent très favorablement le rapport de Jacques Berque, dont elles reprennent l'idée d'ouverture aux « cultures autres

⁷⁵⁷ Objections et orientations de la réforme de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. *L'École libératrice* (dossier pédagogique « A la conquête du temps et de l'espace. Enseigner l'histoire et la géographie », n°15, 21 janvier 1984, p. 19).

⁷⁵⁸ Instruction civique : Chevènement accusé d'archaïsme. *Libération*, 24-25 novembre 2004. Le journal rapporte les propos de Jeanne Vincent lors du Colloque « Être citoyen » : « l'interculturalité, par exemple, existe bel et bien. Même si on ne veut pas en parler, les enfants étrangers sont là, dans la classe ».

Citoyens. (éditorial de Jean-Claude Barbarant, secrétaire général du SNI). *L'École libératrice*, n°11, 1^{er} décembre 1984, p. 3.

Articles dans le cadre du dossier pédagogique « Citoyen dans son pays, citoyen du monde », *L'École libératrice*, n°28, 25 mai 1985 : Du principe à la réalité. (article de Jean-Claude Barbarant, p. 17) ; Les nouvelles I.O. sur l'instruction civique : le SNI-PEGC a dit non. (p. 19) ; L'instruction civique : une restauration est-elle possible ? (p. 21-22 : l'article est de Mona Ozouf et reprend les idées exprimées au colloque de Montpellier et dans la revue *Le Débat* de mars 1985 : le caractère « assimilateur » de l'instruction civique proposée par Jean-Pierre Chevènement, l'appel à une « confrontation comparée des univers culturels les plus variés » auxquels « participent les élèves »).

⁷⁵⁹ Une mission confiée à l'I.N.R.P. *L'École libératrice*, n°28, 25 mai 1985, p. 20.

⁷⁶⁰ La culture des autres (rubrique « le coin lecture »). *JDI*, n°7, avril 1983, 30-34 ; Pour une école interculturelle (éditorial de Louis Porcher), *JDI*, décembre 1984, p. 5 ; Les Droits de l'Homme, une matière à enseigner (sous-section « Respecter les différences »). *JDI*, n°9, juin-juillet 1984 (dossier « L'enseignement des droits de l'homme »), p. 9 ; L'interculturalisme. Plus loin que le folklore. *Le Monde de l'Éducation*, décembre 1983, p. 60.

⁷⁶¹ Le besoin d'autrui (compte rendu de différents ouvrages traitant de l'immigration et de la diversité culturelle). *JDI*, mai-juin 1985, p. 74 ; Vers une pédagogie interculturelle (compte rendu de deux ouvrages traitant de la pédagogie interculturelle et des transferts de connaissance entre cultures). *JDI*, avril 1985, p. 57 ; Compte rendu de l'ouvrage de Martine Abdallah-Preteceille : *Vers une pédagogie interculturelle*, *Le Monde de l'Éducation*, mai 87, p. 78 ; Compte rendu de Les migrants en Europe. Quel avenir éducatif et culturel ? » de Rachid Benattig, *Le Monde de l'Éducation*, octobre 1988, p. 64.

dont les enfants de migrants sont les vecteurs »⁷⁶². Le fait que les ELCO s'adressent uniquement aux enfants d'origine immigrée est dénoncé dans ces revues, et l'initiation à la diversité culturelle de l'ensemble des élèves y est prônée. Quelques mois plus tard, le SGEN rédige un document annexe à la résolution générale de son congrès, intitulé « *Ecole et immigration* », et qui est adopté à la « *quasi-unanimité* »⁷⁶³. La dimension interculturelle est présente dans les comptes-rendus sur ce texte qui sont publiés dans la revue syndicale.

Les revues syndicales et éducatives ne se contentent pas de prôner une éducation interculturelle comme principe général, elles publient également des textes et des fiches pédagogiques qui présentent des expériences scolaires orientées en ce sens. Ces récits de pratiques scolaires n'évitent pas toujours, malgré les intentions des auteurs, certaines formes de hiérarchisation entre les cultures. Par exemple, un numéro de *Chantier*, la revue pédagogique du SGEN, relate dans un dossier intitulé « *Racisme et droit à la différence* », une fête de Noël organisée dans une école⁷⁶⁴. A cette occasion, des parents et des enfants d'origine tunisienne, portugaise et allemande, ont fait partager des éléments de leur culture aux élèves de l'école. Le discours vise à valoriser « *l'identité* » de ces familles. Les cultures étrangères sont ici réduites à leurs aspects les plus folkloriques et les plus traditionnels : il est uniquement question de « *chants* » et de « *gâteaux* ». Le récit d'une autre expérience dans la revue générale du SGEN manifeste moins ces tendances⁷⁶⁵. Une école qui accueille une proportion importante de familles immigrées a mis en place différentes activités pédagogiques afin de mettre en valeur « *les cultures au pluriel* ». Ici, le folklorique et le traditionnel sont aussi du côté de la France : parmi ces activités, un voyage dans deux écoles de province a été l'occasion de découvrir des contes traditionnels régionaux et un atelier de danse folklorique bretonne a été organisé. Les activités de découverte d'autres cultures évoquées dans l'article ne concernent pas seulement des aspects festifs ou folkloriques (danses, carnaval, restaurants, etc.) ; elles s'ouvrent à d'autres formes culturelles (cinéma, études en géographie, en français, etc).

⁷⁶² Fin décembre, parution du rapport Berque. Comment éduquer les enfants de l'immigration ? *Syndicalisme universitaire*, n°879, 17 décembre 1985 ; L'école de l'enrichissement mutuel. *Le Monde de l'Education*, juin 1985, p. 7.

⁷⁶³ Ecole et immigration. Quasi-unanimité ! *Syndicalisme universitaire*, n°885, 17 juin 1986, p. 5.

⁷⁶⁴ Racisme et droit à la différence. *Chantier*, n°18, février 1986.

⁷⁶⁵ A l'école Buffon à Colombes. Cultures au pluriel. *Syndicalisme universitaire*, n°884, 20 mai 1986, p. 11.

Ce sont surtout les revues éducatives, *Le Monde de l'Éducation* et le *JDI*, qui mettent en avant le risque de réification et de folklorisation des cultures liées à l'immigration⁷⁶⁶. Mais elles illustrent peu ce principe général par l'évocation de pratiques pédagogiques concrètes permettant de l'éviter. Parce qu'elle n'est pas consacrée au niveau officiel, l'éducation interculturelle reste encore balbutiante dans la pratique. En dépit des intentions des auteurs de ces revues, le récit détaillé d'activités donnant une autre image des aspects culturels liés à l'immigration est rare dans la presse pédagogique.

Les articles dédiés à la pédagogie interculturelle, dans les revues syndicales et éducatives, n'échappent pas à une certaine essentialisation des différences culturelles liées à l'origine immigrée. Les différences et l'altérité sont valorisées, mais elles sont situées du côté de l'immigration présente. Le discours des revues pose très peu la question de la pluralité de l'identité française elle-même, en dépit des affirmations relatives à l'idée d'une France multiculturelle. Le *JDI* propose en janvier 1982 une fiche pédagogique sur « *les étrangers* » qui déconstruit en partie l'image d'une nation française homogène, en mobilisant l'histoire : « *la nation française est donc une synthèse de cultures, d'identités, d'histoires étrangères les unes aux autres* ». Le discours se veut allusivement critique, en semblant viser les langues et les cultures régionales : les traditions ont été « *peu à peu unifiées (voir sacrifiées...)* ». Si la diversité des cultures est mise en scène ici comme un élément essentiel de la France, le discours le plus saillant est cependant celui de son unité actuelle : les auteurs recommandent de faire ressortir « *l'idée de l'unification réelle actuelle qui fait que du Nord au Sud, à cause de son histoire, de ses institutions, un même mode de vie et de valeurs est globalement assumé par le peuple français* »⁷⁶⁷. La diversité régionale est donc limitée dans le présent. Et la pluralité culturelle actuelle est là encore rapportée à une immigration porteuse de cultures « étrangères » qui doivent être respectées – la fiche pédagogique s'intitulant d'ailleurs « *les étrangers* ». Dans le cadre de sa réflexion sur le rapport entre l'école et l'immigration, le SGEN, de son côté, appelle à s'interroger sur « *l'identité collective française* » elle-même. Mais aucun des articles de sa revue, dans *Syndicalisme Universitaire* ou *Chantier*, ne revient

⁷⁶⁶ La culture des autres (rubrique « le coin lecture »). *JDI*, n°7, avril 1983, 30-34 ; Pour une école interculturelle (éditorial de Louis Porcher, expert au Conseil de l'Europe et collaborateur à la rédaction du *JDI*), *JDI*, décembre 1984, p. 5 ; L'interculturalisme. Plus loin que le folklore. *Le Monde de l'Éducation*, décembre 1983, p. 60.

⁷⁶⁷ « Les étrangers » (fiche pédagogique pour le CM en éducation civique). *JDI*, n°4, janvier 1982, p. 95.

sur cette question⁷⁶⁸. La mise en valeur d'une France multiculturelle s'accompagne donc, dans l'ensemble des revues, de l'absence d'une réflexion bien visible sur la diversité comme élément constitutif de l'histoire et de la nation françaises.

A l'image des tendances générales dans une partie des médias français dans les années 1970 et 1980⁷⁶⁹, les revues syndicales et pédagogiques publient un certain nombre d'enquêtes sur les populations issues de l'immigration, à travers, ici, la figure des élèves. La force de la vision culturaliste des cultures immigrées s'exprime dans quelques textes, malgré les nuances apportées dans des articles fouillés que l'on peut trouver par ailleurs dans *Le Monde de l'Education* ou le *JDI* sous la plume de journalistes ou d'experts spécialisés⁷⁷⁰. Les articles et enquêtes qui portent sur les élèves d'origine immigrée visent à lutter contre le racisme en les présentant comme des composantes à part entière de la société française et en faisant connaître certains éléments de leur culture, mais n'évitent pas toujours certaines généralisations négatives. Un reportage du *Monde de l'Education* met ainsi en scène des jeunes d'origine portugaise particulièrement attachés à leur communauté et à leur culture d'origine, « tenus » par les parents pour ce qui concerne les filles, et spécifiquement orientés vers une scolarité courte et des métiers manuels⁷⁷¹. Une autre enquête consacrée aux élèves originaires du Sud-Est asiatique illustre les stéréotypes de familles plus permissives au niveau des mœurs mais très exigeantes du point de vue de la scolarité des enfants, ainsi que la « discrétion » de ce type d'élèves⁷⁷².

Les préoccupations concernant le statut des femmes dans la culture musulmane et maghrébine apparaissent déjà dans *Le Monde de l'Education*⁷⁷³ comme dans les autres revues.

⁷⁶⁸ Pour une annexe à la résolution générale du congrès. Ecole et immigration : volonté et lutte.... *Syndicalisme universitaire*, n°884, 20 mai 1986, p. 4.

⁷⁶⁹ Sur ce point, voir NOIRIEL, Gérard. *Immigration, antisémitisme et racisme en France, XIX^e-XX^e siècle. Discours publics, humiliations privées*, Paris : Fayard, p. 570 et suiv. et 616 et suiv.

⁷⁷⁰ Louis Porcher, qui s'exprime sur la pédagogie interculturelle dans le *JDI* dans un éditorial est expert au Conseil de l'Europe sur les questions d'interculturalité (Pour une école interculturelle. *JDI*, décembre 1984, p. 5.). Les articles du *Monde de l'Education* sont en général très documentés et font intervenir différents experts et chercheurs. En outre, la revue propose de longs compte rendus d'ouvrages.

⁷⁷¹ Jeunes portugais : les vertus d'une double culture. *Le Monde de l'Education*, janvier 1985, p. 10-13.

⁷⁷² Avoir vingt lunes à Paris. *Le Monde de l'Education*, février 1985, p. 10-13.

⁷⁷³ « C'était comme après un rêve ». *Le Monde de l'Education*, avril 1984, p. 48-50 (enquête sur les jeunes ayant participé à la marche des Beurs à Paris le 3 décembre 1983) ; Etranges filles de Baden-Powell. *Le Monde de l'Education*, mai 1984, p. 19-20 (reportage sur les animatrices de Guides de France qui ont créé les « Unités Soleil », spécialement destinés aux filles immigrées).

Le *JDI*, par exemple, propose, parmi des contes et des romans sur des « *cultures étrangères* », un roman (*Djinn la Malice* de Jacqueline Cervon) sur une petite fille iranienne, qui parvient à « *faire quelques pas sur le chemin de la liberté* », par rapport à « *l'ignorance, le port du tchador, le mariage imposé* ». L'objectif prioritaire est explicite et très éloigné de l'intention générale qui guide la présentation des autres romans proposés – valoriser la diversité des cultures : « *ce récit permettra certainement d'alimenter des débats utiles sur la situation de la femme dans le monde musulman avec quelque chance d'être entendu par les enfants maghrébins* »⁷⁷⁴. Le SGEN-CFDT publie un article sur les « *jeunes musulmanes* », qui les présente comme « *enfermées dans le cocon familial par la volonté des hommes* » et souffrant cruellement d'un « *manque de liberté* » (sous-titre de l'article)⁷⁷⁵. De son côté, dans des articles généraux consacrés aux droits de l'homme et à la l'éducation à la citoyenneté, le SNI souligne les limites à la reconnaissance de la diversité culturelle : « *comment respecter l'identité culturelle quand elle implique un statut second de la femme ?* »⁷⁷⁶. Le SNI vise l'islam et l'immigration maghrébine sans jamais les citer directement.

b) La diversité culturelle dans les programmes et les ouvrages scolaires des années 1980

Le discours des programmes et des ouvrages scolaires d'histoire contribue peu à faire de la diversité un élément essentiel du récit du passé. La description des premières périodes de l'histoire donne l'image de migrations et d'invasions successives à partir d'une unité originelle, celle de la Gaule. A partir du Moyen Age, cette diversité des peuples n'apparaît plus. Comme on l'a noté, l'histoire est racontée du point de vue du pouvoir central. Qu'en est-il alors de la description de la diversité liée à l'immigration des deux siècles derniers ?

L'immigration ne constitue pas un point spécifique des programmes scolaires dans les années 1980. C'est dans l'introduction des programmes que ce thème apparaît : en continuité avec les discours publics des années 1980, il s'agit d'ouvrir les élèves à la diversité culturelle du monde en mettant notamment l'accent sur les pays d'origine de certains élèves. Ceux-ci sont ainsi ramenés à un statut d'extranéité. Selon les textes de 1984, l'école doit donner « *quelques aperçus* » de « *l'histoire et la géographie du monde* » en « *tenant compte de la*

⁷⁷⁴ La culture des autres (rubrique « le coin lecture »). *JDI*, n°7, avril 1983, p. 33.

⁷⁷⁵ De jeunes musulmanes parmi nous. Le manque de liberté : un leitmotiv. *Syndicalisme universitaire*, n°862, 12 juin 1984.

⁷⁷⁶ L'éducation aux droits de l'Homme difficile certes..., mais nécessaire. *L'Ecole libératrice* (dossier pédagogique « Citoyen dans son pays, citoyen du monde », n°28, 25 mai 1985, p. 19.

présence, entre ses murs, de nombreux enfants étrangers »⁷⁷⁷. Selon les textes de 1985 relatifs à l'histoire et à la géographie, « *la fréquentation des communautés immigrées* », « *la présence de nombreux enfants d'origine étrangère* » dans la classe permettent de sensibiliser les élèves à « *l'apport des autres cultures* », de les « *ouv[rir]* » sur « *le monde* »⁷⁷⁸. La « *reconnaissance des autres cultures et civilisations* »⁷⁷⁹ est un des sujets à traiter en éducation civique dans le cadre d'une section qui porte sur le monde, sans lien cette fois avec l'immigration.

Sur ce point, le discours des ouvrages scolaires d'éducation civique est hétérogène. Une partie des ouvrages d'éducation civique n'évoquent pas la question de l'immigration ni celles des différences et de la diversité culturelle liées à l'origine immigrée. Conformément aux programmes d'éducation civique, d'autres abordent la diversité culturelle du monde, et non celle de la France⁷⁸⁰. Quelques ouvrages scolaires d'éducation civique, en revanche, ne suivent pas ces orientations et incluent le thème de la diversité de la France⁷⁸¹.

Si l'immigration est absente de la plupart des ouvrages d'histoire, les livres de géographie consacrent souvent des doubles pages et des dossiers aux « *immigrés* » ou aux « *étrangers* » en France⁷⁸². Dans ces ouvrages de géographie, mais aussi dans certains livres d'éducation civique, le discours semble viser à lutter contre le racisme en présentant la contribution indispensable de ces populations au développement de la France. Dans les livres de géographie, graphiques et textes soulignent la présence très forte des travailleurs immigrés aux postes les moins qualifiés et les plus pénibles dans certains secteurs de l'industrie et des services. Le jeune lecteur doit être sensibilisé à la contribution vitale des immigrés à l'économie française. « *Imagine ce qui se passerait si les immigrés quittaient en masse la*

⁷⁷⁷ Arrêté du 18 juin 1984..., *op. cit.*, p. III.

⁷⁷⁸ *Ecole élémentaire : programmes et instructions, op. cit.*, 1985, p. 59.

⁷⁷⁹ *Ibid.*, p. 71.

⁷⁸⁰ C'est le cas de certains ouvrages des éditions Nathan : manuel Nathan Education Civique CM, 1986 (chapitre « Les grandes civilisations » inclus dans la partie « La France dans le monde », p. 116-119) ; manuel Nathan Education civique CM1 (chapitre : « il y a d'autres cultures que la mienne », p. 60-61).

⁷⁸¹ Nathan Education civique CE2, 1985 (chapitre 6 : « Tous égaux », p. 20-23) ; Nathan Education CM (fiches pour l'élève), 1986 (fiche n°14 : « La lutte contre le racisme ») ; Magnard Education civique CM1, 1986 (chapitre 34 : « Vivre ensemble », p. 94-95) ; Magnard Education civique CE2 1986, livre du maître (« Hakim fête le ramadan », p. 144-146) ; Armand Colin-Bourrelier Education civique CM, 1986 (chapitre 28 : « La France une et diverse », p. 58-59)

⁷⁸² Hachette Géographie CM, édition actualisée, 1991 (dossier d'étude : « Français et immigrés », p. 52-53) ; Magnard Géographie CM1 et CM2, 2^{ème} édition, 1992 (dossier « Les étrangers en France », p. 70-71).

France », demandent les auteurs du manuel Magnard de géographie⁷⁸³, tandis que le manuel Hachette comprend un document selon lequel « *ce sont des pans entiers de notre économie qui s'effondreraient si ces travailleurs* », présentés comme des « *soutiers de l'Europe* » « *repartaient* »⁷⁸⁴. Le même discours se retrouve dans certains ouvrages d'éducation civique : dans le manuel Magnard, par exemple, Fatima dit à Claire que les « *immigrés* » aident eux aussi « *à construire la France* »⁷⁸⁵ ; dans le manuel Armand Colin, on peut lire qu'une « *voiture sur quatre, un kilomètre d'autoroute sur trois sont réalisés par des immigrés* »⁷⁸⁶. Les rédacteurs de ces ouvrages cherchent donc à démontrer aux élèves, afin de lutter contre les attitudes hostiles aux immigrés, la gratitude qui est due à ces derniers et leur participation au développement de la France.

Dans les manuels d'éducation civique, les discours valorisent les différences, qu'elles soient liées à la couleur de peau, à l'origine immigrée, à la culture ou à la religion. La fiche proposée par l'ouvrage des éditions Nathan sur « *la lutte contre le racisme* », par exemple, présente un petit texte que les élèves doivent compléter et qui part d'une situation concrète : « *Annie a été indignée que Malika, la petite Algérienne, n'ait pas été invitée à l'anniversaire d'un de ses camarades. Annie n'est pas raciste. Ceux qui sont raciste n'acceptent pas qu'elle ait une culture différente de la leur* ». L'attitude civique qui est recommandée à travers cet exercice consiste à reconnaître positivement les différences : valorisation des différences et reconnaissance de l'égalité dignité de tous sont liées. Le livre du maître des éditions Magnard propose une leçon intitulée « *Hakim fête le ramadan* ». La séquence met en valeur la pluralité religieuse qui existe en France, en proposant notamment comme activités aux élèves de « *visiter une mosquée, une église, une synagogue* ». Plus globalement, les rédacteurs soulignent que l'enfant doit « *prendre conscience de la diversité des opinions, des idéologies, des croyances de chaque individu* ». On trouve une telle représentation dans une partie des manuels de l'époque, qui, à côté d'un discours qui insiste sur l'égalité, l'interdit des discriminations en fonction des origines et de la religion, mettent l'accent sur la richesse associée à la différence. Dans le chapitre « *Tous égaux* », le manuel Nathan pour le CE2

⁷⁸³ Magnard Géographie CM1 et CM2, 2^{ème} édition, 1992 (dossier « Les étrangers en France », p. 70-71).

⁷⁸⁴ Hachette Géographie CM, 1991, édition actualisée, (dossier d'étude : « Français et immigrés », p. 52-53).

⁷⁸⁵ Magnard Education civique CM1, 1986 (chapitre 34 : « Vivre ensemble », p. 94-95).

⁷⁸⁶ Armand Colin-Bourrelier Education civique CM, 1986 (chapitre 28 : « La France une et diverse », p. 58-59).

développe ce point de vue, à partir de poèmes et d'un dessin centrés ici sur la variété des origines et des couleurs de peau :

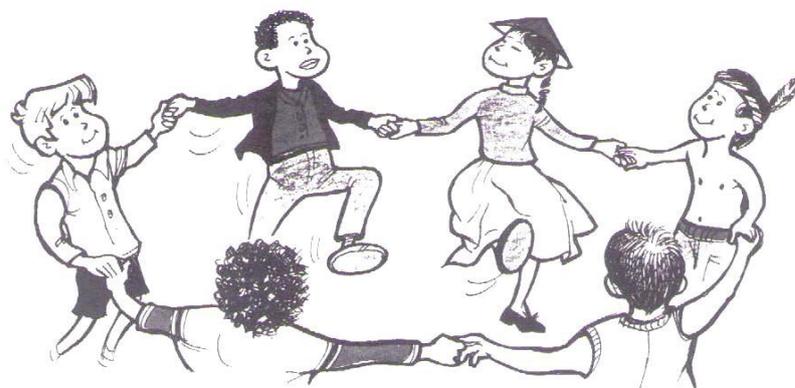
 Une planète unique. Un peuple multiple

Partout dans le monde, dans tous les pays, il y a des Français qui travaillent ou qui voyagent.

De même en France, il y a des gens qui viennent du monde entier.

Un Nègre
 C'était un nègre entre des blancs,
 Un nègre noir étonnamment.
 Dans le soleil, il paraissait
 Plus noir encor parmi les blancs.
 Mais, le soir, au milieu des blancs
 Que personne n'apercevait,
 C'est lui, le noir, lui qui luisait
 Comme une étoile au ciel tremblant,
 Lui qui luisait d'une lumière
 Qui ne venait pas de la terre.
 Maurice Carême, Au clair de la lune,
 © Fondation Maurice Carême,
 tous droits réservés

*Des Blancs, des Noirs,
 Des Noirs, des Jaunes, des Blancs,
 Des Peaux-Rouges aux plumes
 multicolores,
 Un œillet rouge dans des cheveux noirs
 Un baiser tendre contre une joue rose
 Des hommes bleus sur des chevaux
 blancs,
 Un drapeau bleu
 blanc
 rouge,
 Un drapeau noir sous une colère rouge,
 Un beau drapeau rouge sous un ciel de
 plomb.
 Et des enfants noirs, des roses, des jau-
 nes, des blonds,
 Qui dessinent ensemble de toutes les
 couleurs
 Le même dessin pour qu'il soit plus
 beau.
 Maslú, Les fleurs d'amandiers,
 © Les Éditions ouvrières, 1981*



22

Dans le poème présenté à gauche, la multiplicité des « couleurs » des individus, des animaux et des objets est mis en parallèle avec le drapeau français, lui aussi multicolore. Et ces différences aboutissent à une richesse, à une réalisation supérieure à celle qu'auraient pu accomplir des enfants en ne se mélangeant pas et en dessinant chacun de leur côté (un « même dessin », « plus beau »). Le manuel Magnard commence quant à lui sa section intitulée « Vivre ensemble » par une citation de Saint-Exupéry : « Si tu diffères de moi, tu m'enrichis ». Il met ensuite en scène un dialogue entre deux petites filles, Claire, et Fatima. « Tous les êtres

humains se ressemblent » et « *ont leurs qualités et leurs défauts* », dit Fatima ; la « *violence raciste* » qui existe « *partout* » est rapportée par Claire à « *l'intolérance* » et à la « *peur* » des « *gens* » face à « *ceux qui sont différents* ». Les auteurs de l'ouvrage proposent ensuite comme activité aux élèves l'organisation d'une fête de fin d'année en classe où les parents « *étrangers* » seraient invités à parler de leur pays. De la même manière, après avoir évoqué dans la leçon et les exercices l'immigration en France au 20^{ème} siècle, le manuel Armand-Colin propose un « *travail collectif* » qui consister à « *recherche[r] des documents et recueill[ir] des témoignages sur la civilisation d'un pays étranger* ». Les rédacteurs de certains ouvrages d'éducation civique visent donc à sensibiliser les élèves à la valeur des différences culturelles, religieuses, ethniques présentes en France. L'éducation contre le racisme ne consiste pas seulement à reconnaître l'autre comme son semblable, mais aussi à découvrir et apprécier sa différence.

Malgré la volonté de certains auteurs de manuels de valoriser les « cultures » immigrées et la contribution des populations issues de l'immigration au développement de la France, une grande partie des discours dans les manuels tendent à mettre en scène une frontière entre un « nous » national et un « eux » étranger. Dans le livre Magnard pour le CE2, la diversité à étudier, à travers les différentes religions présentes sur le sol français, est celle de la France entière. Mais dans bien des cas, le discours se concentre sur les seules populations issues de l'immigration et sur leurs cultures, ramenées à celles de pays étrangers. C'est le discours que l'on trouve dans les manuels Armand Colin et les manuels Magnard évoqués précédemment, qui, pour favoriser une attitude favorable à l'égard des enfants et des familles immigrées, suggèrent des activités relatives à des « *pays étrangers* ». De fait, les immigrés et leurs enfants sont très souvent désignés dans les ouvrages comme des « *étrangers* ». Le discours est parfois contradictoire : l'ouvrage des éditions Magnard pour le CM1 qui met en scène le dialogue entre deux petites filles, Claire et Fatima, fait dire à Fatima qu'elle est « *française* », que « *c'est écrit sur [sa] carte d'identité* » car « *[ses] parents, en venant du Maroc, ont choisi la nationalité française* ». Une question posée aux élèves souligne cette caractéristique. Mais cette mise en avant de la nationalité française de Fatima coexiste, dans le reste de la leçon, avec plusieurs occurrences du terme « *étrangers* » et l'emploi de pronoms personnels qui marquent bien la frontière entre le « nous » français et les familles immigrées, par exemple dans la suggestion d'activités que font les auteurs: « *pour la fin de l'année organisons et invitons les parents de nos camarades étrangers à venir nous parler de leur pays, de leurs coutumes, à nous faire goûter des plats de chez eux et à nous montrer des photos* ». Dans les

livres de géographie, le terme « *d'étrangers* » est dominant pour décrire l'immigration, comme l'indiquent les titres même de la plupart de ces dossiers.

Le discours du manuel Armand Colin est celui qui apparaît comme le plus contradictoire et qui au final donne une image particulièrement unitaire de la France. L'intitulé du chapitre « *La France une et diverse* », par l'ordre des mots, pourrait déjà signaler une forme de hiérarchie entre les deux qualificatifs, mais la diversité est tout de même reconnue comme une caractéristique de la France. Une sous-section, intitulée « *vivre ensemble avec nos différences* », valorise « *la connaissance mutuelle* » entre les « *cultures* ». Mais le texte précise que « *la culture française* » est « *commune à tous ceux qui vivent sur le sol français* ». Dans la section précédente, qui évoquait les différentes origines des immigrations en France, les rédacteurs expriment une vision assimilationniste à propos des immigrés européens : les « *descendants* » des étrangers originaires de « *Pologne, de Belgique, d'Espagne ou d'Italie* » se « *sont aujourd'hui fondus avec la population française* ». Le flou marque donc le discours : les étrangers d'aujourd'hui doivent-ils s'assimiler comme l'ont fait avant eux les immigrés européens ? Doivent-ils conserver leur « *autre* » culture ? Ces contradictions dans le discours expriment une hésitation entre l'attachement à l'idée d'unité culturelle nationale et une vision positive des populations immigrées, mais aussi, peut-être, des interrogations sur la possibilité d'une assimilation culturelle d'immigrés venus de pays non européens.

Un autre type de frontière entre le « nous » national et le « eux » que les immigrés représentent se manifeste : les auteurs de manuels qui traitent des aspects culturels liés à l'immigration ne se réfèrent qu'aux dimensions les plus traditionnelles et les plus populaires des cultures étrangères : les « *plats* », les « *coutumes* ». La haute culture est du côté de la France : l'histoire scolaire illustre abondamment les réalisations culturelles des élites françaises au fil des siècles (art, philosophie, architecture, etc.). Du côté des pays d'origine de l'immigration française, on trouve principalement le folklore.

Au total, les discours des ouvrages scolaires tendent donc à retrouver les tendances que l'on a mises à jour dans les discours publics. Les sections spécifiques consacrées à la diversité culturelle, au racisme ou à l'immigration témoignent de la volonté de décrire de manière positive les populations et les élèves issus de l'immigration, en valorisant leur culture ou en soulignant la contribution des travailleurs immigrés à l'économie française. Mais ce discours positif s'accompagne, en dehors de rares passages dans certains manuels, de la mise en scène fréquente d'une frontière entre le « nous » national et les « autres », immigrés : les propos se focalisent souvent sur les seules populations issues de l'immigration et les ramènent à un

statut d'extranéité en les désignant comme tels et en renvoyant leurs « cultures » à des pays étrangers.

c) Le ministère de Lionel Jospin (1988-1992) : un discours sur la France multiculturelle, limité par les premières inquiétudes relatives au port du voile islamique à l'école

Après une éclipse lors du ministère de René Monory entre 1986 et 1988, la diversité culturelle de la France est à nouveau mise en valeur par Lionel Jospin en 1989-1990. L'optique est ici différente, ce qui marque une certaine rupture par rapport aux années précédentes, et particulièrement par rapport aux discours de son prédécesseur socialiste Jean-Pierre Chevènement. Lionel Jospin s'attache à présenter la France elle-même comme une « *société pluriculturelle* », dans un discours adressé représentants de l'Education nationale et notamment aux personnels des CEFISEM le 18 octobre 1989⁷⁸⁷. Cette diversité est la substance même de l'identité nationale française depuis des siècles : « *cette pluralité des composantes de notre population existe depuis longtemps, pour ne pas dire depuis toujours, et tout incite à penser que sur ce plan, l'homogénéité n'est pas, heureusement, pour demain* » et « *ne menace en rien l'unité de la nation* »⁷⁸⁸. Le ministre avait lancé un mois auparavant une opération qui consacrait cette nouvelle vision de la pluralité culturelle et de la nation. Intitulée « *Composition française : les apports étrangers dans le patrimoine français* », cette opération invitait les enseignants à favoriser « *une meilleure connaissance de la diversité humaine, historique et culturelle du patrimoine français* » lui-même. Il s'agissait de dépasser les « *premières initiatives centrées sur la seule découverte des différences* »⁷⁸⁹. Le ministre consacre donc une nouvelle vision de la diversité qui en fait une caractéristique permanente de l'identité nationale, proclamée « composite ».

Lionel Jospin affirme aussi cette vision lorsqu'il s'exprime sur le port du foulard à l'école, mais l'assortit cette fois de certaines limites. La première affaire a éclaté en septembre 1989. Désarçonné par le phénomène et son importante médiatisation, Lionel Jospin s'en remet au Conseil d'Etat. Celui-ci adopte une position plutôt libérale mais floue. La neutralité de l'école est d'abord celle des enseignants, qui ne doivent manifester d'aucune manière leur

⁷⁸⁷ Intervention du ministre de l'Education nationale au séminaire « CEFISEM » sur le thème « Ecole et immigrations : le rôle des CEFISEM », discours du 18 octobre 1989. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, n°43, 30 novembre 1989, p. 2789-2793 (p. 2789 pour cette référence).

⁷⁸⁸ *Loc. cit.*

⁷⁸⁹ Circulaire n°89-280 du 8 septembre 1989, Opération « Composition française : les apports étrangers dans le patrimoine français. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 14 septembre 1989, n°32, p. 2096-2097.

appartenance religieuse. En revanche, pour les élèves, le droit d'exprimer leur appartenance à une religion est autorisé. Certaines limites sont reconnues : ce droit ne doit pas porter atteinte au « *fonctionnement normal du service public* » et à « *l'ordre public* » dans l'école, au « *rôle éducatif des enseignants* », à la « *dignité* » et à la liberté de conscience reconnue aux élèves, à leur « *sécurité* » et aux obligations communes auxquels tous les élèves doivent se plier (suivi et assiduité pour tous les enseignements et activités scolaires)⁷⁹⁰. L'interprétation de certaines de ces conditions pose bien sûr problème : quand peut-on considérer que le « *rôle éducatif de l'enseignant* » ou la « *dignité* » de l'élève sont menacés ? Le Conseil d'Etat laisse les établissements scolaires libres d'appliquer les principes généraux, dont certains demeurent indéfinis. Le 12 décembre 1989, Lionel Jospin publie une circulaire qui reprend certaines orientations du Conseil d'Etat tout en en modifiant aussi le sens. Dans un premier temps, le ministre avait recommandé de privilégier le dialogue avec les familles, avec une finalité déterminée à l'avance – l'abandon du port du voile -, et, en cas de maintien du désaccord, de continuer à accueillir les jeunes filles dans les établissements. Dans la circulaire qu'il publie finalement le 12 décembre 1989, le ministre continue d'insister sur le dialogue, mais change de position concernant l'issue de conflits persistants sur le voile : l'exclusion est désormais envisagée. Le texte précise aussi de manière quelque peu différente – mais tout aussi vague – les conditions d'acceptabilité du port de signes religieux à l'école. S'il « *n'est pas par lui même incompatible avec le principe de laïcité* », les « *élèves doivent se garder de toute marque ostentatoire, vestimentaire ou autre, tendant à promouvoir une croyance religieuse* » et ne porter aucun signe qui « *appell[e] à une discrimination selon les opinions politiques, philosophiques, religieuses, le sexe ou l'appartenance ethnique* »⁷⁹¹. Le texte tend à considérer que tout signe religieux trop visible est intrinsèquement une atteinte à la liberté de conscience des autres : porter un signe « *ostentatoire* », c'est déjà « *promouvoir* » quelque chose, faire preuve de prosélytisme. Combinée au critère de la discrimination sexuelle, la circulaire ouvre la voie en pratique à l'interdiction du voile islamique dans les règlements intérieurs des établissements scolaires.

⁷⁹⁰ Avis du Conseil d'Etat sur la laïcité et le port du foulard islamique du 27 novembre 1989. Disponible sur <http://discours.vie-publique.fr/texte/903004500.html>. [consulté le 5 avril 2006].

⁷⁹¹ Circulaire du 12 décembre 1989 : Laïcité, port de signes religieux par les élèves et caractère obligatoire des enseignements. Disponible sur : [http:// www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr) [consulté le 1^{er} septembre 2010].

Lorsque Lionel Jospin revient sur cette question dans une interview donnée à la revue *Le Débat*⁷⁹², il tente de rester sur une ligne libérale en manifestant avant tout le refus de l'exclusion des jeunes filles voilées. Mais il nuance l'image d'une France pluriculturelle qu'il avait affirmée de manière générale dans d'autres discours. Il met en cause l'interprétation trop rigide de la laïcité qui s'est manifesté à gauche comme à droite dans le débat sur le voile et qui a fait « *le lit d'un courant xénophobe* » (p. 15). Il affirme son refus du « *caractère figé et parfois prétentieux* » de « *l'universalisme abstrait* » du « *modèle français* », qui « *le conduit à oublier le réel, le vivant, le concret* » (p. 18), visant une nouvelle fois ici l'exclusion des élèves des établissements. Dans l'ensemble, il privilégie l'idée d'égalité réelle des élèves face à l'éducation par rapport à l'exclusion systématique de la religion de l'espace scolaire. Lionel Jospin réaffirme également son rejet de « *l'assimilation* » si elle « *doit nier les différences culturelles* » et « *les formes d'adhésion maintenue à [une] tradition* » (p. 17). Pour autant, son argumentation met en relief des thèmes qui étaient absents des discours sur la France pluriculturelle : l'adhésion au « *modèle intégrateur français, individuel* », le refus de « *figer chacun dans sa communauté* », qui sont opposés au « *modèle anglo-saxon des communautés* » ; l'idée d'une « *nécessaire évolution de l'islam* » qui « *doit consentir à rester davantage dans la sphère privée* ». Au total, Lionel Jospin tempère l'image d'une société française pluriculturelle dès lors que l'islam est en jeu. Commence déjà à s'affirmer, même si elle n'est pas la seule et la plus importante à l'époque, une grille de lecture de la question du voile en termes de menace sur l'unité nationale dans les discours officiels : l'appartenance civique nationale exclut le plus possible les différences religieuses et les « *communautés* » sont déclarées illégitimes.

Si les effets symboliques des discours de Lionel Jospin sur la France pluriculturelle et de l'opération « *Composition française* » ne sont pas négligeables, cette nouvelle vision est peu traduite dans la pratique en l'absence de changements des programmes scolaires de l'école primaire adoptés en 1985. Surtout, la première affaire du foulard témoigne déjà dans les discours officiels des limites assorties au pluralisme en France. A partir de ce moment, même dans les revues syndicales et éducatives qui avaient été favorables à une pédagogie interculturelle dans les années antérieures, ce thème va décliner pour disparaître presque totalement.

Fidèle à sa vocation principalement pratique, le *Journal des Instituteurs* ne se positionne pas par rapport aux polémiques suscitées par l'affaire du foulard. A l'image des autres revues

⁷⁹² Le moment ou jamais. Entretien avec Lionel Jospin. *Le Débat*, n°58, janvier-février 1990, p. 3-19.

éducatives et syndicales, son discours sur l'éducation interculturelle, déjà peu illustré en termes de pratiques pédagogiques dans les années 1980, ne s'exprime plus ensuite avec la même vigueur. La perspective a changé. Dans un numéro de mai-juin 1991, le titre du dossier illustre cette évolution : « *Mission intégration* »⁷⁹³. Certains textes évoquent encore la pédagogie interculturelle, relatant des activités fondées sur des contes issus de différentes cultures (p. 52) ou la publication d'un livre de recettes de cuisines de différents pays (p. 59). Le discours accorde cependant le plus d'importance désormais à l'affirmation de l'égalité entre tous les enfants et à ce qu'ils ont en commun, c'est-à-dire les mêmes droits.

Le Monde de l'Education et les revues syndicales prennent en revanche position sur la question du voile. La particularité de leur discours est la place qu'ils accordent, contrairement au discours officiel, à la question de l'égalité hommes-femmes, qui est un des points centraux de l'argumentation, même s'il n'est pas le seul. Pour le SNI, le SGEN et *Le Monde de l'Education*⁷⁹⁴, le foulard n'est pas seulement un signe religieux, il est aussi un signe politique : il exprime l'idéologie politique oppressive pour les femmes portée par l'intégrisme musulman. Même si certaines jeunes filles affichent leur attachement personnel à l'islam par ce geste, elles ne sont que les victimes de cette idéologie politique. Le discours fait aussi une place importante à la thématique de l'émancipation des femmes par rapport au pouvoir de la famille et plus largement de la « *communauté* ». Globalement, l'image qui ressort de l'islam dans les discours de ces revues est négative : l'insistance sur la discrimination des filles, l'absence de considération pour la parole des jeunes filles voilées et le sens que recouvre pour elles le port du voile contribuent à dévaloriser l'islam et à le priver de voix. C'est le registre de l'inquiétude qui domine. Un autre point commun des discours est d'associer le port du voile, et plus généralement la manifestation des croyances religieuses dans l'école, à une atteinte intrinsèque à la laïcité. Les revues souscrivent à une vision de la laïcité scolaire qui en fait un principe de séparation stricte entre le domaine des croyances, de l'ordre du privé, et la sphère publique de l'école et de la citoyenneté.

Les références à la pédagogie interculturelle tendent à décliner dans ces trois revues, avec cependant quelques variations. L'évolution du discours du *Monde de l'Education* est nette puisqu'à partir de 1989, la pédagogie interculturelle n'y est plus évoquée. L'éditorial du

⁷⁹³ *JDI*, mai-juin 1991, n°9, p. 10-15 et 50-63.

⁷⁹⁴ Foulard : les chances du dialogue. *Le Monde de l'Education*, décembre 1989, p. 8-9 (éditorial) ; Les foulards islamiques à l'école de la République. *Le Monde de l'Education*, décembre 1989, p. 16-17 ; Le voile en questions. *Syndicalisme universitaire*, n°905, décembre 1989, p. 4, 5 et 17 ; Laïcité, pas neutralité. *Syndicalisme universitaire*, n°905, décembre 1989, p. 5.

numéro de décembre 1989 critique même « *la pression fort soutenue qu'exercent depuis quelques lustres d'importantes familles de pensée, religieuses ou non, en faveur d'un "pluralisme culturel" en ligne avec celui que connaissent la plupart des autres sociétés de la Communauté européenne, anglo-saxonnes notamment* ». L'affaire du voile a favorisé une conception hostile au pluralisme et supprimé les références aux différences culturelles que l'on pouvait trouver dans la revue antérieurement.

Dans la revue du SGEN, la volonté de faire une place à la diversité culturelle de la France ne disparaît pas, même si elle n'est pas un thème central. Dans le dossier publié en septembre 1990 sur le racisme à l'école⁷⁹⁵, le SGEN n'abandonne pas toute référence à la pédagogie interculturelle. Un reportage sur une école accueillant « *quatorze nationalités* » est encore l'occasion de souligner les vertus de la pédagogie interculturelle, « *sans folklore ni paternalisme* ». Par la voix du directeur de l'école, l'article souligne, à l'image de l'évolution des discours du JDI, la nécessité de mettre aussi en valeur « *ce qui est commun aux différentes cultures* », les « *valeurs partagées* », et d'éduquer aux droits de l'homme et de l'enfant (p. 17). A la fin de la revue, le SGEN publie aussi un courrier d'une adhérente recommandant de réfléchir « *sur les droits culturels des minorités* », la France étant « *un pays particulièrement rétrograde et isolé sur ce plan-là* » (p. 25).

A l'inverse, le SNI interprète l'affaire du foulard à partir d'une grille de lecture où l'idée d'unité nationale ressort davantage et s'incarne dans un enseignement laïc qui exclut les religions. Le syndicat entend éviter de stigmatiser la communauté musulmane et dénonce de manière globale les remises en cause de la séparation stricte entre l'Etat et les religions, en mettant aussi en cause l'Eglise catholique : le maintien du financement public des écoles catholiques et les mesures adoptées par Jack Lang en 1992-1993 concernant les écoles catholiques sous contrat sont dénoncés de manière virulente⁷⁹⁶. Le discours sur l'islam se moule en partie dans ce discours global. Il s'agit de refuser toute « *démocratie communautaire* » : l'Etat ne doit pas répondre aux « *exigences confessionnelles* » à l'intérieur des écoles laïques comme au dehors. Les religions sont perçues comme un facteur de division de la communauté nationale. Leur reconnaissance par l'Etat ou dans l'espace public que symbolise l'école laïque ne peut que favoriser la fragmentation nationale : « *la France qui*

⁷⁹⁵ Le racisme à l'école. En première ligne. *Syndicalisme universitaire*, septembre 1990, p. 15-21.

⁷⁹⁶ Ce discours est constant depuis les années 1970 et vise aussi bien la gauche que la droite. En 1992, c'est l'accord signé par Jack Lang avec le secrétaire général à l'enseignement catholique (accords Lang-Cloupet) qui fait l'objet des critiques du SNI : cet accord instaure la parité entre l'enseignement public et l'enseignement privé sous contrat en matière de formation et de recrutement des personnels.

pratiquait jusqu'alors une intégration individuelle et citoyenne, risque de devenir une mosaïque de communautés à l'américaine, lourde de dislocations à venir du tissu national »⁷⁹⁷.

d) L'évolution des discours sur les différences culturelles à l'école dans les années 1990 et 2000 : le primat de l'unité nationale

*** Vers un discours centré sur l'unité nationale**

Dans les décennies 1990 et 2000, la question de l'islam, à travers des débats récurrents sur le port du voile à l'école, constitue le prisme dominant à partir duquel se formulent dans l'espace public des discours sur les relations entre l'école et la nation. Plusieurs événements sont aussi exploités politiquement à travers des prises de position qui tendent à mettre en cause l'allégeance nationale des populations issues de l'immigration, tels que l'épisode du match de football France-Algérie en octobre 2001, lors duquel l'hymne national est sifflé puis les émeutes urbaines de 2005, largement présentées dans les médias en termes ethnicisés. Les discours mettant en cause des « communautés » ethniques et religieuses, refermées sur elles-mêmes et refusant d'adhérer à la laïcité et aux « valeurs républicaines » se multiplient alors dans l'espace public. Ces débats politiques trouvent leur répercussion dans le champ scolaire.

C'est la droite au pouvoir qui s'est montrée offensive sur la question du port du voile : les argumentaires exprimés à deux moments, entre 1993 et 1997, puis en 2003-2004, par les représentants de l'Éducation nationale sont relativement proches. Pendant un temps, François Bayrou a défendu la même position que celle de son prédécesseur au ministère de l'Éducation, Lionel Jospin. Attaqué par certains membres de sa majorité, issus du RPR, défendant une position plus ferme en la matière, le nouveau ministre change de cap en 1994. Il s'exprime alors dans la presse à plusieurs reprises et publie une circulaire en septembre 1994 qui recommande aux établissements d'adopter des règlements intérieurs prohibant les signes religieux « *ostentatoires* ». Le ministre met par ailleurs en avant sa volonté de rénover et de renforcer l'éducation civique à l'école. Dans ses interventions, un lien est établi entre l'éducation civique à dispenser à l'école, l'identité nationale et le rejet des « *communautés* ». Interrogé par des intellectuels dans une émission de France-Culture le 13 octobre 1996, retranscrite dans le journal *Le Monde* deux jours plus tard, le Ministre répond à une question de la philosophe Blandine Kriegel sur l'éducation civique en liant d'emblée ces trois éléments :

⁷⁹⁷ République laïque ou démocratie communautaire. *L'École libératrice*, n°7, 14 novembre 1992, p. 3 (éditorial).

L'école doit accepter de nouveau une éducation civique et morale. Cela n'est possible que si, dans la société où nous vivons et où vivent des athées, des agnostiques, des chrétiens, des musulmans, nous avons le courage de dire que la République impose un espace commun. Cet espace commun, c'est la laïcité, que j'appelle la laïcité de réconciliation. La question que pose l'éducation civique et morale, c'est de savoir si la laïcité est un lieu vide. Je réponds, comme Jules Ferry, qu'il y a une morale, qu'elle nous appartient à tous, une morale qui considère que l'homme n'est pas un moyen, mais une fin. Ce qui est en jeu, c'est l'idée même de nation française. Si nous ne sommes pas capables de dire que nous avons des valeurs communes, alors c'en est fini de l'intégration.⁷⁹⁸

La laïcité constitue l'essentiel du message civique à transmettre aux enfants : elle représente « *l'espace commun* », la seule « *valeur commune* » à laquelle le ministre se réfère pour définir l'éducation civique. L'interprétation que donne François Bayrou de la laïcité en fait une norme positive : loin de représenter « *un lieu vide* », une règle de neutralité de l'Etat, elle a un contenu moral substantiel. Elle renvoie à un principe moral général, à visée universelle – « *l'homme n'est pas un moyen mais une fin* » - qui met en valeur l'autonomie absolue de l'individu. L'appartenance à la nation repose sur le respect d'un héritage issu de l'histoire et porteur de « *valeurs communes* ». Le discours tend à nouveau à associer la nation française, à travers son histoire et son devoir-être actuel, à la reconnaissance de normes d'ordre universel, tout en réduisant cet universel français à la seule idée de laïcité. Le terme employé pour qualifier la laïcité – de « *réconciliation* » – est révélateur d'une représentation associant l'existence même de la pluralité religieuse à une potentialité de conflit. Le discours vise implicitement l'islam. Non seulement les communautés religieuses sont source de division pour la nation, mais certaines – l'islam de manière sous-jacente – ne respectent pas cette norme universelle de l'autonomie individuelle.

Dans un article publié dans *Le Figaro Magazine* en 1994 et dans la circulaire de septembre 1994 elle-même, le ministre avait déjà mis en avant une argumentation similaire. Le discours se caractérise dans ces textes par un double refus : tant une vision libérale de l'ordre collectif qu'une conception multiculturelle de la collectivité sont rejetées. Le ministre affirme la primauté de la nation, définie comme une réalité communautaire, sur l'individu et les groupes ethniques et religieux. Les individus ne sont pas seulement « *des citoyens détenteurs de droits individuels* », ils sont liés entre eux par un avenir partagé : la nation constitue « *une communauté de destin* »⁷⁹⁹. Loin de garantir seulement des droits,

⁷⁹⁸ François Bayrou, ministre de l'Éducation nationale : « L'école doit accepter d'assumer une éducation civique et morale », *Le Monde*, 15 octobre 1996.

⁷⁹⁹ Circulaire du 20 septembre 1994 : neutralité de l'enseignement public, port de signes ostentatoires dans les établissements scolaires. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n°35, 29 septembre 1994, p. 2528-2529.

l'appartenance à la communauté nationale crée des obligations civiques : refuser le « *chacun pour soi* »⁸⁰⁰ en sachant limiter ses libertés individuelles. François Bayrou rappelle l'importance du respect « *de toutes les convictions* », mais vise bien à limiter la liberté religieuse des familles et des élèves au nom d'une conception communautaire de la nation. La visibilité des appartenances religieuses à l'école est posée comme incompatible avec l'appartenance à la nation, celle-ci étant pensée de manière unitaire : elle rassemble des individus semblables. Tout ce qui vient différencier les citoyens entre eux, selon des critères religieux, est réputé séparer dans le même mouvement. En introduction de la circulaire du 20 septembre 1994, le ministre refuse « *l'éclatement de la nation en communautés séparées, indifférentes les unes aux autres, ne considérant que leurs propres règles et leurs propres lois* ». La « *signification* » des signes religieux « *ostentatoires* » est « *précisément de séparer certains élèves des règles de vie commune de l'école* ». La conception des « *communautés* » est en fait contradictoire dans le texte de la circulaire : elles sont à la fois suspectées d'enfermement et de repli sur elles-mêmes et d'une volonté d'imposition de leurs principes aux autres : les signes ostentatoires sont définis comme étant « *en eux-mêmes des éléments de prosélytisme* ». Il ne s'agit pas tant de protéger la liberté de conscience des enfants de l'influence d'autres élèves porteurs de croyances différentes que la communauté nationale elle-même : « *l'école est le creuset d'une certaine conception de la nation* »⁸⁰¹. Ce qu'il faut défendre, c'est la primauté de l'appartenance nationale sur les autres formes d'affiliation et la ressemblance des membres de la nation dans la sphère publique. La différence n'est pas seulement assimilée à une séparation, mais aussi à une discrimination. La discrimination n'est pas du côté de la société majoritaire, mais des minorités religieuses qui ne permettent pas à certains enfants de « *se conformer aux mêmes obligations* » que les autres. La discrimination des filles symbolisée par le foulard islamique est sous-entendue, mais l'idée n'est pas du tout au centre du discours. C'est l'exclusion des différences entre enfants de la sphère scolaire qui en est le fil directeur : « *l'école de tous ne peut admettre le principe de discrimination, ni entre religions, ni entre communautés, ni entre hommes et femmes. C'est en soi une leçon d'éducation civique que de montrer que la foi appartient au domaine privé* »⁸⁰². Le ministre exprime donc avant tout une hostilité à la visibilité du pluralisme culturel et religieux dans la sphère publique.

⁸⁰⁰ « Les missions de notre école », *Le Figaro Magazine*, 17 septembre 1994, p. 13.

⁸⁰¹ « Les missions de notre école », *Le Figaro Magazine*, 17 septembre 1994, p. 13.

⁸⁰² *Ibid.*

Quels sont les discours des revues éducatives et syndicales ? Les mêmes tendances que celles apparues dans les années antérieures continuent de se manifester. Le nouveau syndicat, le SNUIPP, créé en 1992, rejoint le SE-UNSA (ex-SNI) et le SGEN dans leur affirmation, affichée dès la fin des années 1980, de la priorité accordée au dialogue avec les familles dans la gestion des cas de port du voile. *Le Monde de l'Éducation* maintient aussi ce discours⁸⁰³. La priorité est pour d'éviter à tout prix l'exclusion, non seulement parce que l'éducation est un droit, mais aussi parce que l'école publique est conçue comme le lieu de l'intégration de tous les enfants, quelles que soient leurs appartenances culturelles et religieuses. Les revues syndicales et éducatives se retrouvent aussi dans leur assimilation du voile à un signe manifestant une idéologie contraire à l'égalité entre les hommes et les femmes. De la même manière que quelques années plus tôt, la signification attribuée au port du voile par les jeunes filles ne constitue pas l'angle d'approche du problème.

Au-delà, on observe certaines spécificités selon les revues. Le SE-UNSA, en continuité avec le discours du SNI, lit la question du voile à partir d'une approche centrée sur la dénonciation du « *communautarisme* » religieux, tant catholique que musulman, et la mise en avant de l'unité nationale associée à l'école publique laïque. Il se singularise par l'importance qu'il accorde à cette question, multipliant les articles sur ce thème dans sa revue. Dans la revue du SGEN (*Profession Education*), les références à « *l'éducation interculturelle* » n'ont pas totalement disparu, même si elles sont très secondaires. S'il condamne le port du voile, le SGEN met en avant un principe général de refus de toute « *uniformité* » des élèves dans l'espace scolaire⁸⁰⁴. Son histoire le rend plus ouvert à une ligne laïque dénuée d'orientations anti-religieuses ; il n'associe pas celles-ci à l'intolérance ou à un risque de division de la communauté nationale. C'est ainsi qu'il publie par exemple une interview de Jean Peyrot, président de l'Association des professeurs d'histoire et de géographie, qui se montre favorable

⁸⁰³ Laïcité : une vieille idée neuve. *Profession Education*, juillet-août 1994 ; Editio : laïcité. *Profession Education*, n°44, novembre 1994 ; Laïcité. Le dialogue jusqu'au bout et L'avis du SGEN. *Profession Education*, n°46, janvier 1995 ; Le foulard islamique et l'école. Ni céder, ni exclure : éduquer. *L'Enseignant*, 2 juillet 1994, n°25. Foulard islamique, ni céder, ni exclure : éduquer. *L'Enseignant*, 14 septembre 1994, n°27 ; Le choix de la République. *L'Enseignant*, 1^{er} octobre 1994, n°28 ; Laïcité et « signes ostentatoires ». *L'Enseignant*, 1^{er} octobre 1994, n°28. Foulard islamique : un voile qui masque les vraies causes. *L'Enseignant*, 8 octobre 1994, n°29 ; Port du tchador, la fermeté s'impose. *L'Enseignant*, 22 octobre 1994, n°30 ; Le spectre du communautarisme. *L'Enseignant*, 26 novembre 1994, n°32 ; Islam et foulard. *L'Enseignant*, 16 janvier 1995, n°35 ; Laïcité en question. *Fenêtres sur cours*, 15 décembre 1994, n°61 ; *Foulard*. *Fenêtres sur cours*, n°56, 15 octobre 1994 ; Bayrou sur le fil du foulard. *Le Monde de l'Éducation*, octobre 1994 ; Foulard : élèves et établissements sous tension. *Le Monde de l'Éducation*, novembre 1994.

⁸⁰⁴ Laïcité : une vieille idée neuve. *Profession Education*, juillet-août 1994.

à une prise en compte conséquente du phénomène religieux dans l'enseignement tant pour favoriser une meilleure intelligibilité du monde contemporain qu'une compréhension mutuelle entre les élèves⁸⁰⁵. Contrairement au SE-UNSA qui multiplie les textes sur la question, le SNUIPP ne présente que deux courts articles sur le port du voile dans sa revue. Il s'oppose à la circulaire Bayrou, non pas dans ses principes, mais parce qu'elle suggère une rédaction-type d'interdiction que les établissements scolaires pourraient adopter. En outre, en ne précisant pas quels signes religieux sont interdits ou permis, la circulaire ouvre la voie à une stigmatisation spécifique de l'islam⁸⁰⁶.

Entre 1997 et 2002, la gauche ne tient pas à relancer les polémiques sur le sujet, à la fois par souci d'apaisement et parce que ce débat continue de la diviser. Ségolène Royal ne s'exprime qu'une seule fois sur la question du foulard et place au centre de son argumentation l'égalité entre les hommes et les femmes. Elle considère le voile comme intrinsèquement porteur d'une oppression et d'une domination masculines⁸⁰⁷. Toutefois, dans l'ensemble, la gauche au pouvoir ne met plus en avant cette question. Le premier ministre, Lionel Jospin, et le ministre de l'Education, Claude Allègre évoquent la laïcité comme une valeur centrale de l'école en la définissant essentiellement à partir de la liberté de conscience reconnue aux élèves, sans soulever la question de la place des expressions religieuses dans l'espace scolaire⁸⁰⁸. Dans le champ scolaire, Jack Lang défend entre 2000 et 2002 une prise en compte accrue du fait religieux dans l'enseignement. Un des arguments avancés est de favoriser la tolérance entre les élèves de différentes croyances⁸⁰⁹. Pour autant, la diversité comme valeur à promouvoir dans l'espace scolaire ne constitue pas un axe du discours ministériel : l'optique vise plus à pacifier d'éventuelles tensions qu'à valoriser les différences et la diversité pour elles-mêmes. Les discours de la gauche tendent à valoriser également l'unité de la nation, à travers les références aux « *valeurs républicaines* » ou, dans les interventions de Jack Lang, à

⁸⁰⁵ Préserver la sérénité de l'esprit. *Profession Education*, juillet-août 1994, p. 13.

⁸⁰⁶ Laïcité en question. *Fenêtres sur cours*, 15 décembre 1994, n°61 ; *Foulard*. *Fenêtres sur cours*, n°56, 15 octobre 1994.

⁸⁰⁷ *La Croix*, 12 janvier 1999.

⁸⁰⁸ *Déclaration de politique générale de M. Lionel Jospin, Premier ministre, 19 juin 1997*. [en ligne]. Disponible sur <http://www.vie-publique.fr/discours/>. [consulté le 1^{er} septembre 2010] ; *Déclaration de M. Claude Allègre, ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie sur les principes de l'école*. [en ligne]. Paris : La Documentation française. Format html. Disponible sur : <http://www.vie-publique.fr/discours/> [consulté le 1^{er} septembre 2010]

⁸⁰⁹ ESTIVALEZE Mireille. Les religions dans l'enseignement laïque, chapitre 1 et 2.

une « *culture partagée* », pourvoyeuse d'une « *identité* » nationale commune⁸¹⁰. Mais leurs interventions ne s'accompagnent pas de prises de position centrées sur la question des « communautés ». La question est tout simplement évitée. Le changement est manifeste par rapport à la période précédente : la gauche ne met en avant l'idée d'une France pluriculturelle.

Le retour de la droite au pouvoir relance le débat sur le port du voile à l'école. Si l'argumentaire mis en avant par le Président de la République, Jacques Chirac, et les ministres de l'Education successifs se rapprochent des discours de François Bayrou une décennie auparavant, le débat acquiert une saillance qu'il n'avait pas auparavant. Il consacre une conception dominante sur la question. Les acteurs du champ éducatif qui s'opposent aux discours officiels ne parviennent pas à se faire entendre. Dans les discours officiels, l'accent est mis sur la lutte contre les « *communautarismes* », expression devenue centrale dans les interventions qui portent sur l'école, sans que son sens ne soit jamais précisé. La droite au pouvoir met en avant un héritage français et une identité française spécifiques, opposé aux « *communautarismes* ». L'universalisme républicain est mis au cœur de la définition de la nation française. L'appartenance à la nation est affirmée comme prévalente et apparaît comme l'antithèse des affiliations à des groupes ethniques et religieux, présentées comme des menaces à la fois sur l'unité de la nation et sur l'autonomie individuelle. Cette conception est diffusée directement auprès des écoles : le discours de Jacques Chirac sur la laïcité le 17 décembre 2003 et une préface signée de la main du ministre de l'Education Nationale, François Fillon sont présents dans le *Guide républicain* envoyé à l'ensemble des établissements scolaires en 2004⁸¹¹. Un an auparavant, Luc Ferry diffusait une « *lettre* » à tous les enseignants, dans laquelle la nécessité de lutter contre les « *communautarismes* » était rappelée à plusieurs reprises⁸¹². Dans l'ensemble de ces discours, le racisme et l'intolérance sont constamment liés aux « *communautarismes* », désignant de manière sous-jacente les minorités ethniques et religieuses comme les auteurs de troubles dans l'école.

L'approche en termes de communautarisme domine également désormais dans *Le Monde de l'Education*. La revue fait entendre d'autres voix en interrogeant certains intellectuels favorables à une reconnaissance des différences culturelles dans la sphère scolaire, tels que

⁸¹⁰ Discours de Jack Lang, ministre de l'Education nationale. Les nouveaux programmes de l'école, Paris : 20 février 2002, p. 2-4 (document d'archive fourni par le bureau des écoles du Ministère de l'Education nationale).

⁸¹¹ *Guide républicain : L'idée républicaine aujourd'hui*. Paris : Delagrave, 2004.

⁸¹² FERRY Luc, DARCOS, Xavier, HAIGNERE, Claudine. *Lettre à tous ceux qui aiment l'école. Pour expliquer les réformes en cours*. Paris : CNDP, 2003.

Nicolas Bancel. Toutefois, les questions posées dans l'interview de même que les articles rédigés par les rédacteurs montrent globalement une réticence face aux risques de « *différentialisme* » que cette prise en compte des spécificités culturelles pourrait signifier. Le SE-UNSA continue lui aussi d'interpréter la question du voile en termes de communautarisme. Seuls le SGEN et le SNUIPP font entendre un autre discours. S'ils s'opposent fermement au port du voile et plus généralement à l'expression des croyances religieuses à l'école, ils dénoncent fortement la loi de mars 2004 en mettant en avant les risques de stigmatisation de la population musulmane.

Deux initiatives liées à la diversité des religions et des populations présentes en France apparaissent à première vue à contre-courant des tendances dominantes dans les discours et les politiques officiels. La droite met en place en 2004 une Cité de l'histoire de l'immigration, qui doit devenir un musée en 2007. Un des champs d'action de cette institution est le domaine éducatif : elle doit promouvoir, en partenariat avec les établissements scolaires et les enseignants volontaires, des activités pédagogiques visant à mettre en valeur la contribution des populations d'origine immigrée à l'histoire et à la société françaises. Pour autant, en l'absence de changements de programmes scolaires⁸¹³ et d'instructions précises en direction des écoles primaires dans ce domaine, cette démarche fondée sur le volontariat représente une mesure limitée. Les gouvernements de droite poursuivent par ailleurs l'action du gouvernement socialiste précédent en matière d'enseignement du fait religieux à l'école. Celui-ci fait son entrée dans le « socle commun de connaissances et de compétences » défini en 2005-2006. Là encore, le discours privilégie les idées de tolérance et de respect mutuel entre élèves et non la mise en valeur de la diversité comme élément majeur de définition de la nation française.

*** *L'évacuation du pluralisme et des différences dans les ouvrages scolaires années 1990 et 2000***

Du point de vue du récit de l'histoire, comme on l'a déjà noté concernant la diversité régionale, le discours des programmes et des ouvrages scolaires n'évolue pas dans les années 1990 et 2000. Le récit de l'histoire reste ancré dans une origine gauloise, présentée en termes largement unitaires. En dehors des premières périodes de l'histoire, qui donnent une image de la diversité des populations à travers la description des invasions et des migrations, le récit

⁸¹³ Les programmes scolaires de l'école primaire sont réédités entre 2002 et 2007 sans changement notable par rapport à la version de 2002 (en dehors des préfaces des Ministres). Dans les nouveaux programmes scolaires qui paraissent 2008, l'immigration n'est pas explicitement citée.

déroule le passé du point de vue du pouvoir central et la diversité des populations n'est pas mise en scène.

Concernant l'immigration et la pluralité de la France actuelle, le discours des programmes et les ouvrages scolaires évoluent par rapport aux années 1980. Les programmes de 1995 et de 2002 ne font plus référence à l'immigration. Seuls les auteurs des documents d'application de 2002 évoquent le thème de manière vague et allusive dans la description du point d'histoire qui porte sur « *la société en France dans la deuxième moitié du 20^e siècle* » : « *La France, comme les autres pays développés, accueille des femmes et des hommes d'origines géographiques et sociales très diverses* ». Le terme même d'immigration n'est pas cité et rien dans le « *vocabulaire à retenir* », les « *personnages et groupes significatifs* » ne s'y rapporte⁸¹⁴. Le programme de géographie ne contient pas non plus de référence à l'immigration. Les discours sur l'enseignement du fait religieux a eu peu de répercussions sur les programmes d'histoire ou de géographie en termes de représentation de la diversité religieuse présente en France, d'autant plus qu'ils étaient peu formulés en ces termes au niveau des discours officiels. La nouveauté concerne l'inclusion de l'étude de l'islam au Moyen Age, qui constitue un des quatre « *points forts* » à traiter pour la période. Ce faisant, les textes illustrent la diversité des religions en la limitant au passé et contribuent en outre à renvoyer l'islam à une culture étrangère, même s'ils mentionnent les « *échanges* » entre « *chrétiens et musulmans* » à cette époque⁸¹⁵.

Quant à l'éducation civique, l'évolution du discours est notable. Contrairement au programme de 1985, le texte ne mentionne plus la découverte de la diversité culturelle en la liant aux populations immigrées présentes en France. L'évocation des « *différences* » n'est pas absente des programmes : dans la section qui porte sur la vie de l'école, il est question, de manière générale, de l'« *acceptation de la différence* » qu'apporte la « *confrontation avec autrui* ». Ce sont l'histoire et la géographie qui sont chargées de faire « *comprendre* » les « *différences culturelles* ». Ce qu'il s'agit d'apprendre, en termes de diversité culturelle, n'est pas précisé : vise-t-on là la diversité des cultures et des civilisations du monde et/ou la diversité de la France ? En outre, les programmes d'histoire et de géographie ainsi désignés pour favoriser cet apprentissage ne valorisent pas l'idée de diversité culturelle ou religieuse, à l'exception de l'inclusion de l'étude de l'islam au Moyen Age, qui renvoie cette religion à une

⁸¹⁴ *Histoire et géographie, cycle des approfondissements...*, p. 17.

⁸¹⁵ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire...*, op. cit., 2002, p. 212. La même caractéristique est relevée par Mireille Estivalèzes en ce qui concerne l'enseignement secondaire (*Les religions dans l'enseignement laïque, op. cit.*).

civilisation étrangère. Il faut aussi noter que dans le programme d'éducation civique, la « *différence* » en elle-même n'est plus considérée comme une valeur : elle devient un simple fait, dont il faut limiter les conséquences négatives. Ce qui est présenté comme un comportement civique positif est le fait de « *respecter* », de tolérer la différence : la diversité des élèves ne doit pas conduire à des rejets ou des insultes, dans une démarche qui vise à pacifier et à rendre plus harmonieuses les relations scolaires. En outre, les rédacteurs du programme d'éducation civique de 2002 tiennent à préciser immédiatement les limites de ce « *respect de la différence* » : il ne doit pas « *porte[r] atteinte aux valeurs universelles des droits de l'homme* »⁸¹⁶. Les auteurs du programme ont-ils en tête les débats sur le voile et la question de l'égalité entre les sexes ? Quoi qu'il en soit, leur discours témoigne d'une appréhension des différences qui est désormais dominée par une logique par défaut : comme elles existent de fait, il faut en limiter les conséquences négatives.

Quel est donc le discours des ouvrages scolaires plus récents sur ces points ? L'évolution est là aussi importante et va dans le même sens. L'immigration est totalement absente de la plupart des ouvrages d'éducation civique⁸¹⁷. La France n'est plus présentée à partir de sa diversité, fut-ce à partir d'une représentation qui oppose une culture française pensée comme homogène et des cultures « autres », celle des populations immigrées. Les auteurs des manuels des années 1990 et 2000 ne suggèrent plus d'activités pédagogiques visant à découvrir des « cultures » différentes. Seule subsiste l'approche en termes d'égalité des droits et la condamnation du racisme, alors que les deux éléments étaient liés dans certains ouvrages scolaires des années 1980. Dans les chapitres qui évoquent les différences existant entre les élèves ou dans la société globale, les différences culturelles ou liées à l'origine immigrée ne sont mentionnées que dans de rares ouvrages. Seuls les ouvrages d'éducation civique des éditions Hatier pour le CE2, le CM1 et le CM2 y font référence, mais ils mettent au final l'accent sur l'égalité de tous ou sur l'appartenance civique commune. Dans l'ouvrage Hatier pour les CE2, l'enfant est invité à « *soulig[n]er les phrases qui montrent qu'[il] respecte l'égalité entre élèves* », et l'une d'entre elles met en relief le manque de maîtrise de la langue française : « *je me moque de Fatou parce que sa mère ne parle pas bien le français* »⁸¹⁸. Le

⁸¹⁶ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire...*, op. cit., 2002, p. 178.

⁸¹⁷ Le fichier d'éducation civique des éditions Nathan de 2002 ne traite pas de l'immigration en tant que telle, mais il évoque la question spécifique des réfugiés (p. 26 et 29), et, au sein d'un chapitre consacré à la nationalité française, soulève le problème du droit de vote des étrangers (p. 68). J'y reviendrai dans la section suivante.

⁸¹⁸ Hatier Education civique CE2, 2002, chapitre « Tous égaux dans la classe », p. 7.

livre pour le CM2 inclut un chapitre sur « *la différence* » et cite parmi celles-ci « *l'origine culturelle* ». Dans la leçon, les auteurs insistent sur la valeur des différences de toutes sortes (âge, sexe, apparence physique, caractère, qualités, manières de vivre, etc.) : « *cette diversité est une source de richesses pour notre société, imagine un pays dans lequel les habitants seraient tous identiques* ». Mais ils s'attachent surtout ensuite à démontrer l'importance de « *l'égalité* ». Dans les exercices, un texte de Voltaire illustre l'égalité de tous les êtres humains ; l'élève doit ensuite donner un exemple pour illustrer différentes phrases sur l'égalité, parmi lesquelles : « *pour prouver que toutes les personnes sont égales, quelle que soit leur origine* »⁸¹⁹. Dans l'ouvrage pour le CM1, la question n'est plus traitée du point de vue de l'égalité, elle est abordée à travers l'appartenance, mais le même type d'argumentation apparaît. Dans un chapitre consacré à « *l'attachement à un groupe* », différents groupes sont évoqués : amis, équipe de sport, groupe de musique, etc. Le fait d'appartenir à un groupe rassemblant en France les membres qui sont « *originaires d'un autre pays* » est aussi mentionné et illustré dans un dessin à côté d'autres types de groupes : il montre des personnes, visiblement d'origine asiatique, qui déjeunent ensemble. Commencant par louer les vertus du groupe, à partir de l'idée de partage et de solidarité, les rédacteurs finissent la leçon par critiquer le privilège qui peut être accordé à un groupe sur les autres : « *les autres groupes nous enrichissent, nous avons besoin de nouer des liens avec différents groupes et ces groupes ont besoin de nous* » (mis en gras par les auteurs). Un des exercices demande à l'élève s'il lui « *arrive de privilégier un groupe au détriment des autres* » et de rédiger un petit paragraphe en ce sens⁸²⁰. Les propos des rédacteurs sont généraux, en se référant à une multiplicité de groupes. Toutefois, ils peuvent aussi refléter la crainte des « *communautarismes* » des populations issues de l'immigration : dans le sommaire, le titre de la section est en effet plus précis puisqu'il est question de « *l'attachement à un groupe (à une culture, à un pays)* ».

Dans le même sens, la diversité religieuse de la France n'est pas évoquée dans les ouvrages scolaires. Conformément aux programmes, les enfants découvrent maintenant l'islam dans leurs manuels d'histoire, mais cette étude concerne un temps historique éloigné (le Moyen Âge) et ne s'inscrit pas dans un discours visant à souligner la pluralité religieuse de la France actuelle. Dans les manuels d'éducation civique, la question des religions n'est pas traitée de manière spécifique et elle n'est abordée que sous l'angle de l'égalité des droits,

⁸¹⁹ Hatier Education civique CM2, 2004, Chapitre 4 « La différence », p. 10-11

⁸²⁰ Hatier Education civique CM1, 2004, Chapitre 10 « L'attachement à un groupe », p. 22-23.

quelles que soient les appartenances de l'individu, notamment religieuses. Le seul ouvrage d'éducation civique à faire exception est celui des éditions Istra de 1997 pour le CM2. Dans la section qu'il consacre au « *respect des modes de vie et des opinions des autres* », il donne également une image de la diversité religieuse de la France en invitant les élèves à se demander si dans leur classe tous les élèves pratiquent ou non une religion et s'il s'agit de la même⁸²¹. Par ce type d'activités, les croyances religieuses des élèves peuvent s'exprimer publiquement en classe, ce qui se démarque nettement des discours publics récents et de la logique à l'œuvre dans la loi de mars 2004 interdisant les signes religieux ostentatoires à l'école. Le discours est très différent dans un autre manuel, datant de 2004, celui des éditions Hatier pour le CM1. Celui-ci consacre une leçon spécifique à la « *laïcité* ». C'est la conception qui a dominé les débats publics des années 2000 qui se manifeste dans ce manuel. La laïcité tend à y être réaffirmée comme une séparation stricte entre la sphère publique que représente l'école et la sphère privée des croyances individuelles. Dans la leçon, les auteurs indiquent que si « *l'école est laïque* », cela « *ne signifie pas que l'on n'a pas le droit de parler des religions en classe, mais que l'on doit le faire de manière neutre et tolérante* ». Qu'est-ce que parler de religion de manière neutre ? La réponse n'est pas donnée par les auteurs, mais l'un des exercices proposés tend plutôt mettre en valeur la légitimité de l'exclusion des croyances des élèves hors de l'espace de la classe. Dans cet exercice, l'élève doit « *barre[r] les attitudes contraires à la vie dans l'école laïque* ». Si une des phrases renvoie à la prise en compte de certaines pratiques religieuses à l'école (« *A la cantine, Karim et Deborah ne mangent pas de porc parce que leurs religions leur interdisent* »), deux autres concernent les élèves et leur mise en perspective semble mettre en relief l'interdiction de la libre parole de l'enfant en classe sur ses croyances religieuses : « *Jean-Marc veut toujours raconter en classe ce que le pasteur a dit à l'office du dimanche* » ; « *Anna va tous les dimanches à la messe avec ses parents, mais n'en parle pas* ». L'enfant désigné comme enfreignant les règles laïques de l'école est protestant. C'est pourtant l'islam que les auteurs semblent avoir en tête en écrivant dans la leçon : « *la laïcité est difficile à vivre pour certains : la religion a tant d'importance pour eux qu'ils la voudraient présente dans toute leur vie. Mais nous devons respecter les règles décidées par la nation dont nous faisons partie* »⁸²².

En histoire et en géographie, les ouvrages scolaires ne traitent pas systématiquement de l'immigration. Certains l'évoquent très brièvement, dans les sections qui concernent la France

⁸²¹ Istra Education civique CM2, 1997 (« Respecter les modes de vie et les opinions des autres », p. 7).

⁸²² Hatier Education civique CM1, 2004 (Chapitre 18 : « La laïcité », p. 38-39).

contemporaine en histoire⁸²³, la population en France ou les liens entre la France et le monde en géographie⁸²⁴. D'autres ne la mentionnent pas du tout⁸²⁵. A l'inverse, certains manuels lui consacrent un paragraphe spécifique⁸²⁶, et même des dossiers ou des doubles pages⁸²⁷. Le discours qui concerne l'immigration dans les ouvrages qui en traitent a évolué. Il y est beaucoup moins question maintenant des « *étrangers* », mais plutôt des « *Français issus de l'immigration* » ou des « *immigrés* ». Les ouvrages d'histoire et de géographie qui traitent de l'immigration précisent dans la plupart des cas le sens du terme de naturalisation. La même évolution est perceptible dans les livres d'éducation civique. Comme dans les années 1980, rares sont ceux qui commentent de manière spécifique ou détaillée cette question de la nationalité. Mais de manière générale, en éducation civique, histoire ou géographie, les ouvrages récents qui évoquent cette question mentionnent plus souvent l'acquisition de la nationalité ou la naturalisation. Les différentes éditions du manuel Hatier montrent cette l'évolution du discours. Dans les années 1980, les rédacteurs soient n'évoquaient pas le sujet

⁸²³ Le manuel Hachette pour le CM2 (Histoire-Géographie-Education civique, 2000) ne fait aucune référence à l'immigration en histoire; le guide pédagogique destiné aux enseignants qui correspondant à ce manuel cite le phénomène, mais de façon très brève : « *La France devient aussi un pays urbanisé, à l'image des pays de l'Europe du Nord-Ouest : il faut faire face à la croissance démographique de l'après-guerre, à l'afflux de ruraux et de la population étrangère, immigration rendue nécessaire par les besoins de main d'œuvre de l'industrie* » (p.65).

Dans le même sens, parmi les « *raisons du redressement de la France après 1945* », les rédacteurs du manuel d'histoire Magnard cite l'augmentation de la population française « *grâce à une forte natalité, à la baisse de la mortalité et à l'arrivée de travailleurs étrangers* » (Magnard Histoire, 2004, « *Vivre en France après 1945* », p. 190).

⁸²⁴ « [La France] *était le pays le plus peuplé d'Europe au début du siècle, mais une baisse du nombre de naissances lui a fait perdre son premier rang. Seule l'arrivée d'un grand nombre d'immigrants a empêché un recul encore plus important* » Hachette Histoire-Géographie-Education civique, CM2, 2000 (pour la géographie) p. 84.

⁸²⁵ Magnard Géographie Cycle 3, 1996 ; Hatier Histoire-Géographie, 1998 (pour l'histoire seulement, le thème est traité en géographie) ; Hachette Histoire-Géographie-Education civique, CE2, 2001 (pour l'histoire et la géographie) ; Hachette Histoire-Géographie-Education civique, CM2, 2000 (pour l'histoire); Magnard Histoire Cycle 3, 2000 ; Magnard Géographie Cycle 3, 2004 ; Istra Histoire-Géographie-Sciences CM1, 2004 ; Istra Histoire-Géographie-Sciences CM2, 2004.

⁸²⁶ Sous-section « *La France et les migrations internationales* », Nathan Histoire-Géographie-Education civique CM2 (géographie), 1996, p. 119 (Partie : « *La population de la France* »)

Un paragraphe dans la sous-section « *La France des autres* », Bordas Géographie, 1998, p. 52-53. Le terme « *d'autres* » se réfère à l'exclusion socio-économique dans la France contemporaine et désigne les exclus du salariat stable (chômeurs, salariés précaires) ainsi que les populations issues de l'immigration, victimes de ce contexte mais aussi du racisme.

Sous-section « *L'immigration* », Hatier Histoire Cycle 3, 2006 (Chapitre « *La société européenne et française au 20^{ème} siècle* »), p. 217.

⁸²⁷ Bordas Histoire CM, dossier « *La France, terre d'accueil ?* », p. 134-135 ; Hatier Histoire-Géographie, dossier « *Les migrations en France* » (pour la géographie), p. 168-169. Hatier Géographie Cycle 3, 2006, dossier « *La France terre d'accueil* », p. 212-213 ; Hachette Histoire-Géographie CM2, chapitre « *L'immigration en France* », p. 96-97 (pour l'histoire).

de la nationalité, soit incluait, pour le CE, un chapitre spécifique sur la nationalité française. Ce chapitre présentait le cas de deux enfants, l'un français (Thierry) et l'autre marocain (Mounir), pour faire comprendre les différences de nationalité⁸²⁸. Dans les années 2000, les auteurs de l'ouvrage de 2002 pour le CE2 s'attachent à présenter la « France » comme « une démocratie » - titre de la section – et affirment que « tous les citoyens français ont le droit de voter », « les gens de toutes les origines, de toutes les religions ». Ce n'est qu'en consultant le lexique que l'élève apprend que le « citoyen français » est celui qui « a la nationalité française »⁸²⁹. Dans l'ouvrage des mêmes éditions pour le CM1 (2004), les auteurs signalent dans une section intitulée « appartenir à une nation » que « pour la plupart d'entre nous », cette nation est la France. Ils précisent qu'il faut pour cela détenir la nationalité française, qu'elle peut être « transmise », mais aussi « demandée ». Les exercices qui sont ensuite proposés aux élèves concernent largement les conditions de naturalisation⁸³⁰. Entre-temps, les auteurs ont changé⁸³¹, mais on peut aussi lire dans ce changement des effets à la fois du contexte et de l'évolution des discours sur la nation et les populations issues de l'immigration. Du fait de la réduction des flux migratoires et de la temporalité des vagues d'immigration, les deuxième et troisième générations ont remplacé la figure du « travailleur immigré ». Mais cette évolution doit aussi être reliée aux nouvelles tendances dans le discours sur l'immigration : l'accent est désormais mis sur l'unité de la nation et sur l'appartenance nationale, ce qui conduit certains auteurs à mettre en valeur les possibilités d'acquisition de la nationalité française.

La volonté de supprimer la frontière entre les populations liées à l'immigration et les autres se lit également dans le discours sur l'ensemble de la nation : les auteurs ont à cœur d'affirmer que l'ascendance étrangère caractérise une proportion très importante des Français⁸³². On relève aussi une volonté de certains auteurs de valoriser les populations issues de l'immigration, en donnant à voir aux élèves des exemples de réussite parmi elles :

⁸²⁸ Hatier Education civique CE, chapitre « Etre de nationalité française », p. 26-27.

⁸²⁹ Hatier Education civique CE2, 2002, chapitre 15 « La France, une démocratie », p. 32, et lexique p. 42.

⁸³⁰ Hatier Education civique CM1, 2004, p. 26.

⁸³¹ Les auteurs des ouvrages d'éducation civique de 1985 pour le CE sont Yvon Deverre, Henri Fournols et Allain Verrier ; en 2002 pour le CE2, le CM1 et le CM2, il s'agit de Sophie Le Callenec et d'autres co-auteurs.

⁸³² « Depuis longtemps, la France est un pays d'immigration. En moyenne un Français sur cinq a un grand-parent étranger » Nathan Histoire-Géographie-Education civique CM2 (géographie), 1996, p. 119 (passage mis en caractères gras par les auteurs) ; « *La population française est pour une part importante originaire de pays étrangers* », Hachette Histoire-Géographie-Education civique, CE2, Géraldine Bozec – *Les héritiers de la République : éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui* - 359 Thèse IEP de Paris – 2010

La France, terre d'accueil ?

Si l'on remonte à plusieurs générations, un Français sur trois est d'origine étrangère. Cet apport de population est en partie dû aux besoins de l'industrie française et aux différences de niveau de vie entre les pays.

Aujourd'hui, les immigrés et les Français issus de l'immigration jouent un rôle économique, social et culturel important.

Ils contribuent au rayonnement international de la France.

Mais les périodes de crise rendent l'insertion des immigrés plus difficile, et favorisent le racisme.



▲ 1. Koffi Yamgnane, maire de Saint-Coulitz (Côtes-d'Armor).

◀ 2. Yuri Djorkaëff pendant l'Euro 96, France Football, juin 1996.

Ce sont les exemples du footballeur et du maire qui sont ici mis en valeur. On retrouve ce discours dans d'autres ouvrages. Dans le manuel des mêmes éditions pour la géographie, on trouve aussi la même volonté de mettre à l'honneur les Français de l'immigration qui réussissent. Le manuel inclut en effet un article du *Monde* – intitulé « Zora Meddahi, juriste, une réussite par la volonté du père » – dans lequel une jeune juriste, fille d'Algériens analphabètes et née en France, est interviewée; les rédacteurs demandent ensuite aux élèves de rechercher « dans quelles professions on trouve des exemples célèbres d'intégration

2001, p. 106. ; « Un Français sur trois a un ascendant étranger », Hachette Histoire-Géographie-Education civique, CM1, 2000, p. 124 ; « Un Français sur cinq a un parent ou grand-parent d'origine étrangère », Hatier Histoire Cycle 3, p. 217. Les variations dans les chiffres donnés reflètent les incertitudes qui entourent cette mesure.

réussie »⁸³³. Dans l'ouvrage des éditions Hachette de 2006, le chapitre d'histoire qui porte sur « l'immigration en France » présentent les photographies des écrivains français Gao Xingjian et Nina Bouraoui et suggèrent aux élèves de faire des recherches sur leur vie et leurs œuvres⁸³⁴.

Si la question du racisme n'est pas évacuée dans ces manuels, il s'agit aussi désormais de faire des personnes issues l'immigration des Français « comme les autres »⁸³⁵. Contrairement à leurs aînés, celles-ci ne se cantonnent plus aux tâches les plus ingrates dans la division socio-économique du travail et peuvent réussir « comme les autres ». Elles sont en outre présentées comme « françaises », non seulement juridiquement mais aussi d'un point de vue subjectif. Dans l'article du *Monde* présentée par le manuel Bordas de géographie, l'interviewée déclare que « *les valeurs de la France ont un sens très profond pour elle* », tout mettant en avant son attachement à sa culture d'origine et son identité plurielle : « *je suis devenue française en comprenant que j'étais kabyle* ». Ce type d'affirmations n'est toutefois pas repris par les auteurs du manuel, qui en conservent seulement le premier terme : « *les enfants sont devenus français* » écrivent-ils dans la leçon.

Les discours des manuels scolaires récents sur l'immigration ont donc évolué. Si tous ne traitent pas de cette question, ceux qui l'abordent tendent à mettre l'accent sur l'appartenance des populations issues de l'immigration à la France, à travers la manière dont sont désignées ces populations, les références à la naturalisation et la présence d'exemples de réussite sociale parmi elles. Ce qui disparaît, par rapport aux manuels des années 1980, est la valorisation intrinsèque de la différence et de la diversité culturelle et religieuses. La diversité qui apparaît désormais est celle des origines, mais cela n'est le cas que dans des paragraphes de certains manuels, qui évoquent les ascendances étrangères d'une partie de la population française actuelle. Pour le reste, la manière dont l'histoire de la France est décrite et la présentation de la société actuelle reste marquées par un angle de vue unitaire.

*** *L'essor des références aux « valeurs communes » et à la « culture commune »***

Parallèlement à l'effacement des quelques références à la diversité de la France que l'on pouvait trouver dans certains discours publics et quelques ouvrages scolaires des années 1980, on constate une multiplication des références à ce que les individus ont en commun dans les

⁸³³ Bordas Géographie CM, 1998, p. 52 (« Portrait d'une société »)

⁸³⁴ Hachette Histoire-Géographie CM2, 2006, chapitre « L'immigration en France », p. 96.

⁸³⁵ Pour reprendre la formule employée dans le titre de l'ouvrage de Sylvain Brouard et Vincent Tiberj : *Français comme les autres ?* Paris : Presses de Sciences Po, 2005.

discours officiels des années 1990 et 2000. Comme on l'a noté au chapitre 1, les déclarations gouvernementales font une grande place à l'idée de « *valeurs communes* » partagées par l'ensemble des membres de la nation. Celles-ci renvoient de manière privilégiée à la tradition républicaine reliée à l'idée d'universalité. On retrouve cette tendance dans tous les discours gouvernementaux, de gauche comme de droite. Mais dans ceux de la droite, au milieu des années 1990 et dans les années 2000, ces valeurs partagées sont aussi mises en avant pour mettre en cause les comportements dits « communautaristes » des minorités ethniques et religieuses.

L'idée de « culture commune » fait aussi son essor dans les politiques officielles. Dans la préface aux programmes, signée de la main de François Bayrou en 1995, l'idée que l'école primaire apporte à tous les élèves des « *références communes* » est non seulement affirmée comme un instrument d'égalisation sociale, mais aussi de la « *cohésion culturelle de la nation* »⁸³⁶. Cette orientation est confirmée dans l'introduction générale des programmes de l'école élémentaire : l'élève est censé « *commencer à s'approprier les bases culturelles et les valeurs constitutives de notre société* »⁸³⁷. L'enfant doit donc apprendre ce qui fait de la particularité de sa nation : une certaine culture et des valeurs. L'école doit ainsi créer chez les élèves une forme d'homogénéité. Le simple fait de vivre dans un pays déterminé et d'être ainsi imprégné par sa culture propre ne suffit pas : cette ressemblance doit être volontairement construite à l'école.

Les programmes de 2002 ne se démarquent pas de cette ambition et même la renforcent. On l'a dit, dans ses discours, le ministre de l'Education entre 2000 et 2002, Jack Lang, insistait sur l'idée d'une « *culture partagée* », censée donner à tous les enfants, comme ce fut le cas sous Jules Ferry, une « *identité* » nationale⁸³⁸. Ces idées se retrouvent dans les programmes scolaires eux-mêmes : les expressions de « *culture commune* » ou « *partagée* » parcourent ce texte. Elles sont utilisées soit à propos de l'école élémentaire en général (« *premier niveau d'une culture commune* »⁸³⁹), soit au sujet de certaines disciplines, en particulier la littérature, les arts, la musique, et l'histoire. Comme en 1995, l'insistance sur

⁸³⁶ *Programmes de l'école primaire...*, *op. cit.*, 1995, p. 6. L'école et le collège doivent fournir à tous un bagage qui leur permette de poursuivre une formation ultérieure dans les meilleures conditions et plus largement de « *réussi[r]* » dans la vie.

⁸³⁷ *Ibid.*, p. 38.

⁸³⁸ Discours de Jack Lang, ministre de l'Education nationale. Les nouveaux programmes de l'école, Paris : 20 février 2002, p. 2-4. Document d'archive fourni par le bureau des écoles du Ministère de l'Education nationale. 17 p.

⁸³⁹ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? ...*, *op. cit.*, 2002, p. 51.

cette idée dans le texte de 2002 révèle à la fois le souci de lutter contre les inégalités sociales en matière d'éducation et d'accès à la culture et le souhait de renforcer la cohésion nationale. Les références culturelles à partager ne sont pas spécifiquement nationales. En littérature, par exemple, les œuvres mentionnées comprennent des ouvrages étrangers, y compris non-occidentaux⁸⁴⁰. Mais l'objectif est bien de créer un lien spécifique entre les élèves, ainsi qu'entre eux et les générations précédentes. Les rédacteurs des programmes indiquent que les élèves doivent notamment étudier des « *classiques de l'enfance* » souvent réédités et qui constituent un patrimoine se transmettant de génération en génération⁸⁴¹. Que ces « *classiques* » soient français ou étrangers, ils constituent des références pour l'ensemble du groupe national. Même si une grande liberté est laissée au maître dans le choix de ces œuvres, deux « *classiques* » doivent être étudiés chaque année au cycle 3. La transmission d'un « *patrimoine* » est donc impérative. Les programmes de 2002 témoignent donc d'une volonté de renforcer les références culturelles que les membres d'une même nation peuvent partager et, partant, les liens qui les unissent.

2. Égalité et inégalités dans les discours scolaires

L'égalité des citoyens constitue une référence centrale dans le discours scolaire. On constate cependant une différence de traitement selon la discipline – l'histoire ou l'éducation civique – ainsi qu'en fonction des groupes concernés (genre, groupes ethniques, classes sociales). Les ouvrages d'histoire donnent une certaine idée des inégalités politiques et sociales entre les citoyens, alors qu'en éducation civique, c'est le discours de l'interdit des discriminations et de l'obligation d'égalité qui domine. Par ailleurs, les femmes sont davantage présentées dans la période contemporaine, dans quelques ouvrages, comme des actrices des combats pour l'égalité des genres, alors que concernant les minorités ethniques et les classes défavorisées, leurs acteurs demeurent invisibles. Enfin, pour ce qui concerne les inégalités sociales dans la société actuelle, la plupart des ouvrages tendent à contourner la question.

⁸⁴⁰ FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. *Littérature, cycle 3, document d'application des programmes*. Paris : CNDP, 2002. [en ligne]. Disponible sur le site du CNDP : <http://www.scren.fr/accueil.htm>. [consulté le 3 septembre 2004].

⁸⁴¹ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? ...*, op. cit., 2002, p. 186.

2.1. Les inégalités dans les manuels d'histoire récents

Les ouvrages scolaires récents d'histoire évoquent les inégalités sociales et politiques qui ont marqué le passé de la France, mais avec certaines limites.

a) Les inégalités au 19^{ème} siècle

Concernant les inégalités entre les groupes sociaux, rares sont les manuels de la fin des années 1990 et des années 2000 qui évoquent les limitations qui caractérisent le droit de suffrage pendant la Révolution française. Dans les programmes scolaires et les documents d'application de 2002, les rédacteurs mentionnent les « *réussites et les échecs* » de « *l'aspiration à la liberté et à l'égalité* », mais ne contiennent aucune indication concernant les limitations sociales d'accès au suffrage⁸⁴². Seuls trois ouvrages scolaires évoquent ce point. Le manuel des éditions Hachette pour le CM1 intitule une de ses sous-sections « *la République bourgeoise* » et décrit la domination politique de la bourgeoisie entre 1794 et 1799⁸⁴³. L'ouvrage des éditions Hachette de 2000 pour le CM2 consacre un dossier au suffrage universel : par une frise et des images, il montre que le suffrage est censitaire et que les classes populaires, à travers la figure de l'ouvrier, n'accèdent au vote qu'en 1848⁸⁴⁴. Dans le manuel des éditions Magnard de 2004, le ton se fait plus dénonciateur, avec toute une sous-section, dans le bilan consacré à la Révolution et l'Empire, qui montre que « *les principes de 1789 ne sont toujours pas respectés* » : « *pendant longtemps, seuls les riches qui paient l'impôt sont autorisés à voter* ». Les auteurs soulignent aussi la force des inégalités sociales : « *tout le monde n'a pas accès aux richesses. Les bourgeois sont ceux qui ont le plus profité des périodes troublées de la Révolution et de l'Empire pour s'enrichir* »⁸⁴⁵. Comme on l'a noté au chapitre 1, dans la plupart des ouvrages récents, la Révolution française demeure un élément fondateur, vu de manière profondément positive, et rares sont les auteurs à mettre en exergue ses limites en termes d'égalité. En revanche, la plupart des manuels mettent l'accent sur les inégalités sociales au 19^{ème} siècle en contrastant les conditions de vie « *misérables* » des ouvriers et celles de la bourgeoisie. De même, une grande partie d'entre eux évoquent les répercussions politiques de ces inégalités. Rares cependant sont ceux qui traitent des révoltes

⁸⁴² *Qu'apprend-on à l'école primaire...*, op. cit., 2002, p. 213 ; *Histoire et géographie...*, op. cit., 2002, p. 14.

⁸⁴³ Hachette Histoire-Géographie CM1, p. 87.

⁸⁴⁴ Hachette Histoire-Géographie-Education civique CM2, « La conquête du suffrage universel », p. 32-33.

⁸⁴⁵ Magnard Histoire Cycle 3, 2004, p. 131.

ouvrières et de leur répression : par exemple celle des canuts lyonnais de 1831⁸⁴⁶, celles de 1848⁸⁴⁷ ou celles de Fourmies en 1891⁸⁴⁸. Les manuels ne traitent pas non plus de manière détaillée l'épisode de la Commune et les aspirations politiques et sociales égalitaires dont elle était porteuse. Mais dans la plupart des manuels⁸⁴⁹, la question est toutefois présente. Les manuels Magnard de 2000⁸⁵⁰, Istra de 2004⁸⁵¹ et Hachette de 2006⁸⁵², vont plus loin en présentant une page ou une double page sur la Commune et une biographie de Louise Michel ; ils en donnent une vision positive, soulignant les idées du mouvement et sa terrible répression (« *l'ordre l'emporte sur les idées sociales* » conclut les auteurs du manuel Magnard). La plupart des manuels abordent la difficile constitution des syndicats à la fin du 19^{ème} siècle, l'émergence des partis ouvriers et du socialisme et les grèves de 1936. Mais rares sont ceux qui développent largement ces thèmes⁸⁵³.

Concernant le racisme, le discours des ouvrages scolaires a évolué vers la mise en valeur de phénomènes historiques tels que l'esclavage et la colonisation. Toutefois, dans la manière dont sont restitués ces phénomènes, les populations concernées sont davantage présentées comme des victimes que comme des acteurs des luttes pour l'égalité⁸⁵⁴. Comme on l'a aussi montré au chapitre 1, le traitement d'autres périodes dans les manuels récents, tels que la Seconde Guerre Mondiale et le régime de Vichy, mettent l'accent sur l'antisémitisme et n'épargnent pas l'Etat français.

La question des femmes émerge comme un enjeu nouveau dans le discours scolaire, dans le contexte des discussions sur la loi paritaire et de l'essor des réflexions sur les discriminations sexuelles. En 2000, une « Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif »

⁸⁴⁶ Celle-ci est évoquée seulement dans le manuel Magnard (Magnard Histoire, 2000, p. 125).

⁸⁴⁷ Multilivre Istra CM2, 2004, p. 37.

⁸⁴⁸ Multilivre Istra CM2, 2004, p. 37.

⁸⁴⁹ A l'exception du manuel Nathan de 1996 et du manuel Bordas d'histoire de 1997.

⁸⁵⁰ Magnard Histoire, 2000, p. 142-143.

⁸⁵¹ Multilivre Istra CM2, 2004, p. 44-45.

⁸⁵² Hachette Histoire-Géographie CM2, 2006, p. 46.

⁸⁵³ A l'exception du manuel Hachette de 2006, qui consacre une double page spécifique aux « luttes sociales et aux progrès sociaux », pour ce qui concerne le 19^{ème} siècle (Hachette Histoire CM2, 2006, p. 38-39).

⁸⁵⁴ Sur ce point, voir le chapitre 1.

est signée⁸⁵⁵. Celle-ci ne concerne pas seulement la question de l'orientation scolaire et professionnelle des filles. Elle propose aussi de « valoriser le rôle des femmes dans les enseignements dispensés ». Cette initiative se traduit directement dans les programmes scolaires du primaire adopté en 2002. Ceux-ci mettent l'accent sur la place des femmes dans l'histoire. Les femmes constituent un « groupe significatif » à plusieurs moments historiques : les documents d'application citent ainsi « les femmes de la Révolution », les « résistants et résistantes » et les « femmes au travail » au 20^{ème} siècle⁸⁵⁶. Le programme concernant le 19^{ème} siècle comprend un « point fort » sur la « femme, exclue du vote et inférieure juridiquement »⁸⁵⁷. Les femmes n'apparaissent donc pas seulement comme des actrices de l'histoire, mais aussi comme une catégorie spécifique de l'exclusion politique, relativisant (avec la description de la colonisation) l'image avantageuse qui est donnée de la Troisième République. Ce discours n'est cependant pas repris pour le 20^{ème} siècle.

Les discours des ouvrages scolaires respectent dans la plupart des cas les orientations des textes officiels de 2002 en accordant une place importante aux femmes dans le récit de l'histoire. Seul le manuel Magnard est en relatif retrait sur ce point : il présente rarement de dossiers ou de paragraphes spécifiques sur ce point (en dehors de la période de la Révolution). On constate une réelle évolution entre les manuels de la fin des années 1990 et ceux des années 2000. L'exclusion du droit de suffrage des femmes lors de la période révolutionnaire n'était pas évoquée, pas plus que leur rôle dans les événements étudiés⁸⁵⁸. Dans les manuels des années 2000, ces deux éléments apparaissent, en particulier à travers la présentation au cours de la leçon d'Olympe de Gouges et de son combat pour le droit des femmes. Les ouvrages Hachette et Hatier consacrent des dossiers spécifiques de deux pages aux inégalités et à l'action politique des femmes sous la Révolution⁸⁵⁹. Dans le même sens, les ouvrages des années 2000 sensibilisent directement les élèves à la restriction aux hommes du droit de

⁸⁵⁵ Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 9 mars 2000, n°10. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/10/orga.htm>. [consulté le 1er septembre 2010].

⁸⁵⁶ *Histoire et géographie...*, op. cit., 2002, p. 14-17.

⁸⁵⁷ *Ibid.*, p. 15 ; ; *Qu'apprend-on à l'école primaire...*, op. cit., 2002, p. 214

⁸⁵⁸ A l'exception du manuel Bordas de 1997, qui évoquait dans un dossier spécial les limitations des droits de l'homme et du citoyen au regard de l'esclavage et de l'exclusion politique des femmes ; une gravure présentait aussi un club patriotique de femmes lors de la Révolution (Bordas Histoire CM, 1997, dossier « Les droits de l'homme et du citoyen », p. 88-89).

⁸⁵⁹ Hachette Histoire-Géographie CM1, « J'ai vécu la Révolution et l'Empire », p. 94-95 (la période est racontée du point de vue d'une femme) ; Hatier Histoire cycle 3, 2006, dossier « Les femmes sous la Révolution », p. 138-139.

suffrage en 1848, posant par exemple des questions qui portent sur ce thème. Les manuels précédents se contentaient pour la plupart de parler de « *suffrage universel masculin* »⁸⁶⁰, voire même de « *suffrage universel* »⁸⁶¹. On constate d'ailleurs certaines routines dans les discours des manuels des années 2000. Car si les auteurs mettent l'accent sur l'exclusion politique des femmes à travers dossiers, documents, questions aux élèves, ils continuent aussi d'employer le qualificatif « *universel* » pour décrire le suffrage en 1848 même si celui est dit « *masculin* ». Par ailleurs, si les ouvrages récents évoquent la séparation des sexes dans l'école de Jules Ferry, ils sont très laconiques sur le sujet et ne précisent pas les rôles spécifiques qui étaient prescrits aux filles dans cet enseignement. Les auteurs du manuel Hatier sont les seuls à indiquer que « *les programmes scolaires sont longtemps restés différents* » entre les écoles de filles et de garçons, sans précisions supplémentaires. Et un texte de Jules Ferry sur l'égalité d'éducation pour tous, pour les deux sexes, tend à le présenter comme un fervent défenseur de la cause des femmes⁸⁶². En dehors de cette question, la plupart des manuels des années 2000 évoquent les inégalités qui touchent les femmes sous la Troisième République, aussi bien dans la famille, le travail que dans la vie publique et traitent du mouvement des suffragettes.

Si les manuels d'histoire illustrent les thèmes des inégalités politiques et sociales, ils ne donnent pas la même image des combats collectifs dans ce domaine : c'est surtout l'action des femmes qui est désormais mise en valeur dans les ouvrages des années 2000, tandis que le traitement des inégalités liées à la colonisation et à l'esclavage, et, dans une moindre mesure aux inégalités entre les classes sociales ne confèrent pas aux acteurs des luttes collectives la même visibilité.

b) Les inégalités dans la France contemporaine

D'une façon générale, dans les manuels d'histoire, le traitement de la période contemporaine se limite en général à un ou deux paragraphes, soit que les auteurs des manuels anticipent la lourdeur des programmes et la difficulté qu'éprouvent les enseignants à les

⁸⁶⁰ A l'exception, toujours, du manuel Bordas, dont les auteurs précisent : « *le suffrage universel est rétabli par la II^e République, née de la révolution de 1848. Mais il ne concerne longtemps que les hommes. Les femmes ne deviennent des citoyennes qu'en 1944* ». Un document sur une suffragette est aussi inclus (p. 102-103).

⁸⁶¹ Nathan Histoire-Géographie-Education civique, 1996, p. 36.

⁸⁶² Hatier Histoire cycle 3, 2006, dossier « Le combat pour l'égalité des femmes », p. 176-177.

traiter en totalité, soit que la période contemporaine leur apparaisse plus difficile à traiter en respectant la norme de neutralité politique de l'espace scolaire⁸⁶³.

Le traitement des inégalités sociales est ici très différent. Les manuels de la fin des années 1990 et des années 2000 contrastent une période de prospérité, d'essor de la société de consommation et des loisirs à une période contemporaine marquée par la crise. Ils soulignent la montée du chômage, de la pauvreté et plus généralement de « *l'exclusion* », incarnée par les figures du chômeur et du « *SDF* ». Les discours des ouvrages se concentrent donc sur les formes les plus radicales des inégalités sociales, sans d'ailleurs décrire ces phénomènes comme des « *inégalités* ». Seul les rédacteurs du manuel des éditions Hachette précisent que les « *inégalités se sont accrues* », mais ils visent là aussi les sans-abris : une photographie illustre une personne du SAMU social de Paris venant en aide à un SDF⁸⁶⁴. Pour la période contemporaine, rien, dans les ouvrages de la fin des années 1990 et des années 2000, ne vient illustrer les combats collectifs liés aux inégalités sociales. Seule l'action de l'Etat (RMI, indemnités pour les chômeurs, SAMU social, etc.) et des associations de solidarité (les Restos du cœur notamment) est présentée.

Concernent les inégalités liées à l'origine géographique et/ou ethnique dans la société française contemporaine, le sujet est inclus cette fois soit dans les manuels d'histoire⁸⁶⁵, soit dans ceux de géographie⁸⁶⁶, qui traitent plus généralement de l'immigration. D'une façon générale, les auteurs font entendre là un discours antiraciste militant. Ils soulignent le racisme de la société actuelle et le rejet de ces populations, qu'ils relient très souvent au contexte de crise économique et sociale. Ils mettent aussi en cause l'exploitation économique et l'absence de droits qui caractérisent la situation des immigrés clandestins. Ces descriptions ne remettent toutefois pas en cause l'idée d'une France « *terre d'accueil* », qui est présente dans la quasi-totalité des manuels. Seul l'ouvrage d'histoire des éditions Bordas de 1997 contient un questionnement à ce sujet : le titre du dossier a une forme interrogative (« *La*

⁸⁶³ Sur laquelle nous reviendrons dans la troisième partie de cette thèse.

⁸⁶⁴ Hachette Histoire CM2, 2006, p. 91.

⁸⁶⁵ Bordas Histoire CM, 1997, dossier « La France, terre d'accueil ? », p. 134-135 ; Hachette Histoire-Géographie CM2, 2006, chapitre « L'immigration en France », p. 96-97 (pour l'histoire) ; Sous-section « L'immigration », Hatier Histoire Cycle 3, 2006 (Chapitre « La société européenne et française au 20^{ème} siècle »), p. 217.

⁸⁶⁶ Sous-section « La France et les migrations internationales », Nathan Histoire-Géographie-Education civique CM2 (géographie), 1996, p. 119 (Partie : « La population de la France ») ; Bordas Géographie, 1998, p. 52-53 ; Hatier Histoire-Géographie, cycle 3, 2005, dossier « Les migrations en France » (pour la géographie), p. 168-169 ; Hatier Géographie Cycle 3, 2006, dossier « La France terre d'accueil », p. 212-213.

France, terre d'accueil ? »). Et ce sont à la fois le racisme de la société et certaines politiques étatiques qui sont remis en cause : une photographie montre l'expulsion de mineurs polonais dans les années 1930 et une autre présente une manifestation contre les lois Pasqua-Debré⁸⁶⁷. Les auteurs du manuel d'histoire Hatier de 2006 présentent la photographie d'une manifestation de sans-papiers d'origine asiatique à Paris en 1998, où on peut lire sur une banderole « *le simple désir de vivre en France* ». Et ils concluent leur texte par une défense du maintien d'une politique ouverte d'immigration, qu'ils présentent comme une nécessité de fait : « *l'intégration de toutes ces personnes et la lutte contre le racisme sont devenues une nécessité pour le pays, d'autant plus que la population active va baisser dans les années à venir : la France va de nouveau faire appel à l'immigration* »⁸⁶⁸. Mais ces deux ouvrages sont, sur ce point, une exception : les autres manuels n'illustrent pas les combats collectifs en faveur des immigrés ou des sans-papiers. Le discours sur le racisme de la société ne conduit pas à évoquer les discriminations ethniques que subissent certains groupes dans la société. La lutte contre le racisme n'est pas illustrée en termes de luttes collectives.

Par comparaison, la catégorie des femmes ressort plus clairement dans les manuels comme une catégorie spécifique sur laquelle non seulement se concentrent les inégalités dans la société contemporaine, mais qui semble activement mobilisée pour s'en défendre. C'est du moins le cas des ouvrages des années 2000 qui vont le plus loin dans le traitement de ce thème concernant les différentes de l'histoire⁸⁶⁹. En revanche, les ouvrages Hatier et Hachette proposent là encore des dossiers spécifiques⁸⁷⁰. Les auteurs soulignent les progrès réalisés au 20^{ème} siècle au niveau politique, familial et professionnel, mais mettent aussi l'accent sur la persistance des inégalités dans ces trois sphères. Le texte ou les illustrations mettent en valeur les femmes comme acteur collectif : le mouvement des suffragettes est à nouveau évoqué, mais aussi, dans le manuel Hachette par exemple, les mobilisations des femmes en faveur du droit à la contraception et à l'avortement dans les années 1970.

⁸⁶⁷ Bordas Histoire CM, 1997, p. 135.

⁸⁶⁸ Hatier Histoire Cycle 3, 2006, p. 217.

⁸⁶⁹ Comme pour les inégalités liées au sexe dans le passé, le manuel d'histoire Magnard de 2004 est en retrait sur ce point.

⁸⁷⁰ Hatier Histoire Cycle 3, 2006, « Une nouvelle place pour les femmes », p. 220-221 ; Hachette Histoire-Géographie CM2, 2006, « Etre femme aujourd'hui en France », p. 92-93.

2.2. Les discours des ouvrages d'éducation civique : l'interdit des discriminations et l'obligation d'égalité

Si les manuels d'histoire rendent donc compte des inégalités sociales, ethniques et de genre, même en les référant plus largement au 19^e siècle, cette notion disparaît totalement des manuels d'éducation civique récents. Eux sont centrés au contraire sur la notion d'égalité, qui acquiert une place très importante dans ces ouvrages. Elle est illustrée à deux niveaux : celui de l'école et de la société dans son ensemble. Il s'agit de sensibiliser les enfants à leur égalité fondamentale dans la vie scolaire et dans la vie politique et sociale, sans que la traduction de ce principe dans la réalité sociale et politique ne soit examinée. L'interdit des discriminations ethniques et sexuelles est mis en scène principalement à partir de l'article 1 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 ou de l'article de la Déclaration universelle de 1948 qui rappelle le principe d'égalité et de non-discrimination. Le sens des termes (discriminations, sexisme, racisme) est rappelé dans les manuels. Certains évoquent les lois contre le racisme (loi de 1972 ou de 1990) et en faveur de la parité⁸⁷¹. La description de la vie civique met elle aussi en valeur l'idée d'égalité : les auteurs rappellent l'égalité de tous devant la loi et l'accès des citoyens aux droits civiques quels que soient leur sexe, leur religion ou leur origine ethnique. Les inégalités sont évoquées essentiellement sous l'angle de discriminations qui subsistent et illustrées pour l'essentiel par des exemples passés – l'esclavage ou l'exclusion des femmes du vote –, ou d'autres pays. La reproduction ci-dessous en est un bon exemple.

⁸⁷¹ Sed Education civique « Vivre ensemble », cycle 3, 2003, (p. 7 des leçons et p. 14 du fichier élèves) ; Nathan Education civique cycle 3, 2002, p. 8 et 10.

3 L'égalité

La devise de la République française est : « Liberté, Égalité, Fraternité ». L'égalité est, en effet, une règle fondamentale défendue en France depuis la Révolution française, en 1789.

● L'égalité signifie que nous avons tous les mêmes droits et les mêmes obligations, que la loi est la même pour nous tous : aucune loi ne peut nous accorder des droits ou nous imposer des devoirs et des interdictions particulières à cause de la couleur de notre peau, de notre origine, de nos idées... Cette égalité garantit notre liberté : notre droit à la liberté est égal à celui des autres.

● Le principe d'égalité est souvent rappelé dans les lois et les règlements, parce que nous avons naturellement tendance à créer des inégalités entre nous. Ainsi, dans le passé, la France, n'a pas toujours été un modèle d'égalité et nos ancêtres ont été victimes de nombreuses discriminations : il y a 60 ans, les femmes n'avaient pas le droit de voter et, il y a moins de deux siècles, les Noirs étaient soumis à l'esclavage.

● De nos jours, il existe encore de nombreuses discriminations dans le monde, c'est pourquoi nous devons sans cesse défendre l'égalité pour qu'elle gagne du terrain.



Dans les années 1960, Martin Luther King a dénoncé la ségrégation raciale qui sévissait aux États-Unis et a pacifiquement agi pour obtenir l'égalité entre les Noirs et les Blancs.

La photocopie est un délit.

La photocopie est un délit.

Exercices

A Dans le dictionnaire, trouve deux mots de la même famille que *égalité* et écris leur définition.

1. _____

2. _____

B Complète les phrases pour expliquer comment l'égalité est vécue en France.

1. Dans certains pays, seuls les hommes ont le droit de voter. En revanche, en France, _____

2. Dans certains pays, il faut être membre de la noblesse ou proche de la famille royale pour devenir député. En revanche, en France, _____

3. Dans certains pays, on ne parle que d'une seule religion à la télévision. En revanche, en France, le dimanche matin, _____

C Souligne les situations qui marquent une discrimination.

1. Mon voisin pense qu'il est normal qu'il sorte se distraire avec ses amis pendant que sa femme, tous les soirs, reste à la maison pour effectuer les tâches ménagères.

2. Dans certains pays, les Noirs n'ont pas le droit de monter dans les cars réservés aux Blancs.

3. À l'hôpital, tout le monde peut se faire soigner, quelle que soit sa nationalité.

4. Je pense que les personnes de nationalité étrangère devraient payer un prix plus élevé leur ticket d'entrée à la piscine.

D Débat. Dans quel cas l'égalité entre les élèves de la classe n'est-elle pas toujours respectée ? Donne un exemple.

Source : Hatier Education civique CM2, 2006.

Seul un manuel présente un traitement différent de ces sujets : le fichier pour les élèves proposé par les éditions Nathan en 2002. En effet, il est le seul à inclure un discours sur l'existence de discriminations dans la société actuelle, qu'elles soient ethniques ou sexuelles, à partir d'un article de journal ou de statistiques :

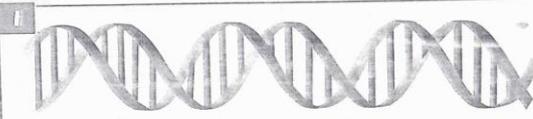
Nom :

Date :



1. L'ENFANT ET LES AUTRES

Les races, ça n'existe pas !



Le génome humain déchiffré en entier en avril 2000

Les humains comptent environ 80 000 gènes et nous sommes tous à 99,9 % identiques. Chaque cellule de chaque corps humain, de la peau aux muscles en passant par le foie, contient une copie du même ADN. La totalité de l'ADN présent dans les cellules d'une espèce est ce qui constitue son génome.

2

Le racisme n'est pas biologique

André Langaney, directeur du laboratoire d'anthropologie biologique au musée de l'Homme, répond à la question : « Pourquoi dites-vous qu'il y a soit une seule race humaine, soit six milliards ? » Pour les scientifiques, deux populations appartiennent à la même espèce si des individus de chacune d'elles, d'âge et de sexe appropriés, sont capables d'avoir des descendants féconds. De ce point de vue, chez les humains, il n'y a aucune ambiguïté : il y a très longtemps que les navigateurs, les marchands, les militaires et autres voyageurs ont démontré que des gens de toutes les populations de la Terre pouvaient [...] avoir une descendance. Ensuite, on peut considérer qu'ils forment des groupes raciaux en fonction de tel ou tel caractère, par exemple le groupe sanguin ou même la couleur de la peau. Mais aucun de ces regroupements ne coïncide avec un autre. La seule classification possible qui soit cohérente et indéniable aboutit donc, en effet, à faire autant de catégories qu'il y a d'individus. Il est donc absurde de définir les races en fonction de la couleur de la peau.

A. Langaney, TDC n° 744, CNRP, 15 novembre 1997.

3

La société fabrique des discriminations raciales

« C'est triste à dire, mais il a suffi que je change de prénom pour que, subitement, on me propose enfin des entretiens. Comme je ne suis pas très typé et que mon nom de famille ne fait pas trop arabe, les rendez-vous se passent assez bien. Mais après quand je rentre chez moi, j'ai honte, car j'ai l'impression d'avoir renié ma véritable identité pour exister socialement. » Abdelatif, diplômé en allemand et en action commerciale, est resté plus de deux ans au chômage, malgré 93 lettres de candidature sans succès. Il a demandé au tribunal de grande instance l'autorisation de changer de prénom. Il s'appelle maintenant Thomas et, moins de deux mois après ce changement, il est sur le point d'être embauché comme assistant d'un directeur marketing. Abdelatif ou Thomas : il s'agit pourtant du même homme.

D'après N. Negrouche, *Le Monde diplomatique*, 24 janvier 2001.

1 Combien de races humaines reconnaît la biologie ?

2 Pourquoi pouvons-nous affirmer que nous sommes identiques à 99,9 % ?
.....

3 Que signifie l'expression « discrimination raciale » ?
.....

Comme dans d'autres manuels, les auteurs utilisent l'apport des sciences pour délégitimer l'idée même de race, et ils posent une question sur la définition de la « *discrimination raciale* ». Ils ne se contentent toutefois pas de cette approche et décrivent par le biais d'un témoignage l'existence de discriminations en fonction du patronyme à consonance maghrébine et le reniement identitaire que signifie le changement de prénom.

Le même type de discours est tenu sur les inégalités entre les hommes et les femmes :

Nom : Date :



1. L'ENFANT ET LES AUTRES

Filles et garçons, la conquête de la parité

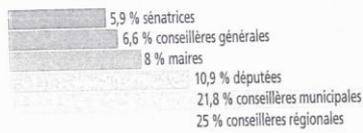


1 Observe bien la photographie.
À quoi reconnais-tu qu'il existe une école de filles et une école de garçons ?

Quels arguments peut-on avancer pour justifier la séparation des filles et des garçons ?

Pourquoi aujourd'hui préfère-t-on l'école mixte, qui accorde la même place aux garçons et aux filles ?

2 La sous-représentation des femmes dans la vie politique est également préoccupante. Si elles représentent un peu plus de la moitié de l'électorat, elles n'occupent qu'une place restreinte parmi l'ensemble des élus. Un bon point cependant, le gouvernement comprend un tiers de femmes ministres et, parmi les députés français au Parlement européen, 40,2 % sont des femmes.
Ministère de l'Intérieur, 2001.



2 Pourquoi n'y a-t-il pas parité (égalité des hommes et des femmes) en politique ?

Cite des inégalités professionnelles entre les hommes et les femmes.

10

7 Que penses-tu des statistiques suivantes ?

Taux de féminisation de certaines professions en France

- Assistantes maternelles : 99 %
- Infirmières : 89 %
- Employées de libres-services : 85 %
- Professionnelles de l'action sociale : 64 %
- Documentalistes : 57 %
- Cadres administratifs : 42 %
- Médecins : 40 %
- Chefs d'entreprise : 19 %
- Cadres techniques de l'entreprise : 8 %

	Évaluation						
	1	2	3	4	5	6	7
Bien							
Moyen							
Pas bien							

11

© Nathan - Photocopie autorisée pour une classe seulement.

Après avoir rappelé un progrès (la mixité scolaire), les auteurs évoquent la persistance des inégalités entre les sexes dans les domaines politique et professionnel. Mais ce manuel, rappelons-le, est l'exception.

Quant aux inégalités sociales, elles ne sont pas évoquées par les manuels d'éducation civique. Le seul discours qui est tenu met en valeur l'idée de solidarité sociale, à travers les dispositifs publics d'aide aux plus pauvres et aux chômeurs ou l'action des associations de solidarité. Cette orientation n'est pas surprenante, car les programmes scolaires d'éducation civique de 2002 ne contiennent aucune indication relative aux inégalités sociales.

De manière générale, pour l'essentiel des manuels, la tendance consiste donc à limiter la question des discriminations à leur signification et surtout, leur interdiction, en occultant, les inégalités dans la société française contemporaine ne va pourtant pas de soi, même s'il s'agit de l'école primaire et donc de jeunes enfants. En effet, le projet de documents d'application publié en 1999, qui ne s'est pas ensuite transformé en programme scolaires proprement dits, incluait cette thématique, même s'il la concrétisait peu par des exemples. Dans la présentation générale de l'éducation civique, dans une sous-section intitulée « *le réel et l'idéal* », ce texte indiquait la nécessité de rompre avec une « *présentation "angélique"* » et évoquaient les « *inégalités réelles* » et les « *problèmes concrets* ». La question des inégalités sociales était aussi incluse dans la présentation : « *à quelles conditions l'inégalité des richesses est-elle conciliable avec l'équité ?* ». Les auteurs du document soulignaient qu'il fallait comprendre « *les questions* », « *d'avantage que les réponses qui dépassent souvent les possibilités de compréhension des enfants de cet âge* »⁸⁷². Les programmes de 2002 reprennent l'idée d'une distorsion entre le « *réel* » et « *l'idéal* » : « *l'élève apprend que, même si la réalité n'est jamais entièrement conforme à l'idéal, celui-ci doit continuer à être affirmé pour guider les comportements et structurer l'action* ». Mais les auteurs poursuivaient ensuite par la seule évocation des « *exemples historiques comme l'esclavage ou l'inégalité entre les hommes et les femmes* »⁸⁷³.

Le thème de l'égalité est également illustré à travers la vie de la classe et de l'école. A ce niveau, la thématique des différences apparaît de manière diverse dans les ouvrages. Certains, comme les manuel Istra de 1997 pour le CM1 et le CM2 ou l'ouvrage Sed de 2003 continuent de valoriser la différence pour elle-même, qu'elle soit liée au caractère, au mode de vie, à la couleur de la peau, au sexe, à l'apparence physique (poids, taille, etc.), à l'opinion sur un sujet. Mais dans tous les cas, les discours des manuels finissent toujours par mettre

⁸⁷² Projets de documents d'application des programmes de l'école élémentaire. Bulletin officiel de l'Education nationale, 26 août 1999, n°7, p. 57 (section : « *objectifs et recommandations générales aux cycles 2 et 3* », sous-section « *le réel et l'idéal* »).

⁸⁷³ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire...*, op. cit., 2002, p. 180.

l'accent sur l'égalité : la différence est positive à condition qu'elle ne suscite pas de moqueries, de rejet ou de comportements discriminatoires entre enfants.

Plus généralement, l'idée d'égalité prime, comme c'est le cas dans cette double page du manuel Hatier de 2002 pour le CE2 :

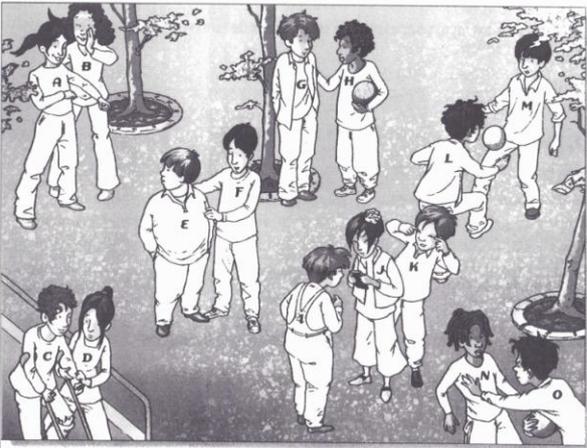
participer pleinement à la vie de l'école

2 Tous égaux dans la classe !

Dans la classe comme ailleurs, tous les élèves sont **égaux**.

- Cela ne signifie pas qu'ils sont **pareils** : il y a des filles et des garçons, des grands et des petits, des blonds, des roux et des bruns, des forts et des faibles en calcul, en sport, en dessin...
- Mais tous ont les **mêmes droits** : le droit de comprendre ce que dit le maître, le droit de répondre aux questions qu'il pose, le droit de jouer à la récréation...
- Ils ont les **mêmes devoirs** : ils doivent obéir aux mêmes règles, travailler avec application en classe, se taire quand le maître parle, ranger leurs affaires...

Quelle égalité dans la cour de récréation ?



La photocopie est un délit.

6

Exercices

A Souligne les phrases qui montrent que tu respectes l'égalité entre les élèves.

1. Je me moque de Fatou parce que sa mère ne parle pas bien le français.
2. Je propose à Marco de jouer dans mon équipe au football, même s'il ne court pas vite.
3. Je ne joue pas avec les garçons parce qu'ils sont nuls.
4. Je ne fais pas de bruit tant que les élèves n'ont pas tous fini cette page d'exercices.
5. Comme Marion a les yeux bridés, je me moque d'elle en l'appelant « la Chinoise ».
6. Dans l'escalier, je bouscule les filles car elles ne descendent pas assez vite.
7. Pour la photo de classe, je me mets derrière Kevin car il est plus petit que moi.

B Complète les phrases pour qu'elles montrent le respect de l'égalité entre les élèves.

1. En début d'année, pour accueillir les nouveaux élèves, je
2. Paul zozote mais, même si parfois je trouve cela amusant, je
3. Je connais la réponse à la question de la maîtresse avant les autres, mais
4. Céline chante faux pendant le cours de musique, mais
5. Quand le maître donne des explications à un élève qui n'a pas compris, je

C Observe la scène page 6.

1. Colorie en rouge les vêtements des élèves qui ne participent pas à l'égalité entre tous.
2. Colorie en vert les vêtements des élèves qui participent à l'égalité entre tous.

D Et moi ? Que puis-je faire dans ma classe pour accroître l'égalité entre les élèves ?

La photocopie est un délit.

Le prisme dominant est ici celui des conséquences négatives des différences. L'accent mis sur l'égalité est tellement fort que le discours confond dans un même mouvement les insultes de type raciste, les moqueries concernant certaines particularités individuelles et les principes qui doivent guider les jeux entre enfants dans la cour de récréation. Dans l'espace de l'école, même les jeux doivent respecter la norme d'intégration et d'égalité de tous : tous les enfants doivent jouer ensemble, quelles que soient leurs qualités pour un même sport par exemple.

Conclusion

Cette recherche a confirmé le poids croissant de l'idée d'unité nationale dans les débats publics récents. Cette évolution s'inscrit également dans les programmes et les manuels scolaires, qui tendent, aussi bien du point de vue de la diversité régionale que de la diversité culturelle, à homogénéiser le groupe national, dans son passé comme dans sa situation actuelle. Contrairement aux discours d'une partie des manuels des années 1980, on ne trouve pratiquement plus dans les ouvrages récents de références à la diversité des modes de vie et des religions présentes en France.

Les discours sur les inégalités dans la société actuelle sont présents dans les manuels d'histoire, en particulier pour les femmes et le vécu du racisme. En revanche, les auteurs ne traitent de la question sociale qu'en identifiant une catégorie radicale d'exclusion, incarnée par les figures du chômeur et du SDF. Dans les manuels d'éducation civique, les inégalités ne sont plus évoquées, en dehors d'un seul manuel qui traite directement des discriminations raciales et sexuelles. Dans le reste des ouvrages, apparaissent de manière très forte une norme d'interdiction des discriminations et une injonction d'égalité, parfois synonyme, dans certains manuels, d'une mise à l'écart des différences dans les jeux entre enfants. Si cette orientation dominante vise à empêcher les conflits et les rejets entre enfants, elle ne s'accompagne pas d'un discours positif bien visible sur l'enfant comme individu à l'école, avec ses qualités individuelles spécifiques qui peuvent en faire le membre singulier et unique dans un groupe, capable d'y apporter sa contribution propre.

CHAPITRE 5 - LES DIFFERENCES COMME « PROBLEME » : PLURALITE DES POSITIONS DES ENSEIGNANTS ET ELEMENTS DE CONVERGENCE

Introduction

Les instituteurs d'aujourd'hui s'inscrivent donc dans un contexte où la pluralité de la nation est peu mise en avant, qu'il s'agisse des différences régionales ou culturelles. Leurs prédécesseurs de la Troisième République, enracinés dans le milieu local, avaient contribué à entretenir l'amour pour la petite patrie. Encouragés en ce sens par les autorités officielles, certains se lançaient dans des études locales et régionales et mobilisaient ce savoir et cet intérêt dans leur classe⁸⁷⁴. Aux yeux des instituteurs de la Troisième République, l'amour pour la grande patrie restait toutefois premier⁸⁷⁵ et le dépassement des attaches locales constituait l'horizon de leur enseignement, en étant associé à l'idée d'une entrée des élèves dans une modernité à la fois politique, économique et sociale⁸⁷⁶. Qu'en est-il aujourd'hui ? Cette dimension est-elle présente dans les classes alors que la population scolaire ne se compose plus de jeunes ruraux dont il faut ouvrir les horizons ? Quant à la diversité culturelle et religieuse de la France, la question ne se pose véritablement que dans la phase contemporaine, en relation avec la diversité plus forte des élèves. Sur ce point, certaines recherches ont montré que malgré l'absence d'incitations officielles en ce sens, certains enseignants du secondaire⁸⁷⁷, mais aussi du primaire⁸⁷⁸, faisaient une place dans les activités et les discussions en classe au pays d'origine des élèves.

A côté de cette valorisation de la diversité culturelle des élèves, certaines études soulignent aussi le poids de la catégorie ethnique dans les jugements négatifs qui sont portés

⁸⁷⁴ CHANET, Jean-François. *L'école républicaine et les petites patries*, op. cit.

⁸⁷⁵ BAUBEROT, Jean. *La morale laïque contre l'ordre moral*. Paris : Seuil, 1997, p. 196-200.

⁸⁷⁶ OZOUF, Jacques, OZOUF, Mona. *La République des instituteurs*. Paris : Gallimard, 2000.

⁸⁷⁷ VAN ZANTEN, Agnès. *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France, 2001.

⁸⁷⁸ BONNERY, Stéphane. La question de « l'ethnicité » dans l'Ecole : essai de reconstruction du problème. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, printemps 2006, n°1. [en ligne]. Disponible sur : <http://sejed.revues.org/index109.html>. [consulté le 1er septembre 2010].

par les enseignants sur leurs élèves, qu'il s'agisse de l'école primaire⁸⁷⁹ ou des établissements secondaires⁸⁸⁰, discours qui peut s'exprimer en coulisses et qui coexiste avec l'attachement à la norme d'égalité républicaine⁸⁸¹. D'autres chercheurs mettent davantage l'accent sur les valeurs universalistes qui animent les instituteurs d'aujourd'hui⁸⁸². Au-delà de la seule catégorie ethnique, l'absence de considération, par l'institution scolaire, des caractéristiques des élèves a été remise en question. Dans les années 1960 et 1970, les travaux critiques ont montré le poids des divisions sociales dans l'espace scolaire : l'école n'unit pas mais divise les élèves en fonction de leur appartenance sociale en les orientant vers un avenir social et professionnel décidé à l'avance⁸⁸³ ; elle légitime même les hiérarchies sociales par l'imposition d'une « idéologie des dons » qui entérine les inégalités sociales existantes et impose un arbitraire culturel⁸⁸⁴. Les analyses critiques ont aussi porté sur les enseignants eux-mêmes, mettant globalement en avant l'absence de neutralité sociale des instituteurs⁸⁸⁵ et des professeurs du secondaire⁸⁸⁶, tout en expliquant certaines différences entre eux par des appartenances socio-politiques diversifiées⁸⁸⁷. Quant aux contenus d'enseignement délivrés par les instituteurs dans leur classe, l'étude, déjà ancienne, de Viviane Isambert-Jamati a démontré, pour ce qui concerne l'enseignement de la culture technique à l'école primaire, que

⁸⁷⁹ ZIMMERMANN, Daniel. Un langage non verbal de classe : les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers. *Revue française de pédagogie*, 1978, n°44, p. 46-70 ; LEGER, Alain, TRIPIER, Maryse. *Fuir ou construire l'école populaire*. Paris : Méridien Klincksiek, 1986.

⁸⁸⁰ PAYET, Jean-Paul. L'insolence. *Les Annales de la recherche urbaine*, 1985, n°27, p. 49-55 ; L'ethnicité et la citoyenneté dans l'espace scolaire In VAN ZANTEN, Agnès dir. *L'école : l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, 2000, p. 389-398.

⁸⁸¹ PAYET, Jean-Paul. *L'ethnicité et la citoyenneté...*, op. cit. ; DEBARBIEUX, Eric et al. *La violence en milieu scolaire. 2, Le désordre des choses*. Paris : ESF, 1999. Pour un état des travaux sur cette question, voir : LORCERIE, Françoise. L'école au prisme du paradigme de l'ethnicité : état des travaux In LORCERIE, Françoise. *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*. Paris : ESF, 2003, p. 163-195.

⁸⁸² LAGARRIGUE, Jacques. *L'école, le retour des valeurs ? Des enseignants témoignent*. Bruxelles : De Boeck, 2001.

⁸⁸³ BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro, 1972.

⁸⁸⁴ BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit, 1970.

⁸⁸⁵ LEGER, Alain, TRIPIER, Maryse. *Fuir ou construire l'école populaire*, op. cit.

⁸⁸⁶ LEGER, Alain, TRIPIER, Maryse. *Fuir ou construire l'école populaire*, op. cit. ; LEGER, Alain. *Enseignants du secondaire*, op. cit.

⁸⁸⁷ BOURDIEU Pierre, de SAINT-MARTIN Monique. Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, n°3, p. 68-93. LEGER, Alain. *Enseignants du secondaire*. Paris : Presses Universitaires de France, 1983.

celui-ci tenait à distance la question des rapports sociaux⁸⁸⁸. On a montré dans le chapitre précédent l'absence de discours des ouvrages scolaires sur les inégalités sociales dans la société actuelle. Les enseignants interrogés dans cette enquête en disent-ils quelque chose ? On s'interrogera aussi sur la question du traitement des rapports entre les sexes à l'école. Sur ce plan, la recherche démontre l'existence d'attentes et d'attitudes différenciées des enseignants selon le sexe, qui contribuent globalement à conforter les stéréotypes sexués : filles considérées comme plus conformes aux règles scolaires, interactions plus intenses avec les garçons tant concernant leur comportement que leur travail scolaire, remarques plus fréquentes sur l'apparence physique des filles et sur leur « bavardage », etc⁸⁸⁹. Sans revenir sur l'ensemble de cette question, qui constituerait une recherche à part entière, on se concentrera ici sur la dimension civique de l'espace scolaire, en examinant comment les enseignants gèrent les relations entre les garçons et les filles dans les jeux et si leurs comportements sont justifiés par un discours en termes de citoyenneté ; on verra également comment filles et garçons sont représentés dans les procédures de participation à la vie scolaire.

Le présent chapitre entend donc, au total, contribuer au questionnement sur le traitement à l'école des différences et des identités, en maintenant, comme au chapitre précédent, la distinction entre la question de la diversité et celle de l'égalité. On s'intéressera à la fois à ce qui est enseigné en classe et à la manière dont les enseignants perçoivent les appartenances des enfants et gèrent les relations entre eux.

Premièrement, les enseignants favorisent-ils chez les enfants une prise de conscience de la diversité de la communauté nationale comme à l'intérieur de la classe (différence des régions, des origines culturelles, des religions) ? Comment réagissent-ils face à la diversité de leurs élèves ?

Deuxièmement, en quoi l'égalité constitue-t-elle une valeur importante aux yeux des enseignants ? Traitent-ils du racisme, du sexisme et des inégalités sociales dans leur enseignement ? Comment s'articulent dans l'espace scolaire l'égalité et les différences individuelles ? Quel est le poids de la norme d'un traitement identique des enfants, quelles

⁸⁸⁸ ISAMBERT-JAMATI, Viviane. *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : Presses Universitaires de France, 1984.

⁸⁸⁹ Sur ce point, voir la synthèse des travaux français et anglo-saxons dans l'ouvrage de Marie Duru-Bellat : *L'école des filles*, *op. cit.*, p. 83-92 et p. 101-104.

que soient leurs appartenances ? Et comment les enseignants voient-ils les milieux familiaux de leurs élèves ?

1. La nation et son homogénéité

Si la plupart des enseignants n'évoquent pas directement le rapport à la nation des enfants en général, il en est tout autrement dès lors qu'il est question des élèves issus de l'immigration, en particulier dans les établissements où ils représentent une proportion non négligeable dans la classe. Le regard porté sur les enfants issus de l'immigration et certaines pratiques d'enseignement qui lui sont liées fait apparaître de profondes divergences entre les enseignants. En revanche, la question de la diversité régionale et locale de la France, quasi-absente des programmes et des manuels scolaires récents, ne constitue pas un enjeu pour la plupart des enseignants. Deux instituteurs, René et Alain, font toutefois exception.

1.1. Le rapport au « petit pays » : un non-enjeu dans les classes

a) Alain et René, deux exceptions

Les deux seuls instituteurs qui valorisent en classe l'apprentissage des spécificités locales tiennent sur ce sujet un discours symétrique à celui qu'ils expriment sur la nation. Alain et René, qui enseignent à Nice, mettent tous deux en cause la déstructuration des familles d'aujourd'hui et l'absence de transmission entre les parents et les enfants. Cette lacune dans la transmission est critiquée aussi bien du point de vue du lien à la nation que du rapport à la localité. Pour René, l'enfant d'aujourd'hui « *ne sait pas où il habite* » et ne « *sait pas qui il est* ». Pour Alain, « *il n'y a plus cette transmission d'histoire locale, d'histoire familiale* ». Le rôle de l'école est alors de réinstaurer une transmission qui s'est perdue. Le lien au local, à l'image de celui qui relie l'individu à sa nation, est vu positivement et considéré comme ce qui permet d'assurer le lien entre les générations et la stabilité, la possibilité même d'une identité pour les enfants.

Le local n'est toutefois pas seulement le reflet du national. Il est aussi porteur de spécificités culturelles et historiques. Contrairement à la période de la Troisième République, cet élément ne constitue plus un enjeu porteur de tensions potentielles dans les classes. Les instituteurs de la Troisième République visaient à dépasser les identités culturelles locales ; la socialisation scolaire se situait ainsi à l'écart des habitudes et des langages à l'œuvre dans la sociabilité familiale et locale. Au contraire aujourd'hui, pour Alain et René, il s'agit de restituer un peu, à la mesure de leurs moyens, ce qui a disparu. Alain enseigne des chansons

en niçois à ses élèves, il leur apprend que Nice n'appartenait pas à la France avant 1860. René consacre des séances spécifiques à l'histoire et à la géographie locales et fait également apprendre aux enfants des chansons en niçois. L'investissement des deux enseignants dans ce domaine est relié à leurs appartenances. Alain a toujours vécu à Nice, il travaille aujourd'hui dans l'école du village dans laquelle il a grandi, située près de Nice. Sa mère suit des cours de niçois et donne des conférences sur l'histoire de Nice. Lui-même participe parfois à des manifestations culturelles niçoises. René a quant à lui été membre d'une association de chant et de théâtre niçois.

b) Connaître l'univers proche : logique pédagogique et cadre de vie quotidien

Dans les autres entretiens, l'attachement des enfants à leur identité locale et régionale est également vu de manière positive, en particulier dans les écoles bretonnes. Mais les enseignants ne se sentent pas particulièrement concernés : cela relève du choix des familles et des identifications de chacun, et non du rôle de l'enseignant. Les connaissances sur le milieu local et régional sont importantes, notamment en géographie, parce qu'elles concernent un univers quotidien pour les enfants. Elles permettent aussi de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques plus vivantes, telles que des sorties dans la ville. Certains des instituteurs se réfèrent également à l'idée commune, diffusée dans les milieux éducatifs depuis Piaget, selon laquelle l'enfant perçoit mieux son environnement local que des entités géographiques plus larges. Pour autant, la France n'est pas non plus décrite, comme on l'a vu dans le chapitre 3, comme une réalité abstraite. Elle se rapproche du local. Les entités qui sont abstraites pour les enfants sont l'Europe et le monde.

Les seuls entretiens où l'on trouve l'idée d'un nécessaire dépassement du local, conçu en termes d'enfermement, sont ceux des enseignants travaillant en ZEP. Les propos ne visent pas ici la ville ni la région, mais le « quartier ». Tous les instituteurs qui exercent en ZEP décrivent les enfants comme ancrés dans leur quartier et ne connaissant pas l'extérieur. On observe cependant des différences entre les enseignants sur ce point ; on y reviendra dans la dernière section de ce chapitre consacrée au jugement enseignant sur les milieux familiaux des élèves. Certains de ces enseignants interprètent cela en stigmatisant les comportements éducatifs des familles, tandis que d'autres développent une lecture plus politisée, qui met en cause la relégation sociale des familles et prend en compte leurs conditions de vie économiques.

A l'exception des deux enseignants évoqués plus haut, Alain et René, les instituteurs transmettent donc peu de connaissances à leurs élèves sur les spécificités culturelles et historiques de leur région (ou d'autres régions). La pluralité régionale de la France n'est pas mise en scène dans les classes, qu'il s'agisse de son passé ou de son présent.

1.2. La France plurielle : de fortes divergences entre les enseignants

Les propos qui sont tenus par les enseignants lors des entretiens sur les enfants issus de l'immigration, de même que le contenu de certaines discussions et activités en classe, témoignent de profondes divergences entre les enquêtés.

a) Une appartenance à la nation problématique

Certains instituteurs – en particulier René, Emmanuelle, Monique et Alain – témoignent d'une vision culturelle de la nation où la norme d'une France blanche et catholique se donne à voir en creux ou de manière parfois plus assumée. Ces instituteurs sont tous catholiques pratiquants ou proches des institutions de l'Eglise. Politiquement, ils sont d'orientation politiques diverses.

Dans les entretiens conduits avec René et Emmanuelle, la perception des enfants issus de l'immigration est dominée par l'idée du trouble identitaire et du manque. A leurs yeux, l'identité de ces élèves est nécessairement problématique, instable et inconsistante en raison même de la multiplicité des affiliations nationales qui les caractérise.

Rédaction de Kristina

Je suis une fille et je m'appelle Kristina, j'ai 10 ans. Je suis très simple comme fille je me prends pas la tête, j'habitais à Paris et je suis venue à Nice cette année. A l'école je suis dans un groupe de fille très sympa, j'ai voulu être dans leur groupe parce que c'est des filles qui se prennent pas la tête. Ma famille est riche et plutôt dans le milieu. Je me lève plutôt tôt pour aller à l'école. Dans ma famille je suis la plus frêle que mes deux sœurs, je partage ma chambre avec ma sœur qui a 8 ans et la plus petite a 1 an. Je suis de religion orthodoxe et de couleur de peau blanche. Mon père est électricien et ma mère femme de chambre dans des hôtels 3 xxx étoiles. Mon travail est plutôt moyen à l'école dans la vie plus tard je voudrais devenir pharmacienne, architecte ou infirmière. Mes parents sont nés en ex Yougoslavie, là-bas je vais tous les ans. Je sais lire et écrire et parler Yougoslave. J'apprends aussi l'anglais désormais je sais 3 langues différentes. C'est très important pour moi de finir mes études et de fonder une famille mais je sais qu'il me reste beaucoup de chemin à faire. En Yougoslavie j'ai mes arrière-grand-père et grands-mère.

Commentaire de René

René- Elle a des problèmes de qui elle est. Elle est entre deux cultures complètes, dans deux cultures complètes, euh... Euh...

G- Ex-Yougoslavie.

René- Elle est de Yougoslavie mais d'ici, elle aura, à la limite ici elle est pas française, en Yougoslavie elle est pas yougoslave. Euh, à un moment donné je pense que...

Q- Et ici elle est pas française ?

René- Elle se sent pas française, vous voyez ; elle se sent pas, à mon avis, elle se sent pas yougoslave, elle est en porte à faux. Je pense qu'à un moment donné, euh, si si... Si on veut réuss... Ou on part dans un pays, c'est pour travailler qu'un temps et revenir ou alors c'est pour s'intégrer totalement, donc c'est-à-dire que les enfants ils perdent, ils perdent la mémoire pour pouvoir, même si après ils vont, ils re-vont, mais on peut pas, euh... (...)

Q- Ca ça se voit, vous le sentez qu'elle se sent pas française par exemple ?

René- Non, elle se sent pas française, mais elle se sent pas non plus de Yougoslavie. C'est-à-dire qu'en fait ils sont... Ils doivent prendre parti les parents : soit ils s'installent en France et les enfants doivent pratiquement être des Français, soit ils ne veulent pas parce qu'ils veulent repartir – ce qui est tout à fait leur droit – mais à ce moment là il faut qu'elle apprenne bon en France l'éducation, mais on continue, par exemple, à ce moment-là, à aller dans des éco..., on continue à apprendre, parce qu'elle doit être serbe, c'est une serbe, donc orthodoxe et serbe, c'est-à-dire qu'on reste, donc on cultive ses racines pour pouvoir se réimplanter le jour. Et que là ils... sont... étant à chemin entre les deux, à en faire des malheureux.

Q- Hm. Et ça se voit, par exemple en classe, ou je sais pas, quand vous voyez les parents, ça se voit ?

René- Oui, ça se voit, tout à fait. Ca c'est vrai. Euh... En ce moment, euh... De toute manière, quand j'ai dit qu'au niveau scolaire on faisait les classements des familles avant de faire le classement des possibilités intellectuelles.

Q- Oui je sais, j'ai réécouté l'entretien, je vous entendais dire ça...

René- On le retrouve ici. C'est-à-dire que S. qui est tête de classe, les parents savent où ils vont, etc., donc il est très défini, il est ça, il est ça, il va à l'école là, il va faire le catéchisme, il va là-bas, il est... Il sait très bien qui il est. Il sait très bien qui il est et donc il sait où il va. Tandis que les deux autres sont, ont des problèmes, parce qu'en fait il est d'origine tunisienne, mais en fait il est tunisien... A un moment donné euh, il faut choisir par rapport aux enfants.

A l'image de la très grande majorité des élèves dans toutes les classes, Kristina, qui est née en France, précise simplement que ses parents sont nés en Yougoslavie et qu'elle même est orthodoxe, sans évoquer son rapport à la France. René lui attribue directement une absence de sentiment d'appartenance à la France, sans parvenir à préciser ce jugement par l'évocation des attitudes de l'enfant. Le regard de René sur les enfants de parents immigrés pousse jusqu'à son terme le discours assimilateur. Il y revient à de multiples reprises lors de l'entretien. Les enfants de parents immigrés représentent un « problème » : ils sont « *malheureux* » parce qu'ils sont tiraillés entre deux cultures. Les familles qui ont immigré en France, pour le bien de leurs enfants, doivent « *choisir* », « *prendre parti* » : abandonner leur culture d'origine, en particulier leur langue et leur religion, ou repartir. La double culture est synonyme de trouble car on ne peut appartenir qu'à une seule culture, une seule nation : celle où on souhaite vivre. La vision qu'a René de son métier – on y reviendra dans la section suivante – est essentiellement marquée par l'idée d'une transmission des apprentissages scolaires de base. Il y a de « bons » et de « mauvais » élèves. René classe ses élèves à chaque trimestre selon leurs notes, classement qui est connu des enfants et des familles. Il m'a tout de suite proposé de faire une photocopie de ce classement, pensant que cela était essentiel à partir du moment où je m'intéressais aux enfants en leur faisant rédiger un texte. Dans les

commentaires de René sur ces rédactions, l'enfant en tant qu'individu singulier (son caractère, ses bonheurs et ses peines, ses relations aux autres, etc.) n'ont quasiment aucune place. Il ne lit pas attentivement les textes, témoignant d'un faible intérêt pour leur contenu. Il a déjà en tête tous les « *classements* » qu'il opère, qui relient étroitement la catégorie scolaire (« bon » ou « mauvais » élève) au milieu familial et à ses caractéristiques ethniques, religieuses et sociales. « *Etre bien défini* », « *savoir où on va* », ce n'est pas seulement n'avoir qu'une seule nation. Il opère une fusion entre la catégorie scolaire, l'absence d'origine étrangère et la référence catholique : être bon élève, français et catholique, tout cela est lié. A propos de S., le « premier de la classe », il se trompe d'ailleurs en suggérant qu'il « *va faire le catéchisme* » : S. est juif, comme il le note d'ailleurs dans sa rédaction (« *je vais à l'école Hébraïque pour apprendre à lire, je suis juif* »). René commente la rédaction de Kristina de façon très dure car elle n'est pas une « bonne » élève. La mention de la maîtrise de trois langues n'est pas relevée par l'enseignant. L'origine étrangère des parents est considérée de manière négative, sauf quand elle est associée à la réussite scolaire. De manière significative, René ne commente pas en termes si durs les rédactions d'autres enfants, eux aussi d'origine étrangère, qui se situent dans son classement scolaire en haut de la liste.

Le discours de René témoigne en fait de références idéologiques spécifiques, qui associent fortement la France au catholicisme et les religions minoritaires, liées à l'immigration, à un « problème ». L'islam est particulièrement stigmatisé dans cet entretien. René revient sur la question de l'immigration après que je lui ai lu le scénario sur les insultes racistes entre enfants :

G- Et dernière situation : si un enfant vient vous dire qu'un autre enfant l'a traité de sale arabe ou de sale noir pendant les récréations...

René- Là en ce moment, ceux qui se traitent, c'est de sale français, de sale tunisien et les maghrébins ensemble de sale tunisien, de sale tunichotte, de sale maroquiniche etc. Les maghrébins s'insultent entre eux entre différentes nationalités.

G- Ah bon ?

René- Alors maintenant faut aussi arrêter parce que bientôt...

G- Aussi sale français vous disiez ?

René- Oh oui oui. Faut arrêter ! Dans les deux sens. Ca va dans tous les sens, tous azimuts. Faut arrêter. Maintenant c'est tout azimut. Et c'est beaucoup plus rejet...

G- Plus qu'avant ? quoi par rapport à ce que vous observiez avant ?

René- Ah oui. Ah oui.

G- Par exemple à X [*quartier populaire de Nice où se concentre la population issue de l'immigration*] ?

René- Largement. X, y a pas de racisme justement. Beaucoup moins.

G- Pourquoi ?

René- Euh, euh (court silence). Y avait beaucoup moins... Les gens étaient plus... Enfin à l'époque que j'ai connue parce que ça a changé depuis, mais c'était beaucoup plus intégré que...

G- Que maintenant ?

René- Que maintenant hein. J'ai eu beaucoup moins de problème que euh (court silence)...

G- Qu'ici ?

René- Pas qu'ici parce que non ici... Je pense que le gros problème que nous avons c'est que la seconde génération, la génération deuxième ou troisième maghrébins est en train de ne plus vouloir être français, à cause de la religion. Les premiers étaient... Là j'ai une collègue qui raconte par exemple que elle avait une camarade de classe qui était tout à fait francisé à 100 %, maintenant bientôt elle a le voile, mais de manière spontanée, enfin pas trop poussée par le mari quoi.

G- Donc d'elle-même quoi.

René- D'elle même. De toute manière, c'est malheureux...

G- Vous le voyez au niveau des enfants ?

René- Oui. C'est malheureux qu'y a... Avant on ne parlait jamais de religion. C'était quelque chose de tabou, de non évoqué.

G- A l'école vous voulez dire ?

René- Même à l'école. Le petit maghrébin dit « moi je suis musulman », fait une réaction inverse.

Le discours de René met en cause les comportements des minorités ethniques et religieuses. Le racisme leur incombe. L'identification à l'islam est l'antithèse de l'appartenance à la France : peu importe que la femme évoquée dans les propos porte déjà le voile ou non ; ce qui compte, à l'image du « petit maghrébin » mentionné ensuite, c'est le sentiment manifeste d'appartenance à l'islam, perçu comme synonyme d'une absence de volonté d'intégration nationale.

Dans l'entretien conduit avec Emmanuelle, on retrouve certains éléments similaires. La pluralité des appartenances nationales est ici aussi considérée comme un problème.

Rédaction de Moncef

Je suis un français, je suis un marocain, je suis un sénégalais

J'habite en France, je suis né en France

Je viens de France

Mon père du sénégal, ma mère du Maroc, ils sont nés là-bas

Je suis européen et africain parce que mes parents viennent d'Afrique

Je suis citoyen du monde, j'aime le monde

Je suis monégasque par ce que j'aime l'équipe de foot de Monaco

Je viens de la région parisienne, je suis du 18^{ème}

Je suis du quartier Aubervilliers

Je vais à l'école de la rue [X]

Je viens d'une famille normale

Je suis musulman

Je suis un garçon de 10 ans parce que je suis né en 1994

Je suis métisse parce que mon père [*rien n'est écrit*] et ma mère marocaine

Je suis ce que je suis

Je suis comme les autres.

Commentaire d'Emmanuelle

« Je suis français, je suis un marocain, je suis sénégalais », alors ça, c'est intéressant. Il n'a pas trop de repères. D'ailleurs, tu le vois. Dans sa façon d'écrire la page, c'est du tout et n'importe quoi. Y'a pas de... Il écrit pas du tout sur les lignes, il écrit encore son prénom en majuscules d'imprimerie, y a pas de majuscules... « Je suis un français, je suis un marocain, je suis un sénégalais », il sait pas qui il est

en fait quoi. « Je suis monégasque », il est tout à la fois et rien en même temps... « Parce que j'aime l'équipe de Monaco ». Bon alors lui, c'est typique. C'est typique. Puis regarde, la feuille est même pas prise à l'endroit.

La multiplicité des références nationales dans cette rédaction renvoie à plusieurs réalités qui font sens dans la vie de l'enfant, celui-ci tentant d'ailleurs de les justifier : les origines nationales mixtes des parents, la naissance et la vie en France, le fait d'être un supporter de l'équipe de football monégasque. Emmanuelle commente la rédaction en mettant en parallèle l'identité de l'enfant, décrite sur le mode du manque et du trouble, et la présentation de la copie, elle aussi désordonnée et instable. Pour cette enseignante, la diversité des affiliations nationales est difficile à concevoir. L'appartenance nationale est conçue en creux comme étant nécessairement une réalité tangible, substantielle, qui vient tracer des frontières nettes entre les groupes. L'enfant qui s'identifie à plusieurs nations au lieu d'une seule n'a pas une identité claire et consistante : en étant « *tout* », il n'est « *rien* ».

La norme d'une France catholique et homogène ethniquement se fait aussi sentir dans son discours. Emmanuelle travaille à Paris dans une école située dans une zone urbaine sensible, dont le public est dans sa quasi-totalité constitué d'enfants issus de l'immigration, dont les parents sont originaires d'Afrique du Nord et/ou d'Afrique subsaharienne. Le jugement porté sur les enfants révèle une forte distance entre l'enseignante et son public scolaire, qui tourne à la mise en cause des comportements des familles sur une base à la fois sociale, ethnique et religieuse. Le discours est marqué par une opposition entre le « nous » que représente l'école et l'équipe enseignante – français, culturellement chrétien et socialement située – et le « eux » constitué par les familles et les élèves – étranger, musulman et de milieux populaires. Emmanuelle qualifie à plusieurs reprises les enfants et les familles de l'école d'« *étrangers* », bien qu'une grande partie d'entre eux soit née en France, comme elle le note elle-même par ailleurs. Cette vision du public scolaire en termes d'altérité se nourrit particulièrement de la référence à l'islam, qui est largement commenté lors de l'entretien. Lorsque je questionne Emmanuelle sur le rôle de l'école par rapport à la transmission de valeurs, elle me parle des règles de la « *vie en société* » qu'elle doit apprendre aux enfants. Interrogée ensuite sur l'éducation civique, elle évoque les connaissances sur les institutions politiques françaises puis rebondit sur la question des valeurs :

G- [L'éducation civique, donc] c'est une approche des institutions...

Emmanuelle- Voilà, c'est ça, des institutions françaises, c'est pas vraiment du règlement de vie. Ca, c'est ce que tu fais... C'est dans les programmes, savoir vivre ensemble, mais tu le fais passer au quotidien. Non, en même temps, je... Si, y'a des choses si tu veux, mais moi je

m'interdis quand même de le faire, transmettre certaines valeurs... De quel droit est-ce que je leur ferais passer telle valeur plutôt qu'une autre, ça leur correspond pas, ça correspond pas à eux ce qu'ils [*changement de face de la cassette*]

G- Par exemple ?

Emmanuelle- [*silence*]

G- [*rire*] C'est pas grave...

Emmanuelle- Je sais pas moi parce que c'est vraiment... enfin je veux dire c'est... C'est... Ca va être les valeurs... Mais justement c'est ça qui est pas... les valeurs françaises, c'est très rattaché à mes origines judéo-chrétiennes, ce qui correspond pas... Ca correspond pas du tout à des familles qui sont musulmanes et qui ont une tout autre manière de penser quoi. Donc en même temps ça fait partie de ce qu'est la France mais en même temps ça fait pas partie de leur origine à eux. Donc tu peux pas demander à des gens qui n'ont pas la même origine mais qui pourtant habitent en France d'adopter les valeurs. C'est pas ce qu'on demande à un citoyen. Alors y'a des valeurs morales, d'accord. Mais le citoyen va s'attacher à respecter des lois qui vont être communes à l'ensemble des Français pour savoir vivre ensemble. Mais après bon ben...

Est ici tracée une frontière très nette entre la religion musulmane et le « *nous* » français, « *judéo-chrétien* », que pense représenter Emmanuelle. L'institutrice décrit aussi en entretien le rapport des familles de l'école à l'islam : la religion musulmane est imposée aux enfants sans leur être expliquée, et, dès lors, n'a « *aucune signification* » autre que le conformisme à l'égard de la « *communauté* ». Si d'autres enseignants expriment une certaine inquiétude à l'égard de l'islam, ce qui singularise les propos d'Emmanuelle, ceux de René, de Monique et d'Alain, toutefois, est la force de l'assimilation de l'islam à une culture étrangère et l'association de la France au christianisme.

Le poids du discours officiel sur l'éducation civique se fait également sentir dans les propos d'Emmanuelle: en tant qu'enseignante, elle a aussi pour tâche d'apprendre à tous les enfants à faire partie de la communauté civique nationale, c'est-à-dire, ici, à en respecter les lois pour pouvoir vivre ensemble de manière harmonieuse. Jeune institutrice, Emmanuelle n'a exercé que dans un contexte institutionnel où cette mission civique de l'école était fortement affirmée. Les enfants musulmans ne seront jamais pleinement inclus dans la nation comme communauté de culture. En revanche, ils relèvent de la nation française comme appartenance juridique et politique. C'est pourquoi ils doivent connaître les institutions politiques et les lois françaises. A d'autres moments de l'entretien, Emmanuelle s'inquiète de l'absence de « *distinction* », dans les textes des enfants, entre l'appartenance à la France et le pays d'origine : certains de ses élèves ont en effet fait référence à plusieurs nationalités, comme dans la rédaction de Moncef. Pour Emmanuelle, il est important que ses élèves comprennent qu'en tant que citoyens, ils appartiennent à la France. La dissociation entre la nation comme communauté de culture et la nation comme rapport à un Etat particulier sert à contourner la

tension entre la mission civique confiée par l'institution scolaire à Emmanuelle, fondée sur l'inclusion égalitaire de tous dans l'école et par projection dans la nation, et la perception dominante des élèves comme « *étrangers* », qui, en tant que musulmans, ne peuvent pas partager les « *valeurs françaises* ».

Dans l'entretien conduit avec Monique, la référence à la norme d'une France blanche et catholique apparaît de manière beaucoup plus détournée. On ne trouve pas de discours sur l'islam (les enfants musulmans sont peu nombreux dans la classe) ni l'origine immigrée. L'enseignante fait sienne les normes officielles de l'école publique qu'elle affiche non seulement lors de l'entretien mais aussi en classe. Le silence sur les religions des élèves et l'interdit du racisme entre les enfants constituent des normes que Monique met en pratique dans sa classe. Mais se donnent à lire dans ses propos une valorisation particulièrement forte de l'ancrage culturel de la France dans le catholicisme et de la similitude ethnique.

Monique et la règle de la laïcité

S'adressant à moi lors de l'exercice de rédaction, Monique me dit : « La dernière ligne, je préfère la supprimer parce que je ne veux pas qu'on parle de religion à l'école ».

Elle revient sur le sujet en entretien, en commentant globalement les rédactions à ma demande :

Monique- Souvent des sujets, bon, auxquels ils n'osent pas trop participer parce que nous à l'école, on leur interdit : tout ce qui est religion par exemple.

G- Oui, j'ai vu que...

Monique- On n'a pas le droit, nous, à l'école, hein. On rappelle assez que l'école est laïque, qu'ils n'ont pas le droit de venir avec une grosse croix, ils n'ont pas le droit de dire à un copain « oui, moi je crois en Jésus. Toi pourquoi tu crois pas ? »... Donc moi je leur interdis de... de... On en parle, oui, le côté historique. Voilà : le pape, les guerres de religion, les choses comme ça. Mais pas comment tu es toi. Je leur dis toujours, au contraire, je leur dis : « je veux pas savoir si vous votez pour Chirac ou si vous êtes triste que le pape soit mort. Que le pape soit mort, c'est important, maintenant que vous soyez chrétien ou athée, ça m'est complètement égal ». Donc là du coup, c'est le contraire quoi. On leur demande d'aller dans ces choses...

Monique se réfère à la laïcité comme une règle incontestable et qui va de soi, reprenant à son compte la logique sous-jacente de la loi de mars 2004 sur le port de signes religieux : la laïcité implique que les élèves ne manifestent pas leurs croyances religieuses. En matière d'enseignement historique et culturel, cependant, les références choisies – la mort du pape et les guerres de religion – ont toutes à voir avec le christianisme. Et ces références sont jugées « *importantes* » comme contenus d'enseignement. Dans le cahier d'élèves issu de sa classe, le sujet de l'islam, pourtant inscrit dans les programmes, est absent.

La différence ethnique problématique

Commentaire de la rédaction de Stéphane :

Stéphane : Alors aussi un passionné de foot. Un enfant gentil, sans trop de problèmes, qui a un petit frère, enfin un petit demi-frère dont il doit beaucoup s'occuper. Euh... Oui. Rien de particulier. Le foot, il en parle du début à la fin. Je crois que sa grande passion, c'est le foot. Il voulait faire sport-études. L'école, pas trop, mais bon, il est aussi intelligent. C'est un peu comme Kevin : c'est des enfants qui font pas trop de travail mais qui sont intelligents, donc ils se débrouillent bien. Rien de particulier. Il le dit, hein. « Ni riche ni pauvre », il est « blanc », il « fait partie de l'Europe ». Voilà, c'est vraiment ça. Un enfant qui se fond dans la masse, qui dérange personne, qui est bien, qui est normal.

La « morale » que Monique veut apprendre aux enfants à l'école :

J'essaie de leur apprendre. Ils font souvent des choses comme ça, qui blessent un copain. « Toi, t'es noire ! » ; ils se rendent pas compte qu'ils font du mal, parce que la petite fille elle a pas envie d'être noire, hein. Les deux petites noires que j'ai dans la classe, elles préféreraient être blanches.

On remarque ici une valorisation de ce qui est « normal », de l'absence d'écart par rapport à la norme dominante: être blanc, ne pas avoir de difficultés scolaires particulières, appartenir aux classes moyennes. Cette « fusion » sans problèmes est valorisée, les différences entre les enfants posant problème. Lors de l'entretien, Monique évoque longuement le cas de Marie, une petite fille de sa classe, d'origine réunionnaise, insultée par un garçon de la classe : « *sale noire, t'es pas française !* ». Monique a réagi immédiatement, étant présente lors de l'incident. Elle a puni l'enfant et a convoqué ses parents. En entretien, le langage de l'interdit revient tout le temps à propos des insultes racistes entre enfants, de la même manière qu'il marque les propos sur l'expression des croyances religieuses des enfants : Monique « *interdit de le dire* ». Qu'elle renvoie à la couleur de peau ou à la religion, qu'elle soit formulée sur le mode de l'insulte ou de l'expression personnelle, la différence est rejetée hors de ce qui peut se dire à l'école sur le mode de l'interdiction. Se donne à voir en creux la valorisation d'une collectivité qui serait fondée sur l'homogénéité ethnique et culturelle de ses membres.

Le cas d'Alain est différent car il manifeste une tension entre l'attachement de cet enseignant à la laïcité, à un enseignement « *scientifique* » et à des valeurs de gauche d'une part, l'appartenance forte au catholicisme et la stigmatisation des enfants musulmans, d'autre part. Alain a été membre de « *l'UNEF trotskiste* » et a été président d'un « *comité anti-raciste* » militant pour l'intégration des étudiants étrangers. Stigmatisé comme un enseignant « *raciste* » dans son école, il tient à se justifier en entretien. Il met en cause l'omniprésence des identités religieuses et ethniques dans le village où il enseigne. L'arrivée de populations d'origine maghrébines il y a une trentaine d'années aurait provoqué des tensions ethniques.

Alain dénonce aussi les « *bigots* » catholiques et les accointances de la municipalité avec l'Eglise catholique dans son village. Pour autant, dès lors qu'il est question d'enseignement et des élèves de sa classe, Alain stigmatise particulièrement les enfants musulmans ; son discours témoigne de l'attachement à l'idée d'une France culturellement catholique. Les enfants musulmans feraient souvent référence à leur religion en classe (« *nous aussi on a ça chez nous* ») lorsqu'il parle de références chrétiennes en histoire ou à l'occasion de la lecture d'un roman. L'enseignement de l'histoire est l'occasion pour Alain, comme on l'a vu, d'évoquer « *les origines historiques de la France* », et la religion catholique en fait clairement partie. Alain refuse toutefois de présenter une vision enchantée de l'histoire et tient à préciser à ses élèves qu'à l'origine, la conversion de Clovis au catholicisme ne relevait que d'un « *calcul politique* ». Pour Alain, ce type de présentation témoigne d'un enseignement « *scientifique* » et « *critique* » de l'histoire et donc d'une vision laïque. Pour autant, les connotations négatives dans cet entretien sont avant tout associées à l'islam, non seulement concernant les enfants, mais aussi certains phénomènes historiques. Lorsqu'Alain décrit la manière dont il traite de l'islam en histoire, il insiste surtout sur son refus de ne pas dire aux enfants que l'expansion de l'islam s'est faite à mains armées. Si cela témoigne d'un souci de présenter l'histoire en termes plus factuels, le fait qu'Alain évoque cette question en ces termes tranche avec les propos d'autres enseignants, qui, en se conformant sur ce point davantage à l'esprit des programmes, mettent aussi en valeur les apports de la culture musulmane et pas seulement les affrontements et le caractère guerrier de l'islam au Moyen Age.

b) Reconnaître les liens au pays d'origine

*** *La diversité des élèves comme élément positif dans l'exercice du métier***

Dans d'autres cas, des logiques très différentes sont repérables. Certains enseignants (notamment Chantal, Danielle, Kristell, Stéphanie, Rose, Sandra et Thibault) s'intéressent au lien qui peut exister entre les élèves issus de l'immigration et le pays d'origine des familles. Ils valorisent l'expression des élèves sur ce sujet en classe. La communauté légitime que l'école est chargée d'incarner correspond à une collectivité inclusive, qui regroupe tous ceux qui vivent sur un même territoire. L'attachement de certains élèves au pays d'origine des familles n'est pas perçu comme un « problème ».

Ces instituteurs se félicitent que les enfants aient évoqué dans leurs rédactions le pays d'origine de leurs parents (ou le leur, quand ils ont eux-mêmes migré) ; ils valorisent la

pluralité des affiliations nationales des enfants issus de l'immigration, et présentent la diversité des origines présente dans leur classe comme une « *richesse* ». Ils ont d'ailleurs encouragé l'expression des enfants sur ce thème lorsqu'ils ont expliqué la liste d'exemples devant toute la classe⁸⁹⁰. Kristell me dit en entretien que c'est cet élément qui semblait le plus important à ses yeux :

Q- Qu'est-ce qu'il t'aurait plu de voir [*dans les rédactions des élèves*], soit au niveau des exemples, qu'ils se définissent d'une telle ou telle façon...

Kristell- Non... A la rigueur ce que je trouvais important, c'est qu'ils parlent bien de leurs origines tu vois, y a des enfants qui ont des cultures quand même, des origines assez variées, donc j'avais envie qu'ils parlent un peu de leurs origines parce que je trouve que c'est une richesse, enfin tu vois. Nous ici, c'est vrai qu'on essaie de travailler pas mal là-dessus, sur le fait qu'on est d'origines différentes mais que faut essayer de bien s'entendre quand même etc. C'est vrai que j'avais vraiment envie qu'ils parlent de ça. A la rigueur si j'avais envie qu'ils te parlent d'un truc c'était vraiment de leurs origines, de leur culture, surtout pour les enfants qui ont des cultures particulières.

La valorisation de la « *richesse* » liée à la diversité culturelle des enfants n'est pas propre au discours de Kristell. On la retrouve aussi dans les propos de sa collègue, Stéphanie. Toutes deux enseignent dans une école située en ZEP à Brest, qui accueille dans chaque classe quelques enfants de la première ou de la seconde génération, d'origine africaine ou maghrébine. La valorisation de cette dimension du contexte d'enseignement relève en partie d'une construction collective : Kristell présente son attention aux origines culturelles sur ce mode (« *nous ici* ») et on constate une grande proximité du discours des deux enseignantes sur ce point.

On retrouve la même valorisation de la diversité dans certaines classes où les enfants issus de l'immigration constituent plus de trois quarts des élèves. Danielle et Sandra travaillent dans la même école, située en ZEP à Paris et dont le public se compose d'enfants de diverses origines culturelles et relativement mixte socialement. Thibault enseigne dans une école de ZEP à Nice, dont la très grande majorité du public est constituée par des familles des milieux populaires, pour partie en situation de précarité économique, et d'origine immigrée (Afrique du Nord et Afrique subsaharienne principalement). Dans le discours de ces trois instituteurs, le lien qui peut exister entre les élèves et le pays d'origine des familles intéresse l'enseignant et la diversité culturelle de la classe est évoquée comme un élément positif du contexte d'enseignement. Dans la classe de Chantal ou de Rose, les enfants issus de l'immigration sont beaucoup moins nombreux (quelques uns dans la classe). Là aussi, on

⁸⁹⁰ A l'exception de Chantal, dont la classe est une des premières dans laquelle j'ai enquêté : la liste d'exemples était à l'époque donnée directement aux enfants et l'enseignant ne la commentait pas.

retrouve la même volonté de reconnaître l'attachement qui est le leur à l'égard du pays d'origine de la famille.

Ces attitudes chez les enseignants ne renvoient pas seulement à la valeur intrinsèque accordée à la diversité culturelle, mais aussi à un désir plus général de reconnaître l'enfant « tel qu'il est ». Chantal évoque, en lisant la rédaction de certains de ses élèves, leur « *attachement à leur culture, à leur pays* » ou à leurs « *racines* » et l'importance d'une parole sur ce sujet en classe. Stéphanie, de son côté, juge fondamental que tous les enfants, qu'ils soient « *brestoï* » ou non, puissent « *s'exprimer sur leurs origines, expliquer d'où ils viennent, pourquoi, qui ils sont* ». Ces enseignants relèvent que le pays d'origine constitue pour certains enfants, notamment ceux qui sont arrivés en France récemment ou qui ont encore de la famille à l'étranger, un élément essentiel de leur univers et de leur identité ; il leur importe alors de faire une place en classe à ces éléments. Danielle me parle par exemple d'un enfant qui est arrivé dans sa classe cette année et qui était « *angoissé* » à l'idée « *perdre son kabyle* ». Pour certains enfants, « *perdre leur culture, c'est aussi couper quelque part* » avec son identité et avec la famille restée dans le pays d'émigration. Pour tous ces enseignants, le pays d'origine doit pouvoir être évoqué en classe. L'identité de l'enfant est vue ici sur un mode narratif : elle doit pouvoir se dire pour exister et se vivre positivement. L'expression des enfants sur leur pays d'origine est favorisée à différentes occasions : la lecture d'un roman, une leçon de géographie ou d'histoire dans lesquels un pays est évoqué. La connaissance qu'ont certains enfants de leur langue d'origine suscite aussi des sollicitations de la part de ces enseignants : ils leur demandent comment se disent certaines expressions dans ces langues. Stéphanie a également choisi un roman (*Moi, Félix, 10 ans, sans-papiers*) qui a permis à certains de ses élèves d'évoquer l'histoire migratoire familiale, leurs propres sentiments à l'égard de leur pays d'origine ou de celui de leurs parents.

Au-delà de la reconnaissance de l'enfant, l'importance qu'acquière les origines des enfants dans ces entretiens est aussi connectée à un discours antiraciste. Valoriser cette diversité, c'est également tenter de contrer le stigmata qui peut peser sur certains enfants en raison de leurs origines, comme le formule Danielle : « *je veux que les gamins ils sachent que toutes les cultures se valent et que c'est une richesse d'avoir plusieurs cultures. C'est le discours que j'ai tenu toute l'année* ». Dans les discours de ces enseignants, la reconnaissance des cultures des enfants de l'immigration est associée à une volonté de favoriser la tolérance et l'acceptation des différences culturelles.

Dans certains cas, le discours tenu en entretien se fait plus général et plus militant. Il met en cause l'institution scolaire française ou porte sur la question de l'immigration de manière plus globale. Lorsque je la questionne sur l'importance qu'elle accorde à la parole des enfants sur leur pays d'origine, Stéphanie, permanente à Sud-Education et militante dans une association de défense des sans-papiers, en vient à évoquer ce qu'est selon elle « *l'intégration* » : à ses yeux, ce n'est « *pas devenir français* », c'est « *respecter les règles du pays, mais tout en gardant sa religion éventuellement, sa culture, son origine en fait* ».

Sandra porte quant à elle un regard très critique sur l'attitude des enseignants et sur l'école française en général. Elle relie sa vision à sa propre expérience :

Sandra- [*commentant la rédaction d'un élève*] Il est chinois. J'aime bien qu'il parle de ce qu'il mange chez lui.

G- Pourquoi ?

Sandra- Parce que je trouve que les enfants étrangers sont pas beaucoup valorisés à l'école (...) L'école elle met vraiment les cultures étrangères... on demande vraiment de les laisser à la porte (...) Moi je suis enfant d'immigré (...) C'était pas super glamour pour moi. Quand t'es enfant de portugais, t'es portugaise même, tu vois... Je me sentais super mal à l'aise avec ça (...) C'est un peu notre culture qui est celle de l'école, blanche, française (...) Y a des enfants qui se regroupent par ethnies, surtout quand ils parlent pas très bien, des chinois, des enfants de l'Est et ça s'est pas bien accepté. Un enfant qui parle lettonien avec son voisin, pour les enseignants c'est une catastrophe. Alors ils sont là pour apprendre le français, mais ils peuvent pas devenir amnésiques de leur langue. Moi dès que j'ai un élève portugais, je parle portugais avec lui, devant les autres.

G- Tu rattrapes ?

Sandra- Je répare.

Sandra critique directement l'ignorance et la dévalorisation à l'école française des cultures des enfants immigrés. A un autre moment de l'entretien, son discours met également en cause le comportement de deux de ses collègues à l'égard de la religion. Elle raconte qu'ils voulaient mettre le drapeau de l'école en berne lors de la mort du pape : à ceux qui, comme elle, mettaient en avant le principe de la laïcité pour refuser cela, ils répondaient « *nous on peut pas mettre notre drapeau en berne et les enfants arabes on leur donne bien des menus sans porc, donc la religion est prise en compte* ». Sandra qualifie ces propos de « *racistes* ». Qu'il s'agisse de religion ou de langues, Sandra juge essentiel que l'école soit un espace ouvert à la diversité.

L'expérience personnelle de l'enseignant joue un rôle important pour comprendre que dans certains cas une attention particulière soit portée aux origines des enfants. La dévalorisation ressentie par Sandra à l'école en tant que fille d'immigrés portugais trouve un écho dans sa propre attitude d'enseignante aujourd'hui. De son côté, Danielle évoque les

multiples origines européennes qui existent dans sa famille ainsi que son mari, qui est tunisien et musulman, pour rendre compte de la valeur qu'elle accorde à la diversité et aux échanges culturels. C'est parfois aussi l'expérience d'un manque d'attachement à un lieu particulier qui est projetée, en miroir inversé, sur les enfants. Chantal fait référence à son manque de « racines » et à l'importance de celles-ci : elle me raconte qu'elle a beaucoup changé de lieu de vie – grandie en partie en Afrique, elle a ensuite vécu dans différentes régions en France – et qu'elle est heureuse d'avoir depuis une vingtaine d'années une maison familiale en province car elle y a « planté ses racines ». Thibault, fils de pieds-noirs d'Algérie et du Maroc, évoque quant à lui son expérience personnelle pour rendre compte de l'importance que peut acquérir le pays d'origine des parents dans la construction identitaire des enfants. La valorisation des origines culturelles dans la classe est aussi liée au système de valeurs des enseignants, qu'ils aient ou non une expérience personnelle de l'immigration, de la diversité culturelle ou de la mobilité : ces instituteurs accordent de l'importance aux idées de mélange et de diversité. Dans certains cas, comme celui de Stéphanie, de Sandra, de Danielle et de Thibault, le discours est aussi plus politique. Ancrés à gauche, ces enseignants sont plus politisés que les autres. Les discours tenus sur les familles issues de l'immigration sont plus généraux et remettent en cause avec force le rejet qu'elles subissent dans la société ou dans l'école.

*** La difficulté à penser la pluralité comme élément constitutif de la nation française**

Les discours de ces enseignants laissent largement dans l'ombre la question de la pluralité de la culture française elle-même. Celle-ci est conçue comme une réalité monolithique par l'ensemble des enquêtés, même par ces instituteurs qui entendent volontairement faire plus de place à l'école à la diversité des élèves. Leurs propos font apparaître de manière sous-jacente la difficulté à penser la pluralité comme inscrite au cœur même de la nation française : il y a d'un côté la culture française, perçue comme homogène, qu'ont les enfants de parents français, et les cultures des familles immigrées, « particulières », « autres ». Le discours de Rose sur ce point semble en partie différent :

Rose- [elle évoque l'importance de faire parler les enfants issus de l'immigration qu'elle a (ou a eus) dans sa classe de leur religion, de leur origine]. Et puis leur montrer à eux que on n'est pas que, c'est pas que la culture française, que, que les autres, que c'est multiculturel aujourd'hui en France et que ça compte autant leur culture compte aussi. Bien sûr.

G- C'est important pour vous ça ?

Rose- Ben oui surtout par exemple en histoire on va étudier, au Moyen Age on va étudier tout ce qui est l'importance de la vie religieuse au Moyen Age chez les gens et puis les fondements judéo-chrétiens chez nous, catholiques, dans notre pays et tout. Bon euh, voilà bon. Moi j'interpelle aujourd'hui de montrer « bon ben non y a d'autres, énormément d'autres religions ».

Suite au scénario proposé sur les insultes racistes entre enfants, elle me dit qu'elle parlerait de l'histoire de l'immigration :

Rose- Et un petit rappel d'histoire sur l'immigration de populations, de reprendre la frise historique. Tiens là on a été envahi par les Huns, là y a eu les Celtes, là y a les Normands, là y a les Vikings. Enfin on est la même chose que les Vikings, tiens on est un mélange de Vikings, de Romains, de ça, et puis qu'est-ce que c'est que cette histoire de race pure, de gna gni et gna gna. Et les Arabes ont monté jusqu'à Poitiers, bon attendez, bon on va peut-être faire des recherches dans la famille. Tiens vous allez demander à vos grands parents, à vos arrières grands-parents. Et tiens j'en ai qui viennent d'un autre pays, bon voilà. (...) Leur montrer que bon s'ils pensent avoir du sang pur qui coule dans leur veine ben ils se trompent lourdement. Ça n'a pas de, qu'au point de vue de l'histoire, ça a pas de, l'histoire c'est important.

Rose est la seule enseignante de l'enquête à évoquer l'histoire de l'immigration et une France plurielle depuis l'aube des temps. Elle est aussi la seule à employer le terme de « *multiculturel* », ce qui renvoie peut-être à sa connaissance de la Grande-Bretagne : Rose a été maître auxiliaire en anglais, dans le primaire et le secondaire, pendant quelques années avant de passer le concours de professeur des écoles. Pour autant, le discours est contradictoire concernant les rapports de la France à la pluralité. Le poids du récit scolaire traditionnel se fait sentir dans les propos : l'idée d'un « nous » national ancré dans une unité originelle est présente : « *on a été envahi...* ». Ses propos sur l'immigration récente sont aussi empreints d'ambivalence. La mise en avant d'une France « *multiculturelle* » et d'un territoire marqué par la diversité dès les origines cohabite avec une opposition entre le « *chez nous* », la « *culture française* », aux fondements « *catholiques* » et « *leur* » culture, les « *autres religions* ». Même dans les discours où l'idée de pluralité est davantage inscrite dans le passé de la France, se donnent aussi à voir des propos contradictoires qui manifestent une difficulté à penser la culture française elle-même comme plurielle.

**** Un discours plus inquiet : Thibault et la dénonciation de la relégation des familles issues de l'immigration***

Thibault se distingue de ces autres enseignantes par un discours beaucoup plus empreint d'inquiétude sur le rapport des enfants issus de l'immigration à la France. Dans les autres entretiens, le lien à la France n'est pas commenté, seule la valorisation des origines culturelles des enfants issus de l'immigration est présente. Thibault reconnaît lui aussi la légitimité de l'attachement au pays d'origine des familles – « *j'aime bien l'idée qu'ils se sentent pas simplement d'un endroit : je peux être algérien, niçois et français, c'est pas un problème, faut pas rester enfermés dans une seule case* » – de même que le maintien de certaines traditions culturelles. Contrairement aux autres, il regrette cependant la rareté des références à

l'appartenance à la ville de Nice et à la France dans les rédactions de ses élèves. Lors de la présentation de la consigne aux enfants en classe, Thibault avait mis en valeur ce thème. Il avait insisté sur le sentiment ou non d'appartenir à Nice, à la France ou au pays d'origine des parents. Aidant ensuite les élèves qui ne savaient pas comment commencer leur texte, il était revenu sur ces idées en demandant à deux petites filles si elles se « *sentent plutôt française(s), niçoise(s) ou tunisienne(s)/marocaine(s)* ». En entretien, il revient souvent sur cette question et se montre satisfait lorsqu'un enfant met aussi en avant son appartenance à la ville ou à la France.

L'importance de ce thème renvoie en partie à l'histoire familiale de l'enseignant. Thibault confie la difficulté à se « *situer* », à « *savoir qui on est* » en tant qu'enfant de parents pieds-noirs originaires du Maroc et de l'Algérie : le pays d'origine de ses parents était essentiel pour eux, alors que lui ne l'a pas connu et n'y est jamais allé. Il projette sa propre expérience sur les élèves de sa classe, évoquant la même difficulté à se « *positionner* ». Mais son discours est aussi très marqué par ce qu'il perçoit comme une situation d'exclusion :

C'est important qu'ils se sentent du lieu où ils sont en fait, où ils sont nés, où ils vivent, où ils apprennent, où ils passent leur jeunesse. Et tu peux pas leur retirer ça non plus. D'où qu'il soit, le petit, s'il est né ici et s'il a vécu ici avec une certaine tradition ici, il a le droit de se revendiquer comme n'importe qui d'autre comme d'ici. On peut pas lui refuser ce droit. C'est un méchant pied de nez à ceux qui pensent qu'on peut être que bien blanc ici.

Pour Thibault, l'appartenance à la nation française est un droit, auquel peuvent prétendre tous ceux qui vivent sur ce territoire. Du fait de son contexte d'enseignement, le discours de cet enseignant est plus centré sur l'appartenance à la ville et à la France et plus empreint d'inquiétudes. Contrairement aux institutrices précédemment évoquées, Thibault enseigne dans une école de ZEP qui est située dans un quartier périphérique, éloigné du centre-ville, et dont le public est très majoritairement composé de familles populaires d'origine immigrée. En entretien, il contraste la situation du quartier avec celle d'une ville comme Marseille : les quartiers Nord de Marseille sont proches du centre-ville, la population marseillaise « *se mélange* » ; ici, les familles vivent « *au bord* », elles sont « *loin de tout* » et le quartier est laissé à l'abandon par les autorités publiques. La situation périphérique du quartier dans la ville lui apparaît comme un signe de relégation, qui symbolise, outre la ségrégation spatiale des populations les plus pauvres, la dénegation de l'appartenance des familles d'origine étrangère à la France. Le droit d'appartenir à la ville et à la France est dénié à ses élèves par la mise à l'écart spatiale de cette population et le racisme de « *ceux qui pensent qu'on ne peut être que bien blanc ici* ». La formule semble renvoyer au contexte local, les scores du Front

national étant particulièrement élevés à Nice. Comme Sandra, Rose ou Stéphanie, Thibault refuse l'idée d'une homogénéité culturelle et ethnique des membres du groupe national, mais son contexte d'enseignement le conduit à s'exprimer directement sur le sentiment d'appartenance à la France des enfants issus de l'immigration et à faire preuve d'un discours plus revendicatif et plus inquiet. Les textes des enfants qui se réfèrent seulement au quartier et aux appartenances étrangères sont commentés et suscitent l'inquiétude. Le discours établit une équivalence symbolique entre la ville et la France, collectifs investis positivement, par rapport aux seules identifications au quartier et au pays d'origine. Se déclarer niçois ou français, c'est mobiliser une identité déniée par la configuration spatiale de la ville et le rejet des populations issues de l'immigration en France. La tâche de l'instituteur, telle que Thibault la conçoit, est alors de réintégrer symboliquement ses élèves dans la société française, de leur faire sentir qu'ils y appartiennent. L'année passée, Thibault avait travaillé avec les mêmes élèves sur la ville de Nice en géographie. Il s'était saisi de cette occasion pour insister sur leur appartenance à la ville, au-delà du quartier.

** Le regard sur l'islam*

Dans le discours des enseignants dont on vient de parler, un regard critique est aussi porté sur l'islam. La perception négative qu'ils en ont est cependant plus limitée : elle est exprimée à propos de certains enfants en particulier, elle est centrée sur le problème de l'égalité entre les hommes et les femmes, et/ou ces enseignants portent aussi un regard critique sur le catholicisme et plus largement perçoivent négativement les religions comme un facteur d'intolérance. Le regard positif sur la diversité culturelle et religieuse des élèves, et, par projection, de la société française actuelle, la volonté de la valoriser en classe dans une optique anti-raciste, vient ici limiter le discours stigmatisant l'islam. Ces enseignants sont athées ou, s'ils se considèrent comme croyants, c'est sans affiliation à une religion particulière.

Plusieurs de ces enseignants mettent en cause le poids de l'islam dans certaines familles de leur classe en se référant à la question de l'égalité entre les sexes. Lorsqu'elle commente la rédaction d'un enfant d'origine turque, Sandra évoque le fait qu'elle est « *gardée à la maison* ». Danielle, de son côté, relève que les filles musulmanes de sa classe ont écrit « *musulman* » dans leur texte pour parler de leur rapport religion, sans accorder en genre l'adjectif : à ses yeux, cela renvoie à « *la priorité du masculin* » dans la religion musulmane. Une autre enseignante, Stéphanie, évoque longuement en entretien le cas d'Ousmane, un enfant musulman de sa classe dont la mère est voilée, et fait référence à « *l'intégrisme* »

musulman « *qui pointe un peu* ». Ses propos visent là aussi essentiellement la question de l'égalité entre les hommes et les femmes. Elle a organisé un débat en classe sur les religions car certains de ses élèves, en particulier Ousmane, « *aiment parler de ça* ». Alors qu'elle intervient très peu dans les débats entre enfants, elle dit s'être sentie obligée de prendre la « *présidence* » du débat ce jour-là pour ne pas « *laisser des choses qu'on pouvait pas entendre ici* ». Elle fait référence à Ousmane, qui a défendu le port du voile et lui a répondu qu'il s'agissait là non pas de religion mais d'une soumission de la femme. Dans le compte rendu du débat rédigé par un élève de sa classe, on peut lire : « *dans la religion Musulman [sic] le femme son oblige de porté le chal [sic], les garçons sont plus libres que les femmes, c'est injuste* ». Dans le cas de Stéphanie, le discours sur l'islam se focalise sur cet enfant « *assez radical* » et sur l'égalité hommes-femmes.

Ici, les propos sur l'islam s'accompagnent d'une mise en cause parallèle du poids de la religion catholique. Lors du débat sur les religions, Stéphanie a eu aussi à cœur de souligner l'égalité des religions : suite à la remarque d'un autre enfant qui disait que les musulmans « *n'étaient pas chez eux* », elle a rappelé l'égalité entre toutes les religions en France et la nécessité qu'il « *y ait des mosquées en France* ». Elle a aussi expliqué à ses élèves qu'il était légitime, au regard des jours fériés catholiques qui existent en France, qu'il y ait « *une journée aussi pour fêter l'Aïd* ».

Dans le cas d'enseignants travaillant dans des écoles où les enfants musulmans sont nombreux, la religion musulmane est associée à un risque d'intolérance vis-à-vis des autres enfants et de fermeture du groupe sur lui-même. Le discours met cependant également en cause le catholicisme. Dans l'entretien conduit avec Sandra, le poids de la religion musulmane dans l'identification et les comportements des enfants est vu négativement, mais là aussi on trouve un discours rejetant l'idée d'une France catholique. Sandra évoque en entretien le comportement de certains enfants musulmans, pour lesquels l'islam est très important et peut jouer dans les relations d'amitié avec d'autres enfants. Elle me parle aussi d'enfants qui tentent de contrôler les pratiques alimentaires d'autres enfants musulmans à la cantine et qui dévalorisent ceux qui ne sont pas musulmans en assimilant le fait de manger du porc à quelque chose de dévalorisant. Sandra dit alors avoir un « *problème avec la religion tout court* » et être « *un peu militante athée* ». Elle poursuit en critiquant le poids du catholicisme : c'est à ce moment-là qu'elle me raconte l'attitude de certains de ses collègues à propos de la mise en berne du drapeau de l'école lors de la mort du pape.

De son côté, Thibault craint lui aussi l'intolérance liée au poids de la religion et évoque de manière parallèle l'islam et le catholicisme. Il évoque avec inquiétude la formation dans l'école de groupes fermés sur eux-mêmes, sur une base ethnique et surtout religieuse :

Thibault – Il y a quand même des, des, des groupes, quoi qu'il en soit, qui n'apparaissent pas obligatoirement chez les enfants mais qui peuvent commencer à apparaître... Et c'est bien justement que enfants, de leur montrer que ben... non.

G - Des groupes de quoi?

Thibault - Ben t'as des groupes, t'as des groupes... T'as la religion qui joue, t'as l'origine qui joue. Je pense que c'est surtout ça.

G - Dans les affinités entre enfants ? Enfin par exemple dans les...?

Thibault - Non, mais dans les... Tu sens malgré tout que la religion a une prépondérance, quelque part. Après eux ils vont se mélanger, y a pas de problème, ils se mélangent. Mais malgré tout, y a une prépondérance.

G - Comment ça se ressent alors?

Thibault - Ben ça se ressent pour les fêtes religieuses. Le ramadan, l'Aïd, Noël, des choses comme ça. Pâques (...) J'évite de trop parler de religion parce que c'est pas mon rôle (...) Mais après j'ai un ou deux petits musulmans qui me demandaient ce que c'était Pâques (...) Expliquer, par exemple aux petits cathos ce que c'est le ramadan, parce qu'ils comprennent pas ce que c'est et pourquoi c'est important, pourquoi il y en a qui manquent l'école... Ca permet de mieux se comprendre et, je pense, de mieux s'accepter.

La peur de communautés fermées sur elles-mêmes se fait sentir ici, mais elle ne vise pas seulement l'islam. Thibault évoque à un autre moment de l'entretien certaines familles catholiques particulièrement intolérantes à l'égard de l'islam. La lecture qu'il a du poids des religions dans le quartier ne met pas directement en cause le comportement des familles car elle s'appuie aussi sur sa vision de la relégation du quartier : il relie la « *prépondérance* » de la religion dans la population scolaire à la « *pauvreté* » des familles.

c) Sentiment d'appartenance nationale et citoyenneté

Pour un troisième groupe d'instituteurs, l'identification des enfants à un pays étranger est considérée avec davantage de suspicion et les discours des enseignants mettent directement en cause le comportement des familles. L'identification des élèves au pays d'origine de leur famille est cultivée par les parents ou la « *communauté* » et assimilée à un rejet potentiel de la France. Cela semble problématique à ces enseignants parce qu'ils ne dissocient pas la citoyenneté d'un sentiment d'appartenance à la France.

Contrairement au premier groupe évoqué ci-dessus, il s'agit d'enseignants sans religion et qui valorisent la mixité religieuse et culturelle présente dans leur classe comme un élément positif de leur contexte d'enseignement. Magali et Sylvain enseignent dans la même école de ZEP, située à Nantes, et qui accueille une petite minorité d'enfants issus de l'immigration (en majorité originaires d'Afrique du nord). Ils se partagent la classe à mi-temps, Sylvain étant

par ailleurs directeur de l'école. Anne travaille aussi dans une école mixte socialement et dont le public se compose d'environ un tiers d'enfants issus de l'immigration (d'origine africaine et maghrébine en majorité). La diversité des origines culturelles et des religions des élèves est vue de manière positive par ces trois enseignants. Ils font également une place à l'expression de certains enfants qui le souhaitent lorsqu'un pays étranger est évoqué ou à l'occasion de fêtes religieuses.

En entretien, Magali et Sylvain enseignants tiennent un discours relativement proche sur les identifications de ces enfants. Ils reconnaissent que le sentiment d'appartenance à un pays relève de l'histoire et du choix de chaque individu et qu'il ne peut être imposé :

Magali - Certaines façons de rédiger, bon là ça s'est un peu arrangé, mais encore même y a quelques années, certaines façons de rédiger les chapitres sur la nationalité, c'était, ça a un côté, ouais un peu trop nationaliste parfois. (...) Qu'on leur explique « ben oui mais... », tu vois par exemple « t'es né en France donc tu es de nationalité française », et d'avoir en France un retour un enfant qui dit « non mais moi je suis pas de nationalité française, moi, peut-être je suis né en France, mais je suis quand même algérien ». Et du coup, c'est, c'est... Dans les textes on peut leur expliquer « oui mais tu vois, c'est comme ça, toi tu peux appartenir à la France et après d'avoir la discussion avec eux : ta nationalité, ça reste officiel et en fait comment toi tu te sens... (...) [y'a] ceux qui disent « moi j'en ai rien à foutre de voter, ça m'intéresse pas moi, mon pays c'est pas la France, je vais pas voter » (...) Et du coup de leur expliquer « Ben oui mais c'est quand même toi qui vis en France, tu peux participer justement, c'est peut-être un peu ton pays aussi ». Avec les CM2 ces discussions-là elles reviennent, quand on fait le droit de vote justement.

Sylvain- Quasiment tous les ans, je dis « tu es né où ? », « à Nantes », « du point de vue de la loi, tu es français, maintenant on peut avoir des origines étrangères ». On a discuté de ça. La distinction entre culture d'origine et la nationalité, les droits et devoirs qu'on a en tant que citoyen français et le droit qu'on a aussi de conserver des coutumes et traditions des pays d'origine. Le débat est d'autant plus riche que je suis un croisement d'Allemand et de Corse. (...) On le ressent beaucoup avec les enfants du Maghreb où ils sont nombreux à dire « je suis algérien », « je suis marocain », et que tout de même là je me sens obligé de leur expliquer que dire les choses – les ressentir c'est autre chose – mais les dire : le droit français fait que c'est encore le droit du sol qui augure de la nationalité et de la citoyenneté qu'on endosse. (...) Même moi en tant qu'adultes, j'ai encore et j'entretiens des réflexes d'aller dire bonjour à des Allemands dans la rue, ou de reprendre l'accent corse. Je leur en veux pas de dire qu'ils se sentent marocains ou algériens, mais je me dis autant expliquer les choses, leur montrer que c'est pas si simple, et qu'en plus le droit français ne rend pas les choses plus simples.

G- Pourquoi c'est important qu'ils sachent qu'ils sont citoyens français ?

Sylvain- Pour les droits et les devoirs. Par exemple cette année on nous a fortement recommandé de revenir dans les cours d'éducation civique en insistant particulièrement sur la construction de la France et par exemple d'apprendre *La Marseillaise*. Moi j'ai préparé mon truc, je vais le faire pour samedi. C'est pas parce que on me demande de le faire que je vais le faire.

G- Vous avez préparé quoi alors ?

Sylvain- L'historique de *La Marseillaise* pour leur expliquer quelles en sont les origines, en partant de la Révolution, de la déclaration de guerre à l'Autriche. Après apprendre un couplet tout le monde peut le faire et je veux pas leur faire faire parce que les inspecteurs d'Académie ont demandé ça. Si y a pas de sens derrière, pas d'apprentissage derrière...

Magali comme Sylvain reconnaissent la légitimité du sentiment d'appartenance des enfants au pays d'origine de leurs parents, tout en considérant comme problématique l'absence de lien à la France au regard de la citoyenneté et de l'acceptation des droits et des devoirs qu'elle implique. Magali se montre très critique sur l'imposition d'une identification à la France à des enfants qui pourraient ne pas la ressentir. Pour autant, elle ne sait pas comment fonder la participation civique autrement que sur le sentiment d'appartenir à la nation française. Si elle se dit gênée, elle ne renonce finalement pas, au-delà du simple rappel de l'appartenance juridique à la France, à évoquer le lien qui relie ces enfants à la France en tant que cadre de vie quotidien et lieu d'exercice de la citoyenneté. Sylvain rappelle aussi la législation française pour faire comprendre à ses élèves qu'ils sont français selon la loi et que cela implique un certain nombre de « *droits et de devoirs* ». Le parallèle qu'il établit entre sa situation (ses origines allemande et corse) vise là aussi à marquer la distinction entre l'appartenance juridique et l'appartenance subjective à une nation. Comme dans le discours de Magali, les sentiments identitaires qui relient certains enfants de sa classe à des pays étrangers sont à la fois reconnus et perçus comme un problème (« *je ne leur en veux pas* »). Mais contrairement à sa collègue, qui se montre plus critique par rapport au « *nationalisme* » des programmes scolaires d'autrefois et qui, comme on l'a vu, rejette l'apprentissage de *La Marseillaise*, Sylvain a fait étudier le chant aux élèves. Il tient cependant à marquer sa liberté pédagogique par rapport à l'administration de l'Education nationale et à resituer cette étude dans son contexte historique. Aborder en classe ce moment fondateur pour la nation et la citoyenneté en France que représentent l'apparition de *La Marseillaise* et la Révolution française semble être lié dans le discours de Sylvain à une volonté de susciter une identification positive à la France chez des élèves dont il redoute qu'ils la rejettent.

La tension entre la liberté de l'appartenance subjective à une nation et la mission civique de l'école que l'on trouve dans ces deux entretiens débouche à plusieurs moments sur une mise en cause directe du comportement des familles. Ce sont les parents qui cultiveraient un sentiment d'appartenance au pays d'origine et un rejet de la France :

Magali- [à propos d'une élève] Elle se sent marocaine, elle. Je sais pas ce qu'elle a écrit mais...

G- Ca te surprend ça ou pas ? [je regarde la copie de l'élève] Oui, elle l'a mis.

Magali- Non je pense que, enfin ça me surprend pas d'elle, mais ça me surprend pas des enfants en général. Après ça dépend comment c'est vécu au niveau de sa famille. Si chez elle effectivement, on parle beaucoup du pays, on parle beaucoup du Maroc, y a des photos du Maroc, la France « oh ben non c'est pas mon pays, mon pays c'est le Maroc », bon ben je pense que le gamin il s'identifie aussi.

G- Et plus généralement vous trouvez ça important qu'à un moment ou un autre, l'école fasse une place à l'origine des élèves ?

Sylvain- Je trouve ça important mais dangereux parce que ça peut très facilement déborder sur du prosélytisme et du communautarisme et on a des parents qui ne demandent qu'à s'engouffrer dans la brèche. Et que [hésite] le respect des différences et du métissage c'est une bonne chose, le prôner, prôner le métissage ou l'appartenance à une religion ou à une culture d'origine, c'est autre chose. (...) Faire de la publicité parce que ça pourrait revenir à ça, pour tel ou tel pays d'Afrique en faisant rentrer une exposition dans l'école, faut qu'elle soit bien faite car la frontière peut être très ténue entre l'information et le [hésite] le prosélytisme...

G- Le prosélytisme c'est-à-dire ? qu'est-ce que vous voulez dire quand vous dites que les « parents pourraient entrer dans la brèche etc... » ?

Sylvain- Ben en gros faire comprendre [hésite] essayer de [hésite], de ne plus faire de différence entre le pays d'origine, le pays d'accueil, la culture d'origine, la culture d'accueil, à part des enfants qui ont la double nationalité, ça me fait peur des enfants qui disent « je suis algérien », ben nous je dirais pas on s'en défie mais on s'en méfie. Parce que qu'y a un pas après pour rejeter, pour passer d'un bloc de quelque chose qui est ambigu au rejet d'une des parties et y'en a énormément dans le quartier qui seraient susceptibles de rejeter tout le côté français. Alors en même temps on doit être hyper prudent parce que même en disant ça on peut passer pour des gens qui ont des thèse nationalistes ou protectionnistes. C'est hyper dur à gérer. Mais y a des parents dans le quartier qui font, des gens très très bien et on a eu des parents qui sont venus présenter des expositions sur des pays africains, y'avait rien à dire, là c'était vraiment, c'était de la culture et y'avait rien derrière.

Sylvain, de la même manière que sa collègue, considère avec méfiance les attitudes des parents d'origine étrangère : cultiver l'attachement au pays d'origine est toujours susceptible d'entraîner un rejet de la France. Les propos glissent de l'un à l'autre en les assimilant. L'emploi par Sylvain du terme de « *prosélytisme* », se référant usuellement à la neutralité religieuse de l'école, est évocateur. Faire preuve de prosélytisme, c'est encourager une appartenance religieuse au détriment d'une autre, c'est vouloir convertir. Ici, ce serait favoriser l'attachement des enfants à leur pays d'origine au détriment du lien à la France. L'image employée inclut les parents et les met en cause, à travers l'idée d'une propagande active de certains parents du quartier qui viserait à encourager le « *rejet* » de la France.

L'entretien conduit avec une autre enseignante, Anne, est lui aussi révélateur de l'importance accordée au sentiment d'appartenance à la France en tant que fondement de la citoyenneté. Son discours manifeste une méfiance plus forte encore par rapport au comportement des familles et les identifications qu'elles encouragent au détriment de l'appartenance à la France :

Anne- [commente la rédaction de Mohammed] Ben Mohammed qui fait tout de suite allusion à ses origines, algérien et égyptien. C'est vrai qu'il a des parents de deux pays différents. (...) Il est du genre à nous dire « oui nous chez les Arabes c'est comme ça » (...) C'est lié à l'habitude qu'ils ont d'entendre parler d'eux comme ça, mais aussi au fait que c'est une...

c'est vrai que c'est une communauté qui est très très identitaire, il trouve ça normal lui de se présenter comme un membre de cette communauté.

[Suite au commentaire du texte d'un enfant se référant à sa nationalité tunisienne] Il pense avoir la nationalité tunisienne parce que ses parents sont de Tunisie, et c'est vrai qu'après lorsque nous on leur parle d'Etat, de nation, et de la nation française et qu'on leur dit qu'ils appartiennent à cette nation, si dans leur tête ce n'est pas vrai, on comprend pourquoi on a du mal à relayer le message en éducation civique. Ca, c'est très intéressant.

G- Quand vous faites de l'éducation civique et que vous avez ce genre de message, vous le voyiez ça ?

Anne- Non parce que... Enfin ce que je vois c'est que quand on leur apprend des règles et des lois de la nation française, ils trouvent toujours beaucoup d'arguments pour s'en démarquer et pour dire « oui mais à tel endroit c'est comme ça, là c'est comme ça, et puis moi je préfère faire comme ça, c'est pas normal, ça se fait pas, c'est pas juste ». Et je comprends mieux maintenant qu'effectivement ils ont pas ce sentiment d'appartenance à la nation française et ça ils ne le disent pas comme ça. Mais là de le voir écrit là c'est vraiment fort quand même.

G- Mais par exemple quand vous parlez de quoi comme règles ?

Anne- Oh alors vraiment en CM2 c'est l'aspect institutionnel, qui fait les lois, comment elles sont appliquées, qui fait appliquer la loi, quel est le rôle de chaque institution dans la société française, comment un président devient président, le système électoral.

Dans les propos d'Anne, on trouve aussi l'idée que l'identification des enfants à des référents étrangers (« *les Arabes* ») est liée à la stigmatisation dont sont victimes ces enfants et leurs familles en France. Elle reprend cette idée à d'autres reprises pendant l'entretien, notamment à propos d'un enfant d'origine comorienne qui se serait dit victime de racisme de la part d'autres enfants et des enseignants à l'école. Elle relie cette situation au sentiment de rejet vécu par certaines familles dans la société française et évoque également, à propos de cet enfant en particulier, les difficultés sociales de ses parents et sa situation d'échec scolaire. L'entretien témoigne aussi d'une autre lecture du comportement des enfants issus de l'immigration : dans l'extrait précédent, les propos visent directement les familles et mettent en cause l'existence d'une « *communauté* » « *arabe* » tournée vers l'affirmation de son identité propre et ne s'inscrivant pas dans le cadre civique commun. On retrouve également dans cet entretien l'assimilation entre l'attachement au pays d'origine et l'absence de sentiment d'appartenance à la France : le fait qu'un élève de sa classe se réfère dans sa rédaction à sa nationalité tunisienne est directement associé à un défaut d'appartenance subjective à la France.

d) Le rejet des « communautés » ethniques et religieuses

Pour un dernier groupe d'enseignants, ce sont les identifications des enfants issus de l'immigration à l'islam et à des référents ethniques qui sont stigmatisés et perçus comme l'antithèse de l'appartenance civique commune que les enseignants souhaitent valoriser.

Nicole travaille dans la même école qu'Anne et ses propos sont beaucoup plus marqués par une mise en cause des comportements des enfants issus de l'immigration. Contrairement à sa collègue, elle ne rapporte pas les identifications ethniques maniées par certains élèves au rejet que peuvent subir ces enfants et leurs familles dans la société, ni à leurs difficultés sociales ou scolaires. Questionnée sur ce qu'elle aurait aimé voir écrit dans les rédactions de ses élèves, Nicole me dit qu'elle aurait apprécié voir davantage de références à l'Union européenne. Elle poursuit en évoquant directement les attitudes des enfants des minorités ethniques et religieuses : « *je trouve que c'est important de se définir autrement que par sa communauté, ou bien sa couleur de peau ou bien ses convictions religieuses* ». Elle me décrit alors longuement le fait que des familles musulmanes de l'école se sont « *radicalisées* » et que les enfants musulmans se définissent « *de plus en plus* » par leur religion, en venant à exercer une « *pression* » concernant les pratiques alimentaires (« *ne pas manger de porc le midi* ») sur les « *autres qui portent des noms qui ressemblent aux leurs* ». Elle poursuit en mettant en cause le comportement d'enfants « *noirs* » en cour de récréation :

Nicole- On a eu aussi, c'est moins présent cette année, une espèce de phénomène très désagréable, quand on se retrouvait en cour de récré, ben un enfant qui se venait se plaindre d'un enfant, si c'était un enfant noir, on en avait cinq ou six qui rappliquaient.

G- D'enfant noirs ?

Nicole- Oui. Oui oui.

G- Et qu'est-ce qu'ils vous disaient ?

Nicole- Eh bien qui étaient là pour voir comment on allait gérer le problème parce que c'était un enfant noir, donc une suspicion de différence de traitement. Ca nous a un peu soufflés. Parce que ça a été, alors on a mis très rapidement les points sur les « i », on leur a demandé pourquoi ils venaient pas quand on interpellait d'autres enfants, ahahaha, donc bon. Donc y avait des choses, y a quand même des choses qui... Cette année c'est moins le cas. Y avait des enfants un peu différents l'an dernier, un peu plus à fleur de peau sur ces problèmes-là, mais cette année ça s'est un peu dissipé. Mais parce qu'on a mis les choses au point, les phénomènes de bande et de reconnaissance par la couleur, c'est un peu, c'est pas à l'école, c'est pas l'école publique que... ahaha [*petit rire*] que l'on croit nous les enseignants de cette école.

Nicole est consciente du sens de ces « *regroupements* » d'enfants « *noirs* » en cas de conflits entre élèves gérés par les instituteurs dans la cour : un sentiment d'injustice à leur égard. Mais elle refuse de considérer cet élément tant elle perçoit l'identification à un groupe ethnique comme l'envers des normes civiques qui doivent prévaloir dans l'espace scolaire : à l'école tout référent ethnique est illégitime. L'interdiction de l'identification ethnique aboutit ici à empêcher toute prise en compte des sentiments d'injustice ressentis chez certains enfants, d'autant plus que l'accusation implique directement l'équipe enseignante, perçue par Nicole comme au-dessus de tout soupçon.

On retrouve des logiques proches dans l'entretien conduit avec Marie, qui enseigne dans la même école que Thibault. Contrairement à son collègue, son discours se focalise sur l'islam. Lorsque je lui demande si le fait de travailler dans une classe avec des enfants d'origines diverses change le métier d'enseignant, elle mentionne ses inquiétudes à l'égard de la présentation des guerres de religion au Moyen Age :

Marie – Le seul souci, enfin ce qui m'a toujours fait peur que bon, pour l'instant j'ai passé, cette année je le passe tout doucement, ça va, c'est que y a des conflits historiques à raconter, à expliquer aux enfants, notamment au Moyen Age avec les croisades, c'est très difficile de parler des guerres entre catholiques et musulmans... (...) Je retarde au maximum pour arriver dessus parce que j'ai beaucoup de mal à expliq... enfin à rentrer dedans parce que c'est toujours le vif du sujet quoi (...) C'est le seul truc qui m'a un peu inquiétée en me disant comment je vais leur faire passer le truc sans forcément les blo... les mettre contre les catholiques, parce que malgré tout quand on est enfant, je veux dire on réfléchit, y a le bien, y a le mal quoi. Pour eux le bien, ça va être les musulmans parce qu'ils sont musulmans, ils vont pas forcément voir, donc les catholiques sont les vilains méchants et ça peut rester dans leur tête surtout que des fois en famille [elle mime des œillères avec ses mains]

G - Ah oui ?

Marie- Ah oui, moi j'ai vu l'année dernière, quand je suis partie en classe verte et on devait visiter une église et il a fallu que je travaille dessus parce qu'il fallait surtout pas rentrer dans une église, c'était pêché de rentrer dans une église, c'était pas bien, c'était dangereux, c'était machin, c'était truc. Donc tu parles de ça, ouh ! Les parents, ils partent à bloc quoi derrière. Mais bon, c'est ce qui me faisait peur mais en fait ça se passe bien quoi. C'est mon seul gros souci, sinon... Enfin c'est pas non plus un gros point de l'histoire à raconter, à rester des semaines dessus.

Les guerres de religion sont susceptibles pour Marie de faire écho à la situation présente (« *c'est toujours le vif du sujet* »), également marquée par une opposition possible entre catholiques et musulmans. Le risque provient cependant seulement des familles musulmanes qui manifesteraient une intolérance et une fermeture nettes à l'égard des autres religions. Marie craint ce phénomène plus qu'elle ne semble l'avoir vécu (« *en fait ça se passe bien* »). La rigueur de la pratique religieuse, qui fait considérer l'entrée dans une église catholique comme un « *pêché* » par certains enfants est assimilée dans le discours à un rejet des autres religions : refuser d'entrer dans une église et considérer les catholiques comme des « *méchants* » revient au même. A d'autres moments de l'entretien, Marie dénonce aussi les normes éducatives des parents de son école. Son discours vise là encore l'islam, mais plus largement le rapport à la culture des familles. La religion musulmane est imposée aux enfants sans que les traditions et les rites qui s'y rapportent ne fassent l'objet d'explications et de discussions dans la famille. De la même manière, elle m'explique que les enfants de sa classe sont attachés au pays d'origine de leurs parents sans rien connaître de la culture de ces pays. Pour elle, « *la culture et leurs traditions c'est du bourrage de crâne* » dans ces familles.

Marie essaie, comme d'autres enseignants, de valoriser les « *différences culturelles* » des enfants de sa classe. Avec Thibault, elle a monté un projet consistant à rassembler des recettes de cuisine. En entretien, elle revient sur le sujet : « *ils sont tous de pays différents mais ils arrivent pas à sortir un truc de leur pays ; le premier jet qu'ils m'ont fait sur les recettes, c'étaient des gâteaux au chocolat, des salades de fruits, une salade normale, rien de leur pays alors qu'ils baignent tous dans des cultures différentes...* ». Les propos de Marie témoignent de l'ambivalence du regard porté sur les enfants issus de l'immigration, qui se retrouvent dans d'autres entretiens, même dans ceux des enseignants qui valorisent le plus la diversité des enfants. Ces enfants demeurent perçus comme « *différents* », même si cette différence peut être valorisée lorsqu'elle ne renvoie pas à des pratiques religieuses jugées dogmatiques. En souhaitant mettre à l'honneur la diversité des élèves de sa classe, Marie, comme d'autres enseignants, renvoient les élèves à des cultures étrangères en grande partie éloignées de leur univers culturel actuel.

Concernant les identifications ethniques des enfants, Marie évoque comme Nicole le poids des référents ethniques dans certaines situations conflictuelles. Elle cite l'exemple de deux enfants « *noirs* » dont les parents ont contesté la décision de redoublement prise par les enseignants sur cette base ainsi que l'utilisation d'insultes racistes en dernier recours dans les disputes entre enfants. On retrouve dans cet entretien comme dans celui de Nicole un malaise par rapport à la présence de ces référents ethniques dans l'espace scolaire et une mise en cause explicite du comportement des familles et des enfants.

L'exploration des représentations des enseignants et de certaines de leurs comportements confirme l'ethnisation des relations scolaires relevée dans d'autres travaux⁸⁹¹. Le regard porté sur les affiliations nationales, ethniques et religieuses des enfants et la manière de les traiter varient cependant d'une classe à l'autre. La norme d'une France blanche et culturellement catholique se retrouve de manière forte dans le premier groupe d'enseignants évoqué dans cette partie et contribue à une vision particulièrement négative des familles issues de l'immigration et à l'absence de valorisation de la diversité des élèves. Dans le second groupe au contraire, les enseignants se montrent soucieux de promouvoir l'image d'une collectivité scolaire et nationale ouverte aux différences culturelles et religieuses et respectueuse de l'attachement des enfants et des familles à leur pays d'origine. Parmi ces

⁸⁹¹ PAYET, Jean-Paul. *L'ethnicité et la citoyenneté...*, *op. cit.* ; DEBARBIEUX, Eric et al. *La violence en milieu scolaire. 2, Le désordre des choses*, *op. cit.* ; LORCERIE, Françoise. *L'école au prisme du paradigme de l'ethnicité : état des travaux*, *op. cit.*

instituteurs, certains portent d'ailleurs un regard critique sur le rejet des populations issues de l'immigration dans la société française. Dans un troisième cas de figure, si la diversité des enfants est aussi valorisée, les enseignants tendent à assimiler l'attachement au pays d'origine au rejet de la France, perçu comme problématique en termes de citoyenneté. Enfin, dans d'autres entretiens, c'est l'identification des enfants à des référents ethniques ou à l'islam qui est particulièrement stigmatisée et perçue comme l'envers de l'appartenance civique commune qui doit prévaloir à l'école. Contrairement au premier groupe d'enseignants, les discours de ces instituteurs mettent en cause les comportements des familles et des enfants au nom d'une nation essentiellement conçue en termes civiques. Leurs propos mettent en scène l'existence de communautés fermées sur elles-mêmes, qui refusent de s'inscrire dans le cadre civique commun que représente l'école et par projection, la nation. Ce faisant, ils se réfèrent à des phénomènes différents, qui renvoient à l'identification à un pays d'origine, à une religion ou à un groupe ethnique.

Au-delà de ces variations, on peut noter certaines convergences. L'islam apparaît dans bien des entretiens comme la figure d'une altérité multiforme. Dans le premier groupe d'enseignants, il est perçu comme une culture étrangère en référence à une France largement associée au catholicisme. La critique de l'islam est aussi présente dans les entretiens des enseignants qui valorisent le plus la diversité culturelle et religieuse présente dans leur classe, mais elle concerne davantage certains enfants en particulier, se focalise sur la question de l'égalité entre les sexes ou encore s'accompagne d'une mise en cause parallèle du catholicisme. Enfin, dans d'autres cas, l'attachement à l'islam et la pratique musulmane rigoriste sont beaucoup plus stigmatisés et sont interprétés comme témoignant de l'existence de « communautés » fermées sur elles-mêmes, conformistes et dogmatiques.

Que le regard sur les enfants issus de l'immigration soit positif ou non, on constate également dans tous les entretiens, une tendance à percevoir ces enfants en termes de « différences ». Si les propos se réfèrent parfois à des enfants primo-arrivants, ils sont plus globalisants et englobent les enfants de la seconde ou de la troisième génération. Ce qui est dit sur les enfants issus de l'immigration est souvent très contradictoire. Thibault, par exemple, a à cœur de rappeler à la fois en entretien et en classe que ces élèves appartiennent à la ville de Nice et à la France. Il me dit aussi que les élèves de sa classe issus de l'immigration ont « *tous les tics des élèves français* » : qu'ils soient ou non issus de l'immigration, ils portent tous « *des Nike* », écoutent les mêmes musiques, etc. Il semble avant tout percevoir la population

du quartier en termes d'exclusion socio-économique. Pourtant, à d'autres moments de l'entretien, Thibault évoque des enfants porteurs de « *cultures autres* ».

Les logiques que l'on vient d'évoquer ont des conséquences sur la manière d'appréhender la question du racisme à l'école. Quelles que soient les représentations idéologiques de l'enseignant et la place qu'y occupe la référence à une France blanche et catholique, la mise en cause du comportement des enfants des minorités ethniques aboutit à un faible investissement de la lutte contre le racisme à l'école puisque le « problème » se concentre dans l'usage de référents ethniques par ces élèves.

Pour mieux comprendre la manière dont les enseignants traitent du racisme à l'école, il faut cependant explorer plus avant leur vision de l'éducation civique et l'importance qu'y acquiert la norme égalitaire. Ce sera l'occasion de s'interroger sur le traitement d'autres types d'égalité, notamment l'égalité sociale et l'égalité entre les sexes. Les programmes et les livres scolaires font de l'égalité des droits entre les citoyens et des enfants dans l'école une valeur importante. Qu'en est-il dans les représentations et les pratiques des enseignants ?

2. Les contradictions de l'école égalitaire : la mise à l'écart des inégalités de la société

2.1. Des modèles alternatifs

a) L'école comme prolongement de la société

Le discours de René se distingue de celui de l'ensemble des autres enseignants par une vision particulièrement construite et pessimiste de l'école. Agé de 55 ans, René est passé par l'école normale. Il a enseigné longtemps dans des quartiers populaires de Nice, accueillant une majorité d'enfants issus de l'immigration. Il est depuis six ans directeur d'école et enseignant à mi-temps dans une école mixte socialement, comprenant un tiers d'enfants issus de l'immigration. René a multiplié les expériences associatives locales (associations sportives, de quartier et aujourd'hui président d'une mutuelle enseignante). Il s'est également engagé, dans les années 70, dans la création locale d'un parti de gauche, caractérisé par son « *anti-marxisme* ». Aujourd'hui, il se dit à la fois « *de droite et de gauche* » selon les sujets. Il n'a « *jamais voté FN* » mais pense que « *sur certains problèmes, Le Pen a raison* ». En matière d'éducation, il se dit « *centriste* » : il est « *pour le retour aux examens avec copies anonymes* », mais refuse de « *dire que tout le monde doit entrer* ». René est également depuis quelques années assesseur au tribunal pour enfants.

Ces différentes expériences jouent sur sa vision du métier d'enseignant. J'interviewe René à deux reprises et nous discutons aussi de manière plus informelle. La similitude de certains thèmes et même des phrases employées à toutes ces occasions signale un discours bien rôdé, qui tient à l'habitude de René de parler de l'école et des sujets de société en public du fait de ses expériences associatives et politiques. La relation d'entretien force par ailleurs René à exagérer le trait. Je représente pour lui à la fois une ancienne élève de l'école⁸⁹² – qui pose à ce titre « *des questions qui ont 20 ans d'âge* », une étudiante – dont les questions sont « *l'émanation de cours* » - et une intellectuelle assimilée à ceux qui exercent au Ministère et « *n'ont jamais mis les pieds dans une classe* ». Il s'emploie alors à me ramener constamment à la réalité et me livre un discours sans ambages, reflétant le « *terrain* ».

Domine dans l'entretien de René la perception d'un monde structuré dans lequel le destin de l'enfant est tracé d'avance par les différents critères qui forment la « bonne » ou la « mauvaise » famille, et, plus secondairement, par le QI de l'élève. Dans ce cadre, l'école ne peut que refléter l'environnement social qui la précède et enregistrer le « *classement des familles* » aussi bien en termes de comportements que de résultats scolaires. L'école reproduit les hiérarchies entre les familles à la manière du tribunal pour enfants qui punit certaines familles et n'en concerne pas d'autres.

L'éducation à la citoyenneté est pour René une « *tarte à la crème* ». L'enseignant a simplement à faire en sorte que l'ordre scolaire soit assuré pour que la transmission de connaissances puisse se faire dans les meilleures conditions. La mission de l'école est resserrée sur les apprentissages de base pour tous et sur la sélection des meilleurs pour des études plus longues. L'enseignant n'a pas à apprendre aux enfants qu'ils sont égaux puisque cela n'est pas le cas. Il existe des différences naturelles entre les enfants en termes de QI. Il existe aussi des différences naturelles entre les filles et les garçons qu'il est vain de vouloir nier, notamment en termes de capacités physiques. René est le seul enseignant de l'enquête à exprimer ce discours suite au scénario sur l'intégration des filles dans les jeux de football en récréation. Quant à sa vision des enfants de parents immigrés, on a vu à quel point il associait l'origine étrangère à un problème pour l'identité des enfants et le racisme aux enfants d'origine maghrébine.

La vision des inégalités sociales s'inscrit dans cette perception générale de l'école comme simple prolongement de la société. René est le seul enseignant à présenter de manière

⁸⁹² C'est en effet de cette manière que je suis entrée en contact avec René et cette école.

à la fois très claire et très dure les items relatifs aux catégories socioéconomiques pour expliquer la consigne de la rédaction à ses élèves.

L'affichage sans réticences des catégories socioéconomiques en classe

René inscrit la catégorie « emploi » au tableau et la commente :

L'emploi des parents, de quelle catégorie sociale je suis. Selon la catégorie sociale, c'est pas la même formation, la même façon de vivre. Par exemple si vous vivez dans une ferme, vos parents vous réveillent plus tôt car il y a du travail à faire dans la ferme

A une élève qui demande ce qu'est « habitat » :

R – C'est là où vous vivez. Vivre dans une villa ou dans une chambre entassés à quatre, c'est pas pareil. La vie n'est pas pareille.

A un élève qui demande ce qu'est « emploi » :

R – C'est ce que font tes parents ! C'est sûr que si ton père est PDG, tu as plus d'argent que d'autres qui sont autre chose. Merci !

L'évocation de la « ferme », complètement déconnectée de la réalité sociale des élèves, laisse vite la place à la mise en scène des différences sociales dans tout ce qu'elles impliquent en termes de conditions de vie, d'études et de revenu. L'école n'a pas à mettre à l'écart ou atténuer les différences sociales pour se présenter comme plus un espace plus égalitaire que l'environnement extérieur : elle n'est qu'un reflet de la société.

b) L'école comme communauté sociale traditionnelle

Dans un autre cas de figure, l'égalité des droits et des statuts entre enfants dans l'école et entre les futurs citoyens n'est pas non plus une norme centrale dans la vision qu'ont les enseignants de leur métier et de l'éducation civique en particulier. Pour Monique, Denise et Emmanuelle, l'enseignant doit avant tout créer dans sa classe un ordre scolaire pacifié, fondé sur le respect des conventions sociales. Cette orientation est présente dans tous les entretiens, mais elle est particulièrement manifeste ici. On ne trouve pas de discours sur l'apprentissage par les enfants de leur égalité fondamentale et la nécessité pour l'enseignant de lutter contre le racisme et le sexisme.

Pour ces trois enseignantes, l'éducation civique consiste avant tout à apprendre aux enfants à ne pas être violents les uns envers les autres et à ne pas chercher volontairement à blesser un camarade. Dans ce contexte, toutes les différences – sociales, ethniques, de sexe, individuelles – n'ont pas à être utilisées pour se moquer de l'autre ou l'écarter des jeux collectifs. Denise et Monique expriment cette mission de l'enseignant dans des termes traditionnels, n'hésitant pas à se référer à l'apprentissage des « règles élémentaires » et de la « morale ». Jeune institutrice, Emmanuelle décrit cela de manière plus modernisée, usant du

langage présent dans les programmes scolaires, qui renvoient aux « *règles de vie* » et à la « *vie en société* ». Dans les trois cas, l'éducation civique est restreinte à cet apprentissage.

Cette orientation est également visible dans la manière dont Denise et Monique, qui enseignent dans une même école mixte socialement, ont réagi par rapport aux items de la consigne de la rédaction se rapportant aux catégories sociales. La question fait moins sens dans le cas d'Emmanuelle, dont la classe est relativement homogène socialement, accueillant des enfants des catégories populaires⁸⁹³. Lors de l'exercice de rédaction, Denise ne mentionne pas l'item sur le niveau de revenu des parents comme tel et en fait un simple désir d'enfant : « *situation financière : si vous aimeriez avoir plus d'argent* ». Ainsi présentée, la catégorie ne vient pas diviser la classe en trois groupes bien distincts. L'attitude de Monique tend aussi à atténuer les différences sociales :

**Il faut être « comme tout le monde » : les commentaires de Monique
sur le niveau de revenu des parents**

Monique explique d'abord l'item sur le niveau de revenu des parents de cette façon :

Ensuite : « chez nous on est plutôt riche, on n'a pas beaucoup d'argent, on est dans la moyenne ». Alors « plutôt riche », moi je n'aime pas trop ça. J'aime pas quand les enfants disent « moi je suis riche », etc. Alors vous dites plutôt à la maison on peut se permettre ou c'est un peu difficile (...)

Quelques instants après, un enfant la questionne sur ce point :

Kevin – On a le droit de mettre si nos parents sont riches ou pauvres ou non ?

M – Si tu veux. Si c'est important ou non

Kevin – Non, c'est pas important

M – Ben tu le dis.

Kevin – Je suis comme tout le monde

M – Eh bien tu le dis. Ca, c'est très bien. Tu le dis comme ça. Vous dites des choses à l'oral très bien, et après dès qu'on passe à l'écrit, vous ne savez plus rien dire.

Monique valorise la ressemblance entre enfants. Le fait d'être « *comme tout le monde* », comme se décrit lui-même l'élève, est considéré de manière positive par l'enseignante : il s'agit là de se fondre dans un vaste groupe partageant une commune condition. L'illégitimité des critères socioéconomiques dans l'identification des enfants apparaît aussi dans les commentaires en entretien. Denise se félicite que les rédactions de ses élèves aient peu repris cet élément et évoque l'image de l'uniforme pour désigner un modèle d'école idéale selon elle, qui ne manifesterait pas les différences entre les enfants. Monique explique que certains sujets étaient difficiles à aborder pour ses élèves dans leur rédaction car ils sont « *interdits* » à l'école, évoquant, outre la religion, les catégories de « *riche* » et de « *pauvre* ». Le silence sur

⁸⁹³ En outre, dans la classe d'Emmanuelle, la liste d'exemples était donnée directement aux enfants.

cet aspect est avant tout ici affaire de bienséance sociale : les différences sociales existent, mais leur non-évocation est la règle dans les relations sociales ordinaires. Les deux enseignantes projettent leurs propres expériences sur celles des enfants. Denise évoque la stigmatisation dont souffrait une petite fille « *cataloguée* » comme une petite fille « *riche* » l'année passée. Fille de géomètre, ayant passé son enfance au Sénégal, mariée à un médecin, Denise a certainement connu des situations sociales, par rapport à ses camarades quand elle était enfant, par rapport à ses collègues enseignants, où elle était elle-même catégorisée comme une « *privilegiée* ». Elle a affaire à un public mixte socialement, et se focalise sur le cas de cette petite fille « *riche* ». Elle considère ce comportement comme illégitime : « *ça ne me vient pas moi de dire il est riche ou il est pauvre* ». A l'inverse, l'interdit dont parle Monique concerne les enfants qui pourraient se dire « *plutôt riches* » :

G- Ca vous gêne pourquoi en fait ?

Monique- Parce que je veux qu'ils apprennent à être un peu plus humbles et parce qu'ils y sont pour rien si leurs parents sont riches, donc ils n'ont pas à écraser les copains qui ont moins d'argent. Je trouve que ça se fait pas. J'essaie de leur apprendre... Je fais beaucoup de morale quand même. Donc j'essaie qu'on dit pas, entre adultes, si vous rencontrez une copine et que vous lui dites que vous venez de divorcer, vous trouvez pas de boulot, vous êtes foutu à la porte du logement et que la copine, elle vous dit « moi je suis heureuse, je suis riche, mon mari il est beau... », eh bien vous êtes pas très contente.

La conversation entre adultes amies qui est ici rapportée est significative : Monique a elle aussi divorcé et son orientation vers le métier d'institutrice répondait en partie à une nécessité économique. Les deux institutrices semblent ainsi projeter leur expérience personnelle sur la nature des interdits sociaux en vigueur dans la classe. Leur attitude est cependant proche sur un point. La question des différences sociales est considérée à l'aune des convenances sociales : dire qu'on est riche ou pauvre et parler d'un autre en ces termes, « *ça ne se fait pas* », dit Monique, et « *ça ne vient pas* » à l'esprit de Denise. Au nom d'une morale conventionnelle valorisant la cohésion et l'harmonie sociales, elles ne doivent pas être manifestées dans les rapports entre enfants, comme entre adultes, au quotidien. La classe est moins conçue comme une collectivité civique – qui doit manifester l'égalité en droits des citoyens qui est la règle de la communauté politique adulte – que comme une communauté sociale traditionnelle, fondée sur la cohésion des individus et l'effort qu'ils font pour s'entendre.

Au-delà de ces points communs, les visions du métier de Denise et de Monique se différencient. Si Monique s'intéresse au caractère et aux goûts des enfants, la catégorie scolaire a aussi beaucoup de place dans la manière dont elle commente les rédactions de ses

élèves en classe. Elle emploie souvent les termes de « *bon* » ou de « *mauvais* » élève. Cette logique de hiérarchisation des élèves selon la catégorie scolaire se retrouve moins dans le cas de Denise. Celle-ci entretient un rapport beaucoup plus affectif aux enfants, qu'elle désigne par des appellations affectueuses (« *mon/ma chéri(e)* » par exemple). Et elle les décrit davantage à partir de leur tempérament individuel. J'ai vu plusieurs fois Denise réagir dès qu'un enfant était raillé en classe par les autres parce qu'il avait produit une mauvaise réponse à ses questions. En entretien, elle revient plusieurs fois sur le sujet : elle refuse que les enfants « *se moquent* » parce que « *tout le monde peut se tromper* ». Elle ajoute aussi qu'à « *l'école primaire, tout le monde peut y arriver, c'est pas si dur* ». Pour autant, la logique de hiérarchisation n'est pas absente de la manière dont la classe est régulée. Des responsabilités sont confiées à un enfant tous les quinze jours. Celui-ci est « *chef de classe* » et est chargé de diverses tâches : ramasser les cahiers, effacer le tableau, surveiller la classe lorsqu'elle s'absente pour répondre au téléphone (elle est aussi directrice de l'école). Ce sont les élèves de la classe qui élisent celui qui est chargé de ces responsabilités. Denise me dit en entretien qu'elle a essayé d'inciter les enfants à ne pas « *choisir toujours les mêmes* ». Mais de fait, elle maintient ce système : les enfants qui sont élus sont ceux qui sont les plus « *disciplinés* », les plus « *sérieux* » et cela fonctionne mieux ainsi.

c) L'importance accordée à l'égalité républicaine dans l'espace scolaire

Par contraste avec les deux cas présentés ci-dessus, la mise en scène de l'égalité de statut et de droits correspond dans les autres entretiens à une finalité pédagogique importante : il s'agit de faire sentir aux élèves qu'ils sont tous égaux dans la sphère scolaire, comme ils le seront en tant que citoyens plus tard. Un privilège est ici accordé la démonstration de l'égalité civique entre les individus, à l'écart des inégalités réelles qui existent dans la société. La lutte contre le sexisme et le racisme prend une certaine importance dans ces entretiens.

*** La question du racisme**

Concernant le racisme, les enseignants évoquent spontanément leur action dans ce domaine et y attachent une valeur particulière, quelle que soit la composition de leur public scolaire. Une question du guide d'entretien portait sur la gestion des insultes racistes entre les enfants⁸⁹⁴. Les réponses de tous les enseignants sont homogènes sur un point : ils disent tous

⁸⁹⁴ « Un enfant vient vous dire qu'un autre enfant l'a traité de « sale arabe » ou de « sale noir » pendant la récréation. Que feriez-vous dans cette situation ? »

intervenir dans ce type de conflits pour condamner de tels propos. La situation d'enquête tend bien évidemment à encourager l'instituteur à répondre de la sorte. Non seulement l'expression publique, par la parole, du racisme est devenue illégitime dans la société⁸⁹⁵, mais on a vu que l'interdit du racisme est un point important des discours scolaires. De fait, dans les entretiens conduits avec ces instituteurs, le thème de la lutte contre le racisme prend une importance forte. Sur les murs de certaines classes, des messages véhiculant des messages anti-racistes ou plus largement anti-discriminatoires sont également exposés au regard des élèves. Dans la classe de Kristell, par exemple, la couverture d'un magazine pour enfants (*Les clés de l'actualité junior*) est affichée, avec pour titre à la une « Non au racisme ! ».

L'implication sur cette question n'est pas reliée à la composition du public scolaire. Elle renvoie davantage à la force de la conviction anti-raciste dans le système de valeurs de l'enseignant et est associée à un ancrage politique à gauche important (engagement dans un mouvement, une association ou un syndicat associés à la gauche, intérêt pour la politique, ou héritage idéologique familial). Arnaud enseigne dans un village résidentiel près de Brest, dans une classe très homogène, ne comprenant aucun enfant des minorités ethniques. Un des débats qu'il a organisé entre élèves en éducation civique a porté sur le thème du racisme :

G- Qu'est-ce que vous avez abordé comme thèmes alors [dans les débats entre enfants] ?

Arnaud- Le racisme. C'est un thème universel. C'est quelque chose d'important. Justement comme on est pas dans une école multiculturelle, c'est pas quelque chose qu'ils ont rencontré. Les enfants pourraient passer complètement à côté de cette éducation à l'ouverture.

Dans ce type de classes, les enseignants se mobilisent aussi lorsque des propos racistes sont prononcés à l'école. Olivier est instituteur depuis quelques années dans une école de ZEP à Brest, dont le recrutement est moins populaire que dans d'autres écoles de ce type. Sa classe comprend deux élèves des minorités ethniques. Il rapporte une situation qu'il a connue en classe. Un enfant a répété les propos de son père lors des dernières élections présidentielles : « *“ouais, ces arabes, ces noirs nous font chier” ou un truc comme ça* ». Plutôt que de réprimander l'élève, Olivier a choisi de lui demander sa propre opinion et l'enfant a de fait condamné les propos de son père. Les enseignants mobilisés sur la question du racisme et travaillant dans des écoles relativement homogènes ethniquement se saisissent aussi de certains points du programme d'histoire en ce sens. Traiter de l'esclavage et de la traite des

⁸⁹⁵ Du moins dans ses formes ouvertes : Pierre-André Taguieff montre que la rhétorique publicisée du racisme emprunte aujourd'hui des formes subtiles, alimentées d'ailleurs par les contradictions et les faiblesses du discours anti-raciste en France (*La Force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris : Gallimard, 1992).

noirs leur paraît comme un point essentiel du programme, et le sujet est présent dans les cahiers d'histoire de leurs élèves. L'enseignement de la Seconde Guerre Mondiale est pour eux aussi une façon de mettre en scène une condamnation de l'inégalité entre les « races ». L'étude de la déclaration des droits de l'homme est l'occasion de souligner l'absence de distinction selon la race et l'origine. A partir de ces thèmes, les enseignants sensibilisent les élèves à l'interdit qui pèse sur les discriminations et les insultes racistes aujourd'hui en France, en se référant parfois directement à la loi. On retrouve le même type de pratiques, reliées à l'étude de certains thèmes historiques, dans les classes où les enfants des minorités ethniques sont plus nombreux. Certains enseignants, comme Kristell, Magali et Stéphanie, organisent aussi, à l'image d'Arnaud, des débats entre élèves sur le thème. La manière qu'ont les enseignants de raconter le contenu de ces débats sur le racisme en entretien et les traces laissées dans les cahiers d'élèves montrent qu'ils aboutissent à faire du racisme une opinion moralement condamnable. Les enfants ont une vision de la situation en ces termes (maniant les catégories de « bien » et de « mal ») et les enseignants les encouragent à exprimer l'idée d'égalité entre individus. La diversité des élèves de la classe joue cependant sur le contenu de ces débats : ils sont l'occasion dans ce cas de permettre une parole de certains élèves sur le racisme qu'ils subissent.

Globalement, la manière dont le racisme est abordé en classe conduit à en faire un comportement condamnable, à la fois moralement et légalement, ce qui fait écho au mode de traitement du thème dans les ouvrages scolaires.

On constate cependant certaines différences entre les enseignants qui travaillent dans des classes multiethniques. Dans certains cas, l'accent est mis sur l'égalité entre les enfants dans l'interdit de toute expression des différences. Cela a par exemple été observé dans la classe de Maria, lors d'un conseil d'enfants. Maria investit beaucoup la lutte contre le racisme. Elle a longuement travaillé sur l'esclavage en classe et à l'occasion de la journée commémorative a rappelé que les discriminations étaient aujourd'hui interdites. Sa classe se compose d'une majorité des enfants d'origine étrangère (Chine, Afrique Noire et Afrique du Nord). Maria organise régulièrement dans sa classe des conseils d'enfants, qui sont surtout l'occasion pour les élèves d'exprimer les problèmes qu'ils rencontrent dans la vie scolaire, en particulier les conflits qui les opposent. Les enfants placent des mots dans une boîte, qui sont lus lors du conseil et qui servent de base à la discussion collective. Lors d'un des conseils, auquel j'assiste, le mot suivant avait été écrit par un élève blanc, Alexandre: « *Lamine, il me traite de sale blanc* [signé] *Alexandre* ».

Déroulement d'un conseil d'enfants dans la classe de Maria : l'interdit de la référence à la couleur de peau

Valentin- C'est vrai. Il dit quand ça lui plaît pas : « t'es un blanc ».

Yasmine- C'est pour dire que ça lui ressemble pas.

Sarah- Il dit pas « sale blanc », il dit « c'est un truc de blanc ».

Maria- Bon, il faut que Lamine s'exprime. Car là que crois-tu qu'on pense de toi, Lamine ? Si tu mets en avant la couleur de la peau...

Lamine (un peu gêné)- Non, mais je veux pas parler.

Maria- Lamine, il y a plusieurs élèves qui disent que tu as dit « sale blanc »...

Mamadou (autre enfant noir)- Non mais il dit pas « sale blanc », il dit « truc de blanc »...

Lamine- Non mais je dis pas ça, je dis « truc de fou ! »

Maria- Faut savoir ! J'aimerais bien tirer ça au clair. As-tu déjà traité quelqu'un de « sale blanc », as-tu déjà dit « tu n'es qu'un blanc » ou « truc de blanc »... ? Dans tes paroles, est-ce que tu as fait référence à la couleur de l'autre ?

Lamine- Non...

Plusieurs élèves parlent en même temps

Maria- Alors Lamine, est-ce que tu as dit à quelqu'un quelque chose sur sa couleur ?

Lamine – Non mais c'est pas la couleur...

Maria- Ah c'est pas la couleur ?

Alexandre- Il sait mieux que moi ce qu'il dit, mais...

Lamine- Faut savoir ce que tu dis ! Soit je traite de « blanc », soit non !

Maria relit à haute voix le mot « Lamine, il me traite de sale blanc [signé] Alexandre »

Lamine – Il me regarde bizarre des fois...

Maria - Ca, c'est aussi des gens qui pensent qu'ils sont en sucre et qu'un simple regard, ça peut leur faire du mal... Et qu'est-ce que ça veut dire d'abord « truc de blanc » ? Je comprends pas vraiment...

Juliette- Je crois que c'est pas un truc de couleur car il le dit aussi à Mamadou

Lamine- Je sais même pas ce que ça veut dire...

Maria- Tu viens de dire que tu dis des choses et que tu ne sais pas ce que ça veut dire... Eh bien je t'invite à ne pas utiliser des mots que tu ne connais pas. Parce que là, très vite, quand tu dis tes choses comme ça, on peut penser que tu veux dire que ta couleur est supérieure, que tu es raciste. Je sais très bien que tu n'es pas raciste, mais si tu ne veux pas qu'on le pense, fais attention à ce que tu dis. Ca doit être la 100^{ème} fois que je le répète : ne faites pas aux autres ce que vous ne voulez pas qu'on vous fasse. Je te l'ai déjà dit hier, Alexandre, avec l'histoire de (??). Bon. Lamine, t'as compris pourquoi utiliser la couleur de la peau, c'est très délicat, c'est blessant ? Ou alors tu t'exposes à ce qu'on te dise la même chose. Et ce n'est jamais agréable.

L'enseignante réagit vivement face à la situation en questionnant à de nombreuses reprises Lamine et en le réprimandant. La situation ne met pas clairement en jeu une insulte puisque Lamine, aux dires d'autres élèves, auraient plutôt dit « *truc de blanc* » ou « *t'es un blanc* », et emploierait aussi ces expressions en s'adressant à d'autres enfants « *noirs* ». Cette situation est typique de la « camaraderie ethnique » décrite par Joëlle Perroton à propos des établissements secondaires⁸⁹⁶ : les adolescents manient souvent les catégories ethniques sur le mode du jeu, sans que ce critère détermine ni les affinités ni les rejets entre élèves. La réaction

⁸⁹⁶ PERROTON, Joëlle. Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire. *L'Année sociologique*, 2000, vol. 50, n°2, p. 437-468.

de l'enseignante signale ici le rejet de toute référence à l'ethnicité, quel que soit son mode d'expression : qu'elle renvoie à une insulte raciste, à l'expression d'une identité ethnique, à sa mise à distance sur le mode du jeu, ou encore à une réaction à un sentiment de rejet (« *il me regarde bizarre* »), la catégorie ethnique est présentée aux élèves par Maria comme un élément d'identification illégitime. Cette interdiction qui pèse sur la référence même à la « couleur » permet ainsi - du moins en partie - de comprendre que le maniement des référents ethniques par des enfants « blancs » ou « noirs » est renvoyé dos à dos, comme des attitudes équivalentes. Les relations entre les groupes ethniques sont ainsi déconnectées d'une dimension importante de leur réalité sociale : leur inscription dans un rapport inégalitaire⁸⁹⁷.

Dans d'autres cas, la même norme d'égalité entre enfants est en jeu, mais elle ne s'affirme pas en interdisant toute référence à la couleur de peau. Pendant que ses élèves rédigent la rédaction, Thibault me parle de la mise en scène à laquelle il s'est livré l'année dernière avec eux et l'a reproduit devant moi lorsqu'il évoque les items relatifs à la couleur de peau. Cette approche lui a été inspirée une de ses amies institutrices. L'année dernière, il a fait lever quelques-uns de ses élèves et les a placés devant toute la classe, « *du plus clair au plus foncé* » :

J'avais travaillé sur le racisme, l'année dernière. Je les avais fait mettre en ligne, du plus clair au plus foncé. Et on avait vu qu'il n'y avait aucun lien. Entre la couleur de la peau et le pays d'origine, et le caractère (être méchant, gentil, soigné, bon en classe...), etc. On avait vu que ça voulait rien dire. La plus claire c'était Myriam, je crois, qui est d'origine algérienne, et pour le plus foncé, Assou et Samir se tenaient la bourre. De toute façon, quand on dit noir, c'est pas noir [*il met alors une cassette vidéo noire à côté du visage de Samir*] et blanc [*montre sa peau*], c'est pas blanc, comme la feuille-là [*montre une feuille de papier*]. Voilà on avait fait ça.

Lorsque Thibault commente les items relatifs à la couleur de peau, il reproduit cette mise en scène. Il demande à plusieurs enfants de se lever. Il signale à toute la classe que la fillette d'origine algérienne qui s'est levée, Myriam, « *fait partie du groupe des blancs* », car c'est celle qui a la peau la plus claire, et demande à Aïssa, d'origine comorienne, quelle est sa couleur, celle-ci répondant « *marron clair* ». Quelques instants plus tard, il demande à Aïssa où elle est née, et commente la réponse « *à Nice* », en s'exclamant « *et en nous regardant, qui est-ce qu'on pourrait croire qu'il est niçois ? Et pourtant c'est elle qui est niçoise !* ». L'objectif de cette mise en scène répétée est de nier la signification de la catégorie ethnique de façon multiple. Non seulement cette catégorie ne correspond pas aux couleurs de peau

⁸⁹⁷ Sur ce point, voir LORCERIE, Françoise. *L'école et le défi ethnique*, op. cit. ; NOIRIEL, Gérard. *Immigration, antisémitisme et racisme en France*, op. cit. (chapitre 8 : « L'ethnicisation du discours sur l'immigration »).

réelles, mais elle n'est pas associée à des caractéristiques individuelles spécifiques, scolaires (« *bon en classe* ») ou morales (« *gentil* »). Le but est également, à travers l'exemple d'Aïssa, de défaire le lien entre la catégorie ethnique et l'appartenance à la ville, et plus largement, à la France.

Les deux exemples précédents, ceux de Maria et de Thibault, ne témoignent pas du même rapport aux différences. Dans les deux cas, le but premier est bien de faire des enfants des individus égaux dans l'espace de la classe : quelles que soient leur couleur de peau, leurs origines nationales, les élèves font partie du même groupe. Dans le cas de Maria, cette norme égalitaire est affirmée par une interdiction forte du référent à la couleur de la peau. Dans le cas de Thibault, la couleur de peau est mise en scène et peut se dire. Elle est même maniée par l'enseignant lui-même, pour la déjouer : Myriam appartient aux « *blancs* », comme lui. La couleur de peau peut se mettre en mots (et en rang) du moment qu'elle n'est pas utilisée comme une catégorie pouvant signifier le rejet de certains enfants.

* *L'égalité entre filles et garçons*

Le traitement du sexisme fait apparaître le même attachement à l'idée d'égalité à l'école. Les enseignants insistent sur l'inclusion égalitaire de tous les enfants dans l'espace scolaire, quelles que soient leurs caractéristiques. Leurs réponses sont relativement homogènes concernant l'intégration des filles dans les jeux de football : loin de laisser les élèves s'organiser librement dans ces jeux (par exemple en proposant aux filles de jouer de leur côté), ils choisissent d'interdire le jeu ou menacent de le faire tant que les filles n'y seront pas intégrées. Les propos manifestent ainsi avec force l'attachement à la norme égalitaire. Ce qui relève de l'école – le terrain de jeux ou encore la balle de la classe – appartient à tous. Le discours de Rose illustre bien cette réaction : contrairement aux clubs de football, qui séparent filles et garçons et s'inscrivent dans une logique de compétition et de sélection des « *meilleurs* », les jeux à l'école intègrent tous les enfants, quel que soit leur sexe, leur âge et leurs qualités sportives, dans un même groupe, leur vocation étant de favoriser un plaisir en commun.

Rose – [Il y avait] une main basse des garçons sur le football, une main basse même pratiquement des CM1 sur tous les terrains de football de l'école et donc on a eu un débat qui a permis... sur l'intégration de tout le monde (...) Plusieurs garçons se sont retrouvés privés de football pendant à peu près 3 semaines (...) Et bon l'argument ça a été « ben les filles savent pas jouer donc le match c'est moins bien parce qu'elles ont pas le niveau » etc... Donc c'est toujours, toujours... Voilà. Le niveau : faut être au top, faut être le meilleur. (...) Moi je suis anti-compétition parce que le sport scolaire est anti-compétition (...) Donc c'est vrai que à

l'heure où on parle de la parité tout ça, etc... On est obligé à l'école de sévir pour imposer les filles dans les jeux, de football, de choses comme ça.

Sur ce sujet de l'inclusion des filles dans les jeux de football, une référence à la loi paritaire est parfois mobilisée par les enseignants, comme le montre l'extrait précédent. Certains l'expliquent même aux enfants.

La norme égalitaire dans l'espace scolaire prime sur les différenciations entre garçons et filles dans l'espace scolaire. Certains enseignants insistent auprès de leurs élèves sur l'idée que les filles peuvent jouer aussi bien que les garçons au football. D'autres reconnaissent que des différences de niveau peuvent exister, mais prescrivent l'intégration de tous dans les mêmes équipes de football. Une seule enseignante, Caroline, tient un discours légèrement différent. Elle affirme qu'il est difficile d'imposer des obligations pour les jeux, la récréation étant pour les enfants un espace de liberté. Elle me dit aussi que le football est très important pour les garçons de sa classe et qu'ils y excellent et que certaines filles jouent de leur côté. Caroline dit donc n'avoir jamais été confrontée à une situation où les filles venaient se plaindre d'être exclues des jeux de football. Mais ses propos manifestent tout de même un discours moins intransigeant sur la mixité dans les jeux et un désir de prendre davantage en compte dans la régulation des relations scolaires les différences qui peuvent exister entre les enfants.

La loi paritaire sert aussi de référence lors de l'organisation d'élections de délégués de classes pour les conseils d'enfants qui existent dans certaines écoles. Dans toutes les écoles où ce type de conseils existe, les deux postes de délégués par classe sont systématiquement réservés à une fille et à un garçon. Alors même que ce système revient de fait à traiter un sous-groupe de la collectivité des enfants de façon préférentielle et qu'il pourrait être justifié par l'idée que la représentation des intérêts des filles ne peut être bien assurée que par une fille, les enseignants, à l'image de la tendance dominante dans le débat français⁸⁹⁸, ne le présentent jamais comme tel en entretien. Ils n'en retiennent que la dimension la plus universelle : la confirmation de l'égal statut des filles et des garçons en tant que membres du même groupe à l'école. Le fait qu'un poste de délégué soit réservé à une fille est d'ailleurs peu commenté, en dehors d'une référence à l'idée d'égalité. Cela apparaît comme une

⁸⁹⁸ L'argument de la nécessité d'une représentation spécifique des femmes a été très peu visible dans les débats français sur la parité. Sur ce point, voir : LEPINARD, Eléonore. *L'égalité introuvable : la parité, les féministes et la République*. Paris : Presses de Sciences Po, p. 156 et suiv. ; LE GOFF, Alice. Néo-républicanisme et féminisme : la question de la parité In BOURDEAU, Vincent, MERRILL, Roberto. *La République et ses démons : essais de républicanisme appliqué*. Paris : Ere, p. 65-84.

évidence, ce qui manifeste la rapidité avec laquelle la loi paritaire a été intériorisée dans certaines pratiques.

Là encore, l'objectif est de démontrer aux enfants l'égalité fondamentale de leur statut dans l'école et dans la société. Les inégalités réelles qui existent entre les femmes et les hommes ne sont pas évoquées. Seule une enseignante, Sandra, proche des mouvements féministes, a entrepris une démarche éducative spécifique sur les stéréotypes liés au sexe : elle a monté un projet au niveau de la circonscription académique, mis en œuvre dans plusieurs classes. Les classes de Maria et Danielle, qui travaillent dans la même école que Sandra, ont participé à ce projet et l'évoquent en entretien. Les élèves devaient repérer les stéréotypes liés au sexe à l'œuvre dans certains romans pour enfants. Ils ont aussi rédigé des suites d'histoires en renversant ces stéréotypes : un début de texte leur était donné, sans précision sur le sexe du protagoniste, mais comprenant des images stéréotypées (par exemple une personne au foyer allant chercher ses enfants à la sortie de l'école, un enfant aimant réaliser des bracelets brésiliens, un autre enfant prompt à la bagarre, etc.). Les discriminations effectives subies par les femmes dans la société actuelle ne sont cependant pas évoquées dans les trois classes. Seule Sandra, militante sur ce point et à l'initiative du projet, a traité de ce sujet : dans le cahier d'élèves qu'elle me montre lors de l'entretien, un texte traite des inégalités entre hommes et femmes aujourd'hui, notamment en termes de salaires.

* *Le tabou des inégalités sociales*

A l'image des programmes et des ouvrages scolaires, les enseignants ne traitent jamais en classe des inégalités entre groupes sociaux dans la société actuelle. Mais ce comportement n'est pas seulement relié au contenu des manuels : les évoquer serait aussi renforcer la conscience qu'ont les enfants des écarts sociaux qui existent entre eux.

Rose l'affirme clairement en entretien. Lorsqu'elle me parle des sujets qu'elle traite en éducation civique, elle me dit refuser aborder la question des « *acquis sociaux* » : « *les acquis sociaux, non, quand les familles se retrouvent au chômage, au RMI, avec plusieurs enfants, hein, à avoir du mal à verser un ou deux euros pour le voyage de fin d'année...* ».

Cette orientation s'est aussi parfois manifestée lors de la présentation de la rédaction aux enfants. Les enseignants ont atténué la portée de l'item relatif au niveau de revenu des parents⁸⁹⁹, voire ne l'ont pas cité. Kristell, par exemple, a simplement demandé à ses élèves

⁸⁹⁹ *Chez nous, on est plutôt riche, plutôt pauvre, on est dans la moyenne.*

de « *parler un peu de [leur] vie à la maison, est-ce que parfois c'est un peu difficile à la maison et pourquoi* ». Certains ont parfois fait preuve de bonne volonté, pensant que ces catégories m'intéressaient en tant que sociologue, mais ont manifesté une certaine gêne. Lors du commentaire de la consigne de la rédaction, Thibault me regarde avant de lire l'item sur le niveau de revenu et me dit « *c'est difficile tout ça parce que c'est très discriminant* ». La volonté d'écarter les différences sociales de ce qui peut se dire en classe renvoie à la force de la norme égalitaire : inégaux dans la société, les enfants doivent se reconnaître comme des membres égaux dans la classe.

La mise à l'écart des différences sociales renvoie également à une volonté de protéger l'enfance des problèmes qui marquent le monde adulte. Kristell dit ensuite en entretien ne pas avoir voulu « *trop orienter* » ses élèves sur l'aspect financier car ils « *sont petits* ». Elle qualifie son attitude de « *très maternante* ». Si elle reconnaît que les enfants n'ignorent pas, pour beaucoup, les difficultés économiques de leur famille, elle refuse de faire une place à cette dimension dans la classe pour ne pas accentuer cette conscience sociale chez les enfants. Elle me raconte aussi qu'à l'occasion d'un débat sur le bonheur en classe, le sujet la pauvreté et de l'argent a émergé et qu'elle a préféré ne pas encourager les discussions sur ce point.

* *Les différences individuelles dans la classe*

On a vu que pour enseignants qui ne valorisent pas l'égalité entre enfants (René mais aussi Monique et Denise), la hiérarchisation des enfants, notamment en terme de comportement et de résultats scolaires, ne fait pas problème. Pour les autres au contraire la primauté accordée à l'égalité de statut des enfants dans l'espace scolaire vient limiter la prise en compte de l'enfant comme individu singulier. Certains se montrent particulièrement intéressés en lisant les rédactions par les références au tempérament, aux goûts, aux aptitudes individuelles de l'élève. Dans certaines classes, on observe des pratiques pédagogiques spécifiques orientée vers la valorisation de l'élève comme individu particulier, par exemple la tenue de cahiers où l'enfant raconte sa vie personnelle et ce qu'il aime. Pour autant, même les instituteurs qui sont particulièrement attentifs à cette dimension ont du mal à faire vivre l'individu singulier dans la classe. L'individualisme différencié⁹⁰⁰ ne représente pas une dimension centrale dans les classes tant l'uniformité des apprentissages scolaires et des règles qui s'appliquent aux enfants y constitue une orientation importante. L'expérience scolaire est dominée par la volonté de transmettre à tous des connaissances et capacités communes. La

⁹⁰⁰ LE BART, Christian. *L'individualisation, op. cit.*

formation de la personnalité et la prise en compte des aptitudes et des goûts individuels ne peuvent dès lors que constituer des dimensions secondaires. La situation scolaire est sur ce plan contradictoire car les différences dans les apprentissages et donc les résultats scolaires conduisent de fait à hiérarchiser les enfants et à réintroduire des distinctions entre eux.

Au niveau de la régulation de la classe, en revanche, les instituteurs peuvent réintroduire une dimension égalitaire. Celle-ci prime alors sur les différences individuelles. Dans plusieurs classes par exemple, les enseignants impliquent les enfants dans la gestion quotidienne de la vie de la classe en leur confiant des responsabilités (arroser les plantes, effacer le tableau, ramasser les cahiers, etc.) La manière dont ces responsabilités sont réparties entre les enfants repose largement sur l'idée d'une implication égalitaire de tous quelles que soient leurs qualités et leurs préférences individuelles pour la tâche concernée. Ils favorisent pour l'essentiel la rotation des élèves sur ces tâches. Parmi ces instituteurs qui valorisent la norme égalitaire, seule Caroline (dont on a vu aussi qu'elle se refusait à intervenir dans les jeux des enfants) prend en compte les capacités et les goûts individuels pour répartir les tâches entre les enfants. Elle aussi choisit de faire voter les élèves pour attribuer ces responsabilités, réintroduisant donc un principe de distinction. En outre, elle précise à ses élèves lors du vote de choisir les enfants qui leur semblent le plus adaptés à la fonction correspondante.

3. Elève ou enfant concret à l'école ? : les tensions dans le discours des enseignants au regard de la prise en compte des réalités familiales

Quelle que soit la valeur qu'ils accordent à l'égalité entre les enfants dans l'espace scolaire, tous les enseignants éprouvent les mêmes difficultés à tenir compte de la réalité de la vie familiale des enfants et de ses conséquences sur le comportement qu'on peut attendre d'eux à l'école. Tous affirment que les enfants doivent être traités de la même façon. Dans cette logique, certains en viennent même à déclarer qu'ils se refusent à s'intéresser aux milieux familiaux de leurs élèves, notamment à la situation professionnelle et sociale des parents. Certains entretiens, comme ceux d'Irène et de Marie, pourtant, permettent clairement d'en douter :

Irène- [Elle remarque que les commentaires des enfants dans leurs rédactions se rapportant au niveau de revenu de leur famille ne correspondent pas à la réalité] Donc on a effectivement une famille ici où le gamin effectivement, y a de l'argent à la maison, là y en a beaucoup moins d'argent à la maison. On connaît, on sait ce que les parents font et vivent, etc. Ce qui m'a fait rire aussi...

G- Tu connais en général les professions des parents ?

Irène- Oui, parce qu'on a la fiche donc c'est écrit.

G- Toi c'est quelque chose que tu... ?

Irène- Non, que je regarde pas, d'ailleurs j'ai beaucoup de mal à me mettre en tête ce que font les parents. Je détaille pas du tout, du tout du tout, les professions.

G- Parce que ça t'intéresse pas ou parce que tu as du mal à retenir ou... ?

Irène- Non ça m'intéresse pas en fait. J'estime que... Non ça m'intéresse absolument pas, pour moi c'est pas ce qui va changer grand-chose. Non ça m'intéresse pas. (...) J'essaie de pas me... de pas avoir de catégories.

G - Tu connais les professions des parents ?

Marie - Non.

G - Pourquoi non ? Vous ne faites pas remplir les petites fiches ?

Marie - Oui, mais c'est le directeur qui les récupère instantanément, donc ça passe pas entre nos mains. J'ai pas envie de m'en préoccuper. Je vais regarder si y a un souci, si y a quelque chose, si y a un changement d'état, mais bon sinon... Je reste vraiment sur les enfants quoi. Il y en a beaucoup les situations familiales sont assez complexes. Y en a qui ont plus leur papa, c'est pas leur papa, c'est compliqué. Hum. Et puis pour beaucoup, il y en a beaucoup qui travaillent pas. Donc bon. Je pourrais, mais je reste plus sur les enfants. Parce que plus on va entrer dans les problèmes de la famille, plus on va savoir de choses sur ce qu'il y a à l'extérieur et plus ça va être dur de dire « ben je peux pas lui dire ça parce que y a ça, parce que y a ça ». Donc je préfère occulter et m'occuper vraiment comme si on était...

Cet aveuglement déclaré, réel ou non, aux situations sociales des enfants, n'empêche pas dans certains cas une stigmatisation des familles, reposant en particulier sur la catégorie sociale, comme si, peut-être, les efforts faits pour ne pas catégoriser et juger les élèves se reportaient sur les familles. La volonté de mettre à distance les milieux sociaux des enfants s'accompagne alors de l'absence de discours et de comportements visant à prendre en compte les difficultés rencontrées par les familles. L'école n'est pas présentée comme devant jouer un rôle à ce niveau. La stigmatisation est alors une manière de supporter la difficulté du métier éprouvée au quotidien en rejetant sur les familles les problèmes rencontrés par certains élèves.

Nicole- La vie des gens dans le quartier est difficile souvent. Le milieu social a changé, ça s'est modifié au fur et à mesure des années. Moi ça fait treize ans que je suis dans l'école, y'avait pas du tout le même type d'élèves il y a treize ans. Le quartier est beaucoup plus mixte qu'il ne l'était et on a beaucoup de familles monoparentales, beaucoup plus de familles qui ne vont pas bien parce qu'il y a des difficultés sociales, matérielles, que on a des gens qui ont du mal à s'occuper de leurs enfants parce qu'ils ont du mal déjà avec eux-mêmes.

Le changement social du quartier vient briser pour Nicole, dont on a vu précédemment qu'elle stigmatisait souvent les enfants sur une base ethnique et religieuse, l'harmonie éducative, liée à la proximité sociale, qui pouvait exister entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire. Fille d'instituteurs, mariée à un ingénieur, Nicole dit avoir passé ses vingt premières années dans une école, ses parents occupant un logement de fonction. Sa trajectoire, de l'école comme univers domestique à une hypokhâgne, puis une expérience d'enseignement dominé par l'école des classes moyennes, tend à centrer son travail

d'enseignante sur les apprentissages scolaires. Une telle conception du métier entre en tension avec le recrutement de plus en plus populaire de son école. La norme d'égalité dans le traitement des élèves est affirmée avec d'autant plus de force que Nicole est confrontée dans son travail à l'impact des différences sociales sur les résultats et les comportements scolaires des enfants.

L'occultation des différences de milieux sert à préserver l'égalité de traitement des enfants à l'école et aboutit en fin de compte à faire exister davantage les inégalités sociales. La stigmatisation des familles sur une base sociale se retrouve dans les divers types d'école, quelle que soit l'orientation politique de l'enseignant. Les appartenances sociales de l'enseignant, relativement à celles de son public scolaire jouent un rôle : plus la distance est forte entre les deux, plus la stigmatisation des milieux populaires se fait sentir. Mais c'est surtout le type d'investissement dans le métier, plus ou moins militant, qui semble peser la façon dont les enseignants stigmatisent les familles de milieu populaire.

Conclusion

Ce chapitre a donc montré les relations difficiles que la plupart des enseignants rencontrés dans cette enquête éprouvent à l'égard de la diversité qui caractérise la communauté nationale et/ou le milieu scolaire dans lequel ils travaillent. La norme d'égalité pèse fortement sur leurs attitudes à l'égard de leurs élèves, et génère souvent des tensions à l'égard du public auquel ils s'adressent et de leur métier.

Après avoir vu ce que l'école primaire contribue à transmettre et à construire quant à la nature de la communauté nationale dans laquelle vont s'inscrire les élèves, futurs citoyens, il nous reste regarder la part qu'elle confère aux comportements et aux questions proprement politiques.

CHAPITRE 6 – POLITIQUE ET DEMOCRATIE A L'ECOLE

Les deux chapitres suivants portent sur une autre dimension de la citoyenneté : la figure du citoyen comme acteur de la vie collective. On analysera cette question à deux niveaux : celui du futur citoyen (apprentissage de la vie et de la participation politiques) et celui de l'enfant comme acteur, dès à présent, de la vie collective de la classe et de l'école.

Concernant le premier niveau, les études historiques sur l'enseignement de la Troisième République ont souligné à quel point celui-ci n'avait rien de neutre politiquement, dans la mesure où il était élaboré à une période d'affrontement sur la nature républicaine du régime⁹⁰¹. Pour autant, l'apprentissage de la vie politique se limitait à celui des institutions républicaines, occultant non seulement les conflits entre les groupes sociaux, mais aussi les conflits politiques et les acteurs du jeu politique. Dans son étude sur les manuels scolaires d'histoire du début des années 1970, Danielle Perrot relève encore cette orientation⁹⁰². La période actuelle marque-t-elle à cet égard une rupture ? Au second niveau, celui de l'enfant « citoyen à l'école », on peut s'attendre à des changements significatifs en relation avec l'évolution du regard porté sur l'enfant dans la société actuelle⁹⁰³.

1. Quand l'école fait de la politique...

1.1. L'impossible neutralité politique

Les gouvernements se sont toujours défendus de vouloir imposer un enseignement militant ou partisan. C'est surtout dans les années 1970 et 1980, dans un contexte d'intenses conflits idéologiques, qu'une telle position était affichée avec force dans les discours officiels, afin d'apaiser les polémiques qui ressurgissaient régulièrement sur le contenu politique de l'enseignement et des manuels scolaires. La division du monde en deux blocs, occidental et communiste, le poids du communisme et des forces syndicales en France, l'apparition d'une nouvelle droite à la fin des années 1970 puis l'émergence du Front national, tout cela

⁹⁰¹ DELOYE, Yves. *Ecole et citoyenneté....*, op. cit. ; GAILLARD, Jean-Michel. *Jules Ferry*. Paris : Fayard, 1989.

⁹⁰² PERROT, Danielle. *La thématique politique des manuels d'histoire du cours élémentaire de l'enseignement public*. Mémoire de D.E.S. : Science politique : Rennes : Université de Rennes 1 : 1974.

⁹⁰³ BARRERE Anne, MARTUCCELLI Danilo. La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, 1998, vol. 39, n°4, p. 652.

contribuait à donner toute son ampleur aux oppositions idéologiques. Comme bien souvent dans la vie politique française, l'école a été prise à partie dans ces querelles.

Dans les années 1970 et 1980, les polémiques sur les orientations idéologiques de l'enseignement sont en effet très vives et tournent principalement autour du thème de la « *marxisation* » à l'œuvre au sein du corps enseignant et dans le discours des manuels scolaires. Les journalistes, les acteurs politiques et les intellectuels s'expriment dans la presse dans des directions opposées, interprétant en sens contraire le contenu de l'enseignement de histoire ou de l'éducation civique.

Le « *marxisme* » des manuels scolaires et des enseignants n'est pas un thème nouveau dans les débats publics. Dans les années 1980, le thème est repris et lié à une mise en cause des responsables socialistes, accusés de se servir de l'école pour imposer une idéologie d'Etat. La querelle touche d'abord l'enseignement de l'histoire, que les socialistes souhaitent réformer. Des journalistes, des intellectuels ou des acteurs politiques de droite et d'extrême droite s'en prennent à l'orientation marxiste de cet enseignement, mettant en cause le gouvernement socialiste, les enseignants et les manuels scolaires⁹⁰⁴. Certains mettent en cause les orientations du rapport Girault, perçu comme cautionnant lui aussi une approche marxiste de l'histoire⁹⁰⁵. D'autres se concentrent sur les manuels scolaires en général⁹⁰⁶, ou plus spécifiquement sur ceux du secondaire⁹⁰⁷, dont ils scrutent le contenu. Les différents articles mettent en cause une interprétation de l'histoire centrée sur la lutte des classes, une présentation avantageuse des partis socialistes et communistes français, une description complaisante du système soviétique, voire une omission totale de ses crimes, et une vision

⁹⁰⁴ Le débat sur l'enseignement de l'histoire. Vers un enseignement pédagogiquement amélioré... mais marxiste dans son contenu ? Un entretien de Michel Fromentoux avec le professeur René Pillorget. *Aspects de la France*, 6 octobre 1983, p. 11 et 14 ; Marxisme à l'école. *Le Figaro*, 15 septembre 1982. (article de François Martineau, responsable du groupe « Enseignement » du Centre argumentaire des comités d'action républicaine) ;

⁹⁰⁵ Histoire et vérité. *L'Express*, 24 février-1^{er} mars 84. L'article est signé par Alain Besançon, historien, ancien membre du Parti Communiste, qu'il quitte en 1956 suite à la révélation des crimes du stalinisme. Il se consacre alors à l'étude de l'URSS, du léninisme et du stalinisme, interprétés en termes de totalitarisme. Editorialiste de *L'Express* entre 1983 et 1988, il écrit régulièrement dans *Le Figaro*.

⁹⁰⁶ Dossier : Comment vos enfants deviennent marxistes à l'école. *Le Figaro-Magazine*, 9 octobre 1982, p. 84-87.

⁹⁰⁷ Manuels d'histoire : une reprise en main politique. *Le Quotidien de Paris*, 29 août 1983 (manuels de terminale); Manuels scolaires : l'histoire revue et corrigée. *Le Quotidien de Paris*, 30 août 1983 (manuels de terminale). Comment est enseignée, en France, l'histoire de l'URSS. Désinformation. *Le Figaro*, 25 février 1982 (étude du manuel des éditions Bordas pour la classe de troisième). Drôles de manuels en 1^{ère}... *Le Figaro*, 23 septembre 1983.

partiale et dénonciatrice du libéralisme économique et des Etats-Unis. Les comités d'action républicaine (CAR), fondés en 1982 par Bruno Mégret⁹⁰⁸ et rassemblant notamment des membres du Club de l'Horloge et du RPR, lancent une campagne publique en septembre 1982 intitulée « *Pour l'école républicaine, non aux manuels marxistes !* » et mettent en place un comité de lecture rassemblant les parents inquiets par le contenu des manuels. En 1983, sur 38 manuels étudiés, 28 sont rejetés. Le journal *La Croix* se distancie de ces interprétations en partie : il reconnaît que le marxisme a toute sa place dans l'analyse historique, sans toutefois devoir être le seul point de vue porté sur l'histoire. L'article souligne toutefois que l'analyse du système soviétique reste superficielle et encore marquée par une certaine complaisance dans certains manuels scolaires et que la présentation du christianisme ou du libéralisme politique est parfois insuffisante, voire absente⁹⁰⁹.

Des articles dans la presse de gauche et d'extrême gauche dénoncent cette campagne virulente contre le marxisme scolaire. Certains rappellent qu'une partie des manuels incriminés et encore en vigueur aujourd'hui ont été élaborés lorsque la droite était au pouvoir⁹¹⁰. Les organes syndicaux et des articles de presse remettent aussi en cause la prétendue neutralité de l'histoire scolaire dans un sens opposé: elle négligerait la dimension sociale, le mouvement ouvrier, ferait la part belle au pouvoir, aux grands hommes et à l'ordre et occulterait les répressions de l'Etat⁹¹¹. Pour le SNI, l'histoire qui a été enseignée pendant longtemps, avant l'introduction de la pédagogie de l'éveil, n'avait rien de « neutre » et était bel et bien « conservatrice ». Georges Séguéy, président de l'Institut d'histoire sociale de la CGT, qui intervient dans *Le Monde* ainsi que des journalistes de *L'Humanité* et *Révolution* mettent également en cause l'absence de représentation des syndicats et du mouvement

⁹⁰⁸ Les CAR étaient des associations politiques, orientées tant vers la réflexion que l'action. Il lance des campagnes d'information publique, certains de ses membres se présentent aux élections municipales de 1983. Le ralliement de Bruno Mégret au Front national en 1984 entraîne une mise en sommeil du mouvement, qui réapparaît ponctuellement dans la vie politique française, en 1992, dans le cadre d'une campagne contre la ratification du traité de Maastricht.

⁹⁰⁹ A vos Marx, prêts ? Partez... *La Croix*, 27 septembre 1982.

⁹¹⁰ Polémique autour d'un manuel. *L'Humanité*, 2 septembre 1983 ; La guerre des manuels. *Le Nouvel Observateur*, 14 janvier 1983.

⁹¹¹ Pour le SNI-PEGC : *L'Ecole libératrice*, n°21, 14 mars 1980, p. 984-985 ; Du nouveau dans l'enseignement de l'histoire ? On y va à reculons... A reculons... *L'Ecole libératrice*, n°29, 4 juin 1983, p. 10-11 ; Dossier pédagogique : A la conquête du temps et de l'espace. Enseigner l'histoire et la géographie. *L'Ecole libératrice*, n°15, 21 janvier 1984, p. 15-24. Pour le SGEN : Histoire et bouche cousue. *Chantier*, n°56, 1980, p. 7-11 ; L'histoire. *Syndicalisme Universitaire*, n°855, 21 février 1984, p. 12 ; L'histoire géo à l'école. *Syndicalisme Universitaire*, n°861, 29 mai 1984, p. 12. Dans la presse générale : La dimension sociale. *Le Monde*, 19 janvier 1984 (article de Georges Séguéy, président de l'Institut d'histoire sociale de la CGT) ; *Révolution*, 20 janvier 1984 ; Enseignement de l'histoire. Nouveaux programmes à l'école élémentaire. *L'Humanité*, 23 janvier 1984.

ouvrier au sein de la commission Girault ou au colloque de Montpellier⁹¹². Georges Séguéy et *L'Humanité* dénoncent aussi la présentation calomnieuse du Parti communiste, des syndicats proches du communisme ou encore le discrédit qui touche les pays communistes avant même qu'ils soient étudiés en profondeur dans les manuels d'histoire. Loin d'être marxistes, les manuels scolaires seraient plutôt en phase avec l'idéologie de la droite⁹¹³. Dans la presse de la gauche modérée, on tend le plus souvent à mettre en cause la thèse de la marxisation en montrant que les manuels scolaires d'histoire font une place à une approche plurielle, notamment dans leur manière de présenter les Etats-Unis et le système soviétique, et qu'ils ont d'ailleurs été critiqués par les communistes eux-mêmes⁹¹⁴.

Le débat sur les manuels scolaires rebondit en 1985-1986, à l'occasion de la parution des nouveaux ouvrages d'éducation civique du primaire. Ce sont particulièrement les manuels des éditions Magnard, une des rares maisons d'édition à avoir été en mesure de publier une collection complète de nouveaux manuels dès la rentrée 1985, qui sont jugés dans les médias. La presse examine le contenu des manuels et en livre des interprétations là encore opposées. Une partie de la presse de gauche approuve ces nouveaux ouvrages en soulignant en particulier la mise en valeur de l'idée de République et du refus des racismes⁹¹⁵, le caractère « *exemplaire* » de la partie sur la « *citoyenneté mondiale* », qui promeut la tolérance, le droit à la différence, les droits de l'homme, la solidarité Nord-Sud et la paix⁹¹⁶. Les journalistes de *Libération* se montrent bien plus critiques en dénonçant la tonalité cocardière de nombreux manuels, la frilosité dans la présentation des étrangers vivant en France, l'insuffisante ouverture à l'Europe et au monde⁹¹⁷. A droite et à l'extrême droite, la critique de la nouvelle éducation civique est virulente. Les mêmes thèmes que précédemment sont développés – imposition d'une idéologie socialiste, omission des crimes du système soviétique – auxquels s'ajoutent une dénonciation de l'image positive qui est donnée dans les manuels Magnard d'une France multiculturelle, de la place importante accordée à la présentation de l'islam au

⁹¹² La dimension sociale. *Le Monde*, 19 janvier 1984 ; *Révolution*, 20 janvier 1984 ; Enseignement de l'histoire. Nouveaux programmes à l'école élémentaire. *L'Humanité*, 23 janvier 1984.

⁹¹³ Polémique autour d'un manuel. *L'Humanité*, 2 septembre 1983 ; La dimension sociale. *Le Monde*, 19 janvier 1984.

⁹¹⁴ La guerre des manuels. *Le Nouvel Observateur*, 14 janvier 1983 (au sujet des manuels du collège et du lycée).

⁹¹⁵ Premiers manuels « réformés ». *Le Monde*, 6 septembre 1985.

⁹¹⁶ Le civisme à visage humain. *L'Unité*, n°619, septembre 1985; Editeurs, encore un effort pour devenir républicains. *Le Matin*, 4 septembre 1985.

⁹¹⁷ En 1985, Marianne est toujours la plus belle. *Libération*, 9 septembre 1985, p. 3 et 4.

regard du traitement très limité du catholicisme, de l'orientation mondiale et tiers-mondiste des auteurs de ces ouvrages. Lorsque la droite revient au pouvoir entre 1986 et 1988, le débat est relancé. Suite à l'interpellation d'un député RPR à l'Assemblée sur le contenu des manuels des éditions Magnard, Michèle Alliot-Marie souligne le « *manque d'honnêteté intellectuelle* » de certains auteurs de manuels et manifeste son refus d'une « *école socialiste* »⁹¹⁸.

Les acteurs gouvernementaux ont toujours fait valoir l'impératif de neutralité politique de l'enseignement, sans toutefois préciser clairement ce que ce principe impliquait : s'agit-il d'exclure du champ légitime des sujets scolaires toutes les questions qui font l'objet de conflits dans la vie politique ? Faut-il simplement que l'enseignant se garde de divulguer son opinion personnelle sur ces questions et présente en classe les diverses interprétations existantes ? La règle de neutralité politique a été affichée sans faire l'objet d'une définition forte et bien visible. Lorsqu'il introduit l'utilisation de la presse à l'école en 1976, René Haby semble pencher pour une définition particulière de la neutralité : les enseignants se doivent de choisir une « *diversité d'articles* » et éviter d'utiliser la presse comme « *prétexte* » à des « *développements partisans* »⁹¹⁹. C'est donc une présentation plurielle des événements que le ministre semble favoriser. Le discours ne concerne pas l'enseignement en général, l'histoire ou l'éducation civique, et le ministre ne met pas en avant dans d'autres interventions cette conception de la neutralité politique comme présentation plurielle de l'actualité et des problèmes de société. Le refus d'un enseignement partisan est ensuite mis en avant dans les discours officiels sans que les implications diverses possibles de ce principe ne soient définies : Pierre Mauroy⁹²⁰, Jean-Pierre Chevènement⁹²¹ ou Michèle Alliot-Marie⁹²²

⁹¹⁸ Polémique autour des manuels scolaires. Instruction civique : c'est déjà la rentrée. *Le Quotidien de Paris*, 6 août 1986 ; Mme Alliot-Marie mécontente des programmes d'instruction civique. *Le Monde*, 27 juin 1986. Michèle Alliot-Marie : « La famille doit s'apprendre aussi à l'école ». *Le Quotidien de Paris*, 17 février 1987.

⁹¹⁹ Lettre de René Haby du 28 septembre 1976. [en ligne]. Disponible sur le site du CLEMI: http://www.cleml.org/fichier/plug_download/11443/download_fichier_fr_lettre.r.haby.pdf [consulté le 1er septembre 2010].

⁹²⁰ MAUROY, Pierre. *Allocution de M. Pierre Mauroy, Premier ministre, sur l'histoire et son enseignement, Montpellier, 19 janvier 1984* [en ligne], p.4. Paris : La Documentation française. Format html. Disponible sur : <http://discours.vie-publique.fr/notices/843033500.html> [consulté le 1er septembre 2010]. Le premier ministre affirme ainsi : « *l'enseignement de l'histoire n'a pas à inculquer aux jeunes une doctrine qui servirait, comme en d'autres temps, à assurer la transmission de telle ou telle idéologie ou la légitimité de tel ou tel principe politique* ».

⁹²¹ Colloque « *Etre citoyen* » organisé par l'institution du Médiateur au Conseil économique et social les 22 et 23 novembre 1984 [en ligne]. Format html. Disponible sur : <http://www.juripole.fr/Mediateur/1984/civisme.html> [consulté le 1er septembre 2010]. Jean-Pierre

rappellent la règle de neutralité politique à l'école, au sujet de l'enseignement de l'histoire ou de l'éducation civique.

Dans les contextes de vives polémiques sur le contenu des manuels, des responsables de l'Education nationale, tels qu'Alain Savary⁹²³ ou Jean-Pierre Chevènement⁹²⁴ ont rappelé que l'Etat laissait les éditeurs scolaires libres de leurs interprétations et que cette absence d'interférence de l'Etat permettait précisément de garantir le pluralisme d'opinions. Cette position a aussi été rappelée dans la presse. L'idée d'une pluralité des lectures d'événements historiques ou de problèmes de société au sein de la même classe ou du même manuel globalement peu mise en avant dans les discours publics. Seul l'usage des journaux à l'école suscite des discours en ce sens.

La défense de la neutralité idéologique de l'enseignement dans les discours publics apparaît en fait très ambivalente. Dans les discours officiels, elle est mise en avant de manière stratégique afin de prévenir ou d'apaiser les polémiques. Dans le même temps, les gouvernements ne cessent de défendre certaines orientations politiques en mettant en avant tel ou tel contenu pour l'éducation civique ou l'enseignement de l'histoire. De même, dans les interventions d'autres acteurs (journalistes, intellectuels, représentants de mouvements politiques), la neutralité de l'enseignement est défendue pour contrer l'idéologie politique qu'ils contestent au nom d'autres valeurs politiques.

Au moment où ils appellent de leurs vœux un enseignement non militant, les acteurs gouvernementaux défendent des valeurs politiques particulières pour l'éducation civique. L'importance accordée aux droits de l'homme dans la définition de la nation et à la reconnaissance (limitée) des cultures issues de l'immigration dans les discours d'Alain Savary n'a rien de neutre, pas plus que la défense vigoureuse et enflammée du patriotisme par Jean-Pierre Chevènement. Il en est de même pour les valeurs familiales que Michèle Alliot-Marie

Chevènement termine son intervention sur l'éducation civique par une adresse aux enseignants qui leur rappelle leur devoir de neutralité tout en leur témoignant sa confiance : selon lui, les enseignants sauront « résister » au « risque » et « quelquefois à la tentation de passer sans y prêter garde de l'éducation civique au militantisme politique et, pire, à l'endoctrinement »

⁹²² Polémique autour des manuels scolaires. Instruction civique : c'est déjà la rentrée. *Le Quotidien de Paris*, 6 août 1986 ; Mme Alliot-Marie mécontente des programmes d'instruction civique. *Le Monde*, 27 juin 1986. Michèle Alliot-Marie : « La famille doit s'apprendre aussi à l'école ». *Le Quotidien de Paris*, 17 février 1987.

⁹²³ *Interview de M. Alain Savary sur Radio Monte Carlo*. Paris : La Documentation française (document sur microfiches), p. 16.

⁹²⁴ *Interview de M. Jean-Pierre Chevènement, Ministre de l'Education nationale, à Europe 1, le 6 janvier 1985*. Disponible à la Documentation française sur microfiches.

place au centre de ses discours sur l'éducation civique. Les responsables de l'Education nationale ont d'ailleurs parfois agi dans une direction opposée que celles qu'ils affichaient : certains sont intervenus auprès des éditeurs de documents pédagogiques. Ainsi René Haby a-t-il notifié en 1975 aux établissements secondaires qu'un numéro de *Textes et Documents pour la classe* consacré aux travailleurs immigrés n'était « *pas utilisable pour une action pédagogique* ». Ce numéro a été retiré des centres de documentation des établissements et un autre numéro lui avait été substitué⁹²⁵. Il était perçu par le ministre comme défendant une position trop favorable à l'immigration. En 1983, alors qu'un protocole d'accord entre le ministère de la Défense et celui de l'Education nationale avait été signé en septembre 1982 afin de développer « *l'esprit de défense* » des élèves⁹²⁶, Alain Savary, interpellé par des élus de droite mettant en cause « *l'antimilitarisme* » d'un manuel, a indiqué avoir fait part de son « *indignation* » à l'éditeur scolaire et avoir saisi l'inspection générale du problème⁹²⁷. Les principes de la liberté des auteurs de documents pédagogiques et de leur pluralisme idéologique, bien que rappelés de manière constante dans les discours officiels, a donc subi quelques entorses ponctuelles. Pour ce qui concerne les autres acteurs (journalistes, intellectuels, représentants politiques, etc), c'est aussi au nom d'une idéologie politique particulière qu'ils ont dénoncé l'orientation politique de l'enseignement et des manuels scolaires, perçus comme trop patriotiques ou au contraire oublieux de la nation, trop favorables au rôle de l'Etat ou non, trop silencieux ou trop critiques à l'égard du modèle communiste, des organisations et personnalités communistes françaises, trop centrés sur les droits de l'homme ou n'allant pas assez loin en ce sens, et ainsi de suite.

Les syndicats d'enseignants font entendre dans les années 1980 une voix dissonante sur la question de la neutralité politique de l'enseignement. Sans remettre explicitement en cause la neutralité des enseignants, le discours des revues syndicales souligne l'idée que l'enseignant doit encourager certaines valeurs contre celles qui sont prônées dans la société ou par le pouvoir politique⁹²⁸. Pour le SNI comme pour le SGEN, elle doit sensibiliser les enfants

⁹²⁵ *Cahiers pédagogiques*, n°139, décembre 1975.

⁹²⁶ Ministère de l'Education nationale/Ministère de la Défense. *Protocole d'accord*. Paris : La Documentation française. (disponible sur microfiches).

⁹²⁷ La guerre des manuels. *Le Nouvel Observateur*, 14 janvier 1983.

⁹²⁸ L'éducation aux droits de l'Homme difficile certes..., mais nécessaire. *L'Ecole libératrice* (dossier pédagogique « Citoyen dans son pays, citoyen du monde »), 25 mai 1985, n°28, p. 19 ; ****Histoire et bouche cousue. *Chantier*, 1980, n°56, p. 7-11.

Des nouvelles instructions du CM et de l'usage qui est fait du terme de « rénovation pédagogique » pour abuser des esprits que l'on croit simples. *Chantier*, 1980, n°58, p. 3-11.

aux droits de l'homme et au refus du racisme, contre les abus du pouvoir politique, les idéologies concurrentes prônées par certains partis politiques et certains parents d'élèves. L'éducation doit aussi encourager chez les enfants des attitudes de solidarité, alors que la société de consommation et la droite gouvernementale encouragent la concurrence entre les individus et l'individualisme égoïste, tourné vers la seule maximisation du profit personnel et les valeurs matérialistes. Les deux syndicats font aussi valoir que la méthode pédagogique elle-même, en l'occurrence celle de l'éveil qui favorise l'activité de l'enfant et son appropriation personnelle des savoirs, n'est pas neutre : elle vise à former un citoyen actif et indépendant, capable de remettre en cause l'idéologie dominante et de faire preuve de vigilance à l'égard de toutes les formes de pouvoir.

Les polémiques sur les orientations idéologiques de l'enseignement tendent à décliner dans les décennies suivantes. La chute du communisme, le ralliement de la gauche à l'économie de marché, la délégitimation du racisme dans les discours publics contribuent à réduire les querelles sur le contenu idéologique général de l'enseignement. Les débats publics se limitent au traitement de certains thèmes dans les manuels scolaires et les responsables de l'Education nationale ne sont plus mis en cause comme ils l'ont été par le passé. Les critiques se concentrent sur la manière dont les manuels scolaires traitent de certains enjeux, tels que le passé colonial de la France, comme on l'a vu. Dans les discours officiels, la règle de la neutralité est réaffirmée périodiquement, sans que son sens ne soit précisé.

Les manuels scolaires récents ont-ils pour autant cessé d'être marqués d'un point de vue idéologique ? Les chapitres précédents ont mis en valeur certaines orientations qui situent clairement le discours des ouvrages scolaires du côté de la gauche. La question de l'égalité des droits ne divise pas de manière bien nette la gauche et la droite modérées. Certains thèmes, en revanche, tels qu'ils sont traités dans les manuels scolaires, signalent plus nettement un discours de gauche. Il en est ainsi, par exemple, du regard positif sur l'immigration et l'ouverture des frontières, de la lecture socio-économique des problèmes actuels d'intégration des populations issues de l'immigration, ou de l'importance accordée aux services publics et à la Sécurité sociale.

1.2. La vision de la société et de la vie politique françaises

La neutralité de l'enseignement est illusoire tant l'éducation civique et le traitement de certains thèmes en histoire ont à voir avec la vision de la communauté politique et de ses normes légitimes. Et de fait, l'école sort bel et bien de sa neutralité politique par la relative

homogénéité idéologique qui situe le discours des ouvrages scolaires plutôt à gauche de l'échiquier politique. En dépit de ce marquage à gauche, la présentation de la politique dans les ouvrages scolaires, et aussi dans les textes officiels, contribue à valoriser une vision unanimiste de la société et de la vie politiques françaises, une méconnaissance des rapports de pouvoir et une vision restrictive de la participation civique et politique. Il n'entre pas dans les finalités de cette recherche de rendre compte de cette contradiction apparente. Cela nécessiterait, entre autres, une sociologie politique des auteurs de manuels, ainsi que des acteurs intervenant dans l'élaboration des programmes scolaires. Ce qui importe ici est de chercher à identifier de manière systématique l'image qui est donnée de la politique dans le discours scolaire, afin de resituer les attitudes et les représentations des enseignants par rapport à ce cadrage normatif.

a) Les conflits politiques: les grands absents du discours scolaire

On l'a vu, les programmes et les manuels scolaires d'histoire ne négligent pas les inégalités qui existent en France, en particulier entre les hommes et les femmes. Cette image limitée qui est donnée des inégalités dans la société n'apparaît presque plus en éducation civique : celle-ci privilégie largement les grands principes politiques, et notamment celui d'égalité.

Cette atténuation des divisions de la société se double, en histoire et plus encore en éducation civique, d'un faible accent mis sur les conflits politiques qui ont agité la société française dans son passé comme aujourd'hui. Lorsqu'elles sont présentées, les inégalités dans la société sont peu reliées aux combats politiques qu'elles ont pu et peuvent susciter, en dehors de la catégorie des femmes, davantage mise en valeur à ce niveau. Plus généralement, au-delà de la seule question de l'égalité, les programmes et les ouvrages scolaires négligent largement la présentation de la vie politique en termes d'oppositions et de conflits. On a commencé, au chapitre 1, à évoquer cette question, en montrant que les programmes et les ouvrages récents présentaient le 19^{ème} siècle avant tout comme une marche vers la République, et faisaient peu de place aux oppositions entre républicains, monarchistes, bonapartistes et socialistes, ou encore à la présentation de la Commune ou de l'Affaire Dreyfus. On peut poursuivre cette description en montrant le traitement allusif, sinon même la totale absence de certains événements dans le récit historique à partir de la Révolution française, tels que les mouvements anti-révolutionnaires dans l'Ouest de la France pendant la Révolution française ou les révoltes ouvrières de 1830 et de 1848. Tant les programmes scolaires que les ouvrages scolaires contribuent à donner l'image d'une volonté populaire

homogène à partir de la Révolution. Malgré quelques oppositions, celle des « ennemis de la République » sur lesquels les auteurs de programmes et de manuels sont peu prolixes, le peuple quasi-unanime se bat à partir de 1789 et tout au long du 19^{ème} siècle pour obtenir la République, la liberté et l'égalité.

La description des périodes ultérieures de l'histoire manifeste la même tendance à l'évacuation des conflits politiques du récit du passé, sauf que cette fois, la République et la démocratie étant instaurées, on ne sait plus très bien ce que veut « le peuple ». Les élites politiques sont également unifiées par une présentation qui néglige les oppositions idéologiques ou ne les traite que très ponctuellement. La période de l'entre-deux-guerres est rarement l'occasion de donner des précisions sur les conflits idéologiques qui agitent la France de l'époque. Les fascismes et les mouvements d'extrême droite progressent en Europe, mais ne paraissent pas véritablement concerner la France. Les grèves ouvrières de 1936 ne font que préparer un nouveau progrès social, approuvé par le gouvernement socialiste, et qui ne suscitent pas d'opposition.

Après 1945, les auteurs de manuels, à l'image des programmes scolaires, se concentrent pour la France sur les nouvelles institutions de la V^{ème} République et sur la mise en contraste d'une période de prospérité économique puis de crise. Certains manuels évoquent également le rôle international de la France ou présentent les présidents de la République qui se sont succédés depuis 1958. La vie politique de la France est très peu traitée en dehors de ces aspects. Dans le manuel d'histoire des éditions Hatier de 2004, qui fait exception sur ce point, on présente la France actuelle en expliquant comment la gauche et la droite souhaitent répondre à la crise économique et sociale persistante⁹²⁹. Les élèves seront introduits pour la première fois dans ce manuel aux notions de gauche et de droite, qui n'ont guère été présentées auparavant. Les partis politiques, les forces syndicales et associatives, bref les acteurs de la vie politique, constituent les grands absents du récit scolaire de l'histoire.

b) Les institutions politiques et les contre-pouvoirs

L'éducation civique scolaire renforce considérablement cette évacuation des conflits politiques du discours scolaire. Il n'est pratiquement jamais question ici de rapports de force entre acteurs politiques. Ce qui intéresse les auteurs des programmes et d'ouvrages scolaires est de rappeler que la France est une démocratie et d'illustrer cette idée par la présentation de la Révolution française, de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 et de

⁹²⁹ Hatier Histoire Cycle 3, 2006, p. 214-215.

l'organisation actuelle des pouvoirs : ces pouvoirs sont non seulement élus, mais aussi séparés. Ils oeuvrent au bien commun en adoptant des politiques fondées sur l'intérêt général.

La présentation du rôle du président de la République encourage aussi une vision non conflictuelle de la politique car, conformément à l'esprit de la Constitution de 1958, il est rappelé dans les ouvrages qu'il est au-dessus des partis. Les manuels d'éducation civique, mais aussi ceux d'histoire pour la période contemporaine se concentrent sur l'évocation du rôle et des figures présidentielles. Or, dans ces manuels, les appartenances politiques des présidents successifs de la 5^{ème} République ne sont la plupart du temps pas précisées.

La présentation de la vie politique en France privilégie nettement la démocratie représentative. Dans les années 1980, l'inclusion du thème des droits sociaux dans les programmes scolaires⁹³⁰ donnait l'occasion de courts passages sur le mouvement ouvrier et son rôle dans les progrès successifs de la législation sociale. De même, les élèves étaient supposés étudier une « association » ou une « mutuelle »⁹³¹. Les ouvrages scolaires des années 1980 ont largement illustré ce thème de la vie associative, et contrairement aux programmes qui les présentaient en termes de « *vie et pratiques sociales* » (titre de la section), ils ont aussi fait une place aux associations dont le rôle était plus directement politique. Cette dimension est moins présente aujourd'hui dans les manuels scolaires, ces thèmes n'étant plus cités dans les programmes scolaires à partir de 1995.

Les programmes de 1995 mettent très peu en valeur la participation civique. Ils évoquent les « *institutions de la République* » et au sein de cette section l'élection du président de la République au suffrage universel. Ils n'insistent pas sur le vote en tant que moyen de participation politique. L'élève est censé se comporter en citoyen « *responsable* », par rapport aux problèmes soulevés par les droits de l'homme ou l'environnement notamment, mais rien n'était dit sur les moyens d'exercer cette responsabilité civique⁹³². Les programmes de 2002 accordent plus de place à la participation politique. Ils mentionnent les « *diverses formes de participation à la vie démocratique* » et citent explicitement « *le vote* » et « *l'acceptation de charges électives* ». Pour le reste, les auteurs du programme font référence de manière vague à « *l'engagement dans la vie publique* »⁹³³. Les ouvrages scolaires retiennent principalement de

⁹³⁰ Dans la section consacrée aux « *libertés* », censée faire état des « acquis depuis 1789 » le « droit au travail » et le « droit de grève » étaient cités. *Ecole élémentaire. Programmes et instructions, op. cit.*, 1985, p. 71.

⁹³¹ *Loc. cit.*

⁹³² *Programmes de l'école primaire, op. cit.*, 1995, p. 70-72.

⁹³³ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?...*, op. cit., 2005, p. 180.

cette énumération le vote. L'engagement associatif est très peu illustré, en dehors des sections qui portent sur le monde et les droits de l'homme et qui mettent en valeur l'action des associations humanitaires. Les mouvements sociaux, les actions syndicales sont également largement absents du discours des manuels scolaires. Seuls quelques manuels d'histoire en donnent une image en présentant des photographies de manifestations liées à l'immigration, on l'a vu, sans toutefois revenir dans le texte les mouvements sociaux et les conflits politiques relatifs à ces questions. Les autres moyens d'expression et d'engagement politique – pétition, mobilisation des médias... - ne sont pas évoqués. De même, les formes plus diffuses et moins coûteuses de mobilisation politique, qui sont aussi les plus contemporaines, tels que les modes de consommation, la publication d'informations ou de commentaires sur Internet, n'apparaissent jamais dans les manuels. Finalement, ce que les manuels scolaires négligent largement est l'existence de contre-pouvoirs : à la lecture de ces ouvrages, l'enfant n'a pas une réelle idée des moyens que le citoyen peut utiliser pour faire valoir contre le pouvoir politique des intérêts et une certaine vision du monde.

Quels rôles pour le futur citoyen sont-ils privilégiés, au total, dans le discours scolaire ? La citoyenneté qui y est prônée s'inscrit dans un mouvement contradictoire, entre obéissance, conformation et rêve de changement sociopolitique. En insistant tant sur les grands principes politiques (l'égalité, la liberté), les auteurs des programmes et des manuels espèrent peut-être former chez les enfants une personnalité démocratique, un attachement aux principes démocratiques et un désir de s'engager pour les défendre. L'éducation civique d'aujourd'hui participe d'un rêve de transformation politique et sociale par la formation d'individus-citoyens vénérant l'égalité et la liberté comme des principes supérieurs et intangibles, en somme conformes à l'esprit de 1789. Ce rêve bute toutefois sur les méthodes employées pour y parvenir. Les auteurs des programmes et des ouvrages scolaires livrent une image naïve de la réalité politique, peut-être parce qu'il s'agit là de jeunes enfants. Pensent-ils que l'enfant habitué dès le plus jeune âge à respecter l'autorité transcendante des droits de l'homme ne pourra que agir plus tard pour que ceux-ci soient pleinement respectés ? Le type d'éducation civique délivrée semble devoir contribuer à des résultats différents. L'écart entre ces grands principes et la réalité politique et sociale, que l'enfant découvrira progressivement, s'il ne le saisit pas largement déjà, pourrait contribuer à des attitudes de frustration, de retrait ou de cynisme, défavoriser l'engagement civique. Ce type d'effets a été souligné depuis longtemps dans la littérature américaine sur la socialisation civique scolaire, pour ce qui concerne

l'enseignement secondaire⁹³⁴. En refusant de laisser une place à la question de la traduction effective des principes politiques dans la société actuelle, on pourrait donc contribuer à encourager une prise de distance à l'égard de la politique. En outre, le contenu des programmes et des ouvrages d'éducation civique valorisent le citoyen individuel, isolé des autres, et ne s'exprimant que lors des élections. L'insistance sur le fonctionnement des institutions politiques, sur leur caractère démocratique et leur action en faveur du bien commun pourrait également décourager le futur citoyen d'une quelconque action politique : pourquoi participer puisque les institutions fonctionnent de manière harmonieuse et servent l'intérêt de tous ? L'éducation civique scolaire pourrait servir une certaine forme de révérence à l'égard du pouvoir politique en le présentant de manière formelle et en négligeant la présentation des formes de contre-pouvoir mobilisables dans la sphère politique.

En tant que syndicats, le SE-UNSA, le SNUIPP et le SGEN ne souscriraient évidemment pas à une telle vision de la formation du citoyen. Pour autant, les revues syndicales n'ont pas contribué à proposer une autre vision de l'éducation civique pour l'école primaire. Elles ont réagi très positivement aux nouveaux programmes d'éducation civique des collèges et à la mise en place d'une éducation civique, juridique et sociale au lycée. Depuis la fin des années 1990, dans l'enseignement secondaire, l'éducation civique fait une plus grande place aux conflits et aux acteurs politiques, en ne se limitant pas aux institutions de la démocratie représentative. Les programmes prescrivent aussi l'organisation en classe de débats argumentés sur des enjeux de société actuels. Cette réforme récente de l'éducation civique dans l'enseignement secondaire représente un certain tournant, dans la mesure où l'éducation civique a été peu pensée en termes de discussion sur des problèmes politiques. Dans les revues syndicales, mais aussi des publications pédagogiques, l'introduction de ces débats sur des enjeux de société dans les établissements secondaires a été jugée très favorablement⁹³⁵. La question du mode de présence de la réalité sociopolitique dans l'enseignement primaire n'a,

⁹³⁴ LANGTON, Kenneth P., JENNINGS, M Kent. Political socialization and the high school civics curriculum in the United States, *American Political Science Review*, 62/3, 1968, pp. 852-867.

⁹³⁵ Dossier : Former les futurs citoyens : éducation civique et pensée critique. n°13, avril 1999 ; Dossier : La démocratie en jeu : l'éducation à la citoyenneté. *L'Enseignant*, avril 2002, n°47 ; Dossier : Quelle éducation pour quelle citoyenneté ? *Profession Education*, n°69, juillet-août 1997 ; Communiqué : Education à la citoyenneté, 1^{er} septembre 1999, repris le 1^{er} novembre 2002. [en ligne]. Disponible sur : <http://sgen-cfdt.org/actu/rubrique51.html>. [consulté le 1^{er} septembre 2010]. La démocratie lycéenne, une "insolence" programmée ? *Le Monde de l'Education*, décembre 2000 ; L'émergence controversée d'une nouvelle éducation civique. *Le Monde de l'Education*, avril 2000.

en revanche, jamais été posée. Les revues syndicales, mais aussi le *JDI* et *Le Monde de l'Education* ont surtout valorisé, pour ce niveau, la mise en place de procédures délibératives permettant aux élèves d'intervenir dans la négociation de leurs relations et des règles de la vie commune.

2. L'enfant-citoyen à l'école : les non-dits et les limites de la « citoyenneté » scolaire

2.1. L'essor des discours sur la démocratie et la citoyenneté à l'école

L'idée d'une démocratie et d'une citoyenneté qui doivent se vivre concrètement au sein même de l'école est ancienne. Elle est portée par un ensemble de penseurs et de courants, rassemblés sous l'étiquette de la « pédagogie nouvelle », et qui s'expriment dès la première moitié du 20^{ème} siècle.

Contrairement à une idée reçue qui circule tant dans le corps social que dans la littérature académique, l'école de Jules Ferry n'était pas synonyme d'une pédagogie autoritaire et verticale, concevant l'enfant comme un simple réceptacle de connaissances. Déjà l'un des inspirateurs de l'école républicaine, Condorcet, insistait sur l'activité de l'enfant et la nécessité pédagogique de favoriser son autonomie en le conduisant à s'approprier véritablement les connaissances et des vérités⁹³⁶. L'école de la Troisième République reprend en partie ce modèle : il ne s'agit pas d'imposer de l'extérieur des savoirs, mais de susciter l'activité réfléchie de l'écolier⁹³⁷. Dans ces constructions, l'enfant n'est pas pour autant supposé être déjà citoyen: il se prépare à l'être par une éducation qui le conduit à valoriser un ordre politique et moral qui le précède et qu'il n'invente pas (fondé sur la souveraineté politique d'individus égaux et indépendants dans la pensée de Condorcet, sur l'idée de patrie et de République pour les républicains de la fin du 19^{ème} siècle). L'école de la Troisième République radicalise l'approche déjà présente dans la pensée de Condorcet, tout en la transformant : pour Condorcet, l'autorité de l'enseignant relève simplement de sa compétence technique, de sa maîtrise des savoirs ; dans l'école de la Troisième République, l'enseignant devient un modèle de vertu à imiter, notamment en termes civiques. L'histoire scolaire, telle qu'elle apparaît dans les manuels de la Troisième République, présente maints personnages de l'histoire française en termes héroïques, comme autant de modèles devant susciter l'admiration de l'écolier et son désir de servir, comme eux, la patrie et la République.

⁹³⁶ GALICHET, François. *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Economica : 1998, p. 18-32 et 59.

⁹³⁷ *Ibid.* Voir aussi : DELOYE, Yves, *Ecole et citoyenneté...*, *op. cit.*, en particulier p. 88-110.

Les pensées pédagogiques qui se développent dans la première moitié du 20^{ème} siècle remettent en cause ces visions éducatives. Les conceptions éducatives de Freinet et de Piaget n'expriment pas seulement une volonté de former le citoyen futur mais de faire de l'enfant un citoyen dans l'école. L'idée n'est plus que les élèves s'approprient et intériorisent un modèle politique et civique (Les Lumières, la patrie et la République) qui les précède. L'école doit s'organiser de telle sorte à incarner elle-même un nouveau modèle de société démocratique, un modèle idéal pour Piaget ou en cours d'avènement dans la société pour Freinet, et dont les enseignants doivent favoriser le développement. Freinet, comme Piaget, prônent une pédagogie non autoritaire, celle-ci étant perçue comme antinomique de la société véritablement démocratique qu'ils appellent de leurs vœux. Les enfants doivent aussi pratiquer la démocratie dans l'école. Piaget inscrit cette finalité dans une perspective psychologique : l'enfant ne peut percevoir directement les institutions et les procédures de la démocratie moderne. Il doit donc saisir et mettre en pratique la démocratie à l'école par « *des expériences de self-government* », ce qui l'amènera ensuite à transférer cette compréhension et ces habitudes acquises au sein la démocratie politique adulte⁹³⁸. Freinet développe une approche plus historique et politique, liée à la mise en cause de la société capitaliste, dont il présuppose le déclin face à la montée en force du socialisme dans l'entre-deux-guerres. La citoyenneté qu'il défend est en phase avec l'évolution historique : elle n'est pas, comme dans la philosophie éducative de Condorcet ou de Piaget un ensemble de principes politiques idéaux et hors du temps : « *l'école du peuple* » qu'il appelle de ses vœux participe du mouvement historique vers une société plus égalitaire qui selon lui est en cours⁹³⁹. Freinet retrouve toutefois Piaget sur l'idée centrale selon laquelle « *on prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'Ecole* »⁹⁴⁰. Cette vision de l'éducation à la citoyenneté a pour particularité de défendre l'idée d'un enfant comme déjà citoyen : seule la citoyenneté et la démocratie scolaires peuvent préparer l'enfant à son rôle de citoyen adulte. Il s'agit de susciter dès l'école primaire des attitudes de participation et d'autonomie. Cette conception présuppose une vision de l'enfance qui ne repose pas sur l'idée d'une coupure radicale d'avec le monde adulte. Piaget argue certes de la particularité de la nature enfantine – qui est centrée sur son environnement immédiat et incapable d'imaginer des réalités plus vastes et plus

⁹³⁸ Remarques psychologiques sur le self-government In Bureau international d'éducation. *Le self-government à l'école*. Genève : 1934, p. 89-108 ; *Où va l'éducation ?* Paris : Denoël/ Gonthier , 1972, p. 121.

⁹³⁹ GALICHET, François. *L'éducation à la citoyenneté*, op. cit., p. 67.

⁹⁴⁰ *Pour l'école du peuple*. Paris : Maspero, 1969, p. 173.

abstraites -, mais lui comme Freinet font le postulat d'une analogie entre la sphère scolaire et celle de la citoyenneté politique : les attitudes forgées à l'école sont susceptibles d'un transfert ultérieur dans la société politique globale et sont pensées comme persistantes.

Dans les années 1960, l'influence de la pédagogie nouvelle se fait sentir dans le monde éducatif, y compris au sein de ministère par l'intermédiaire des syndicats d'enseignants, des professeurs d'école normale et d'une partie des inspecteurs généraux. L'essor de la démarche de l'éveil, son officialisation en 1969 et son maintien dans les instructions officielles de 1978 et 1980 manifestent la reconnaissance d'une pédagogie fondée sur l'activité de l'enfant comme méthode légitime pour former un individu autonome intellectuellement. La pédagogie de l'éveil est également conçue en termes de citoyenneté : pour les syndicats d'enseignants, proches des idées des courants de la pédagogie nouvelle dès l'entre-deux-guerres⁹⁴¹, comme pour le ministère à travers les instructions officielles qu'il publie en 1980 sur l'éducation civique et morale, l'apprentissage de la citoyenneté passe par l'organisation coopérative de la classe et de l'école. L'enfant ne peut apprendre la citoyenneté qu'en acquérant l'habitude de la coopération, de l'expression et de la décision personnelles et collectives au sein même de l'école.

Le milieu des années 1980, avec l'arrivée de Jean-Pierre Chevènement au ministère, marquent un reflux de cette idée d'une citoyenneté se préparant dès l'école par des comportements de participation et de coopération. Les programmes de 1985 laissent les enseignants libres de leurs méthodes pédagogiques, tout en réaffirmant à plusieurs endroits la valeur d'une « *pédagogie de l'activité* ». L'introduction aux programmes d'éducation civique indique que le maître doit « *engager à la vie coopérative* », mais les modalités de participation des enfants à la vie collective de l'école ne sont pas précisées⁹⁴². Le détail du programme montre que l'éducation civique est avant tout conçue comme la transmission de connaissances sur le système politique français. Pour les plus grandes classes de l'école primaire, les programmes ne font plus référence à l'organisation de la vie scolaire et se concentrent sur les principes et les institutions politiques en France. Les syndicats critiquent cette orientation. Le SNI rappelle notamment que la connaissance des institutions « *n'entraîne*

⁹⁴¹ AUBERT, Véronique et MOURIAUX René. *Le syndicalisme enseignant en France*. Paris : CEVIPOF, 1994 ; ROBERT André. *Trois syndicats d'enseignants face aux réformes scolaires, SNI, SNES, SGEN (1968-1982)*. Thèse de doctorat. Paris : Université René Descartes, 1989 ; ROBERT, André. Freinet et le syndicalisme enseignant. Les années Ecole Emancipée. *Penser l'éducation*, n°3, 1997 ; *Le syndicalisme des enseignants des écoles, collèges et lycées*. Paris : La Documentation française, 1995 ; SINGER Madeleine. *Le SGEN de 1937 à mai 1986*. Paris : Cerf, 1993.

⁹⁴² *Ecole élémentaire. Programmes et instructions, op. cit.*, 1985, p. 69-71.

pas le désir de participer » et que seule une organisation appropriée de l'éducation – pédagogie non autoritaire et organisation coopérative de la classe et de l'école – peut efficacement préparer l'enfant à son rôle de citoyen⁹⁴³. Certains universitaires de gauche, tels que Mona Ozouf ou Antoine Prost, qui interviennent dans le débat sur l'enseignement de l'histoire en 1983-1984 ou dans celui sur l'éducation civique, soulignent que la citoyenneté et la démocratie ne peuvent s'apprendre à l'école si celle-ci ne favorise pas davantage la participation effective des élèves à la vie scolaire⁹⁴⁴. Les rédacteurs du *JDI* promeuvent l'idée qu'à côté des connaissances institutionnelles, la classe est une « *petite communauté* » où doivent s'apprendre des valeurs telles que la solidarité et la responsabilité. Ils continuent aussi d'affirmer la notion d'un enfant « *acteur de son savoir* »⁹⁴⁵.

En 1989, Lionel Jospin entend faire de l'élève un acteur qui construit lui-même, avec l'aide de ses parents et de ses enseignants, son savoir et son projet de formation. L'élève du collège et du lycée est aussi reconnu comme un acteur de la vie collective de l'école : à cette fin, les procédures participatives sont développées (délégués de classe et représentations dans les différents conseils des établissements). La pratique de la citoyenneté à l'école reste cependant limitée aux établissements secondaires. La loi de 1989 n'évoque pas l'école primaire dans ce domaine. Les programmes de l'école primaire restant inchangés, l'accent mis sur l'enfant comme acteur de son savoir n'est pas officialisé dans le curriculum lui-même. Dans les programmes de l'école primaire adoptés quelques années plus tard, en 1995, la notion d'un écolier construisant lui-même son savoir est singulièrement en retrait. Pour ce qui concerne la vie collective dans l'école, les textes relatifs à l'éducation civique ne négligent pas la vie scolaire : l'enfant doit être un « *citoyen responsable* », « *de l'école à la société* ». Cette idée implique en particulier que l'écolier fasse sienne certaines valeurs démocratiques (« *le sens de la dignité de la personne humaine* », « *l'écoute* » et le « *respect de la parole de l'autre* ») et manifeste leur respect dans son comportement à l'école. Les auteurs du programme ne prônent pas en revanche l'idée d'un enfant déjà citoyen : aucune forme de

⁹⁴³ Dossier. Citoyen dans son pays, citoyen du monde. Pour les droits de l'homme. *L'Ecole libératrice*, 25 mai 1985, n°28.

⁹⁴⁴ Histoire et instruction civique In FRANCE. Ministère de l'Education nationale. *Colloque national sur l'histoire et son enseignement...*, *op. cit.*, (Mona Ozouf) ; Rapport des commissions sur les finalités de l'enseignement de l'histoire et de l'instruction civique In FRANCE. Ministère de l'Education nationale. *Colloque national sur l'histoire et son enseignement...*, *op. cit.*

⁹⁴⁵ *JDI*, décembre 1985 (dossier sur l'instruction civique).

participation à la définition des normes de la vie en commun dans l'école n'apparaît dans ces programmes⁹⁴⁶.

Une nouvelle conception de la mission civique de l'école s'affirme avec l'idée d'« éducation à la citoyenneté », qui prend son essor dans les années 1990 et 2000⁹⁴⁷. Cette approche est développée par différents universitaires qui travaillent sur les questions scolaires, tels que François Audigier, Hervé Cellier Colette Crémieux, ou encore Constantin Xypas. D'autres chercheurs, sollicités par Ségolène Royal et Claude Allègre à la fin des années 1990 et au début des années 2000, contribuent à diffuser cette conception au sein du ministère de l'Éducation nationale. Jacqueline Costa-Lascoux, avec Jean-Louis Nembrini et Alain Bergounioux, est chargée de rédiger un rapport sur l'éducation civique, de la maternelle au lycée. Philippe Meirieu intervient quant à lui au niveau de la réforme générale des lycées, dont certaines dimensions renvoient à la démocratie et à la citoyenneté.

Pour Audric Vitiello, la conception de l'éducation à la citoyenneté qui s'affirme dans le monde académique et au sein du ministère par l'intermédiaire de l'expertise universitaire entend répondre à un nouveau contexte social, marqué par la diversité des valeurs et des références culturelles et le déclin de la capacité des institutions à imposer de l'extérieur aux individus des normes collectives. Dès lors il s'agit de repenser la citoyenneté et la démocratie en en faisant des procédures « dialogiques » d'institution de l'ordre collectif dans une multiplicité de lieux, en particulier l'école. La citoyenneté n'est plus conçue comme le fruit d'une dissociation entre la société civile et l'ordre politique : elle prend place dans la société civile elle-même et implique des individus « situés » dans leur environnements sociaux quotidiens. Comme le souligne Audric Vitellio, les défenseurs d'un tel modèle, en continuité avec la perspective ouverte par Habermas, continuent de s'inscrire dans une perspective républicaine car la finalité de la construction dialogique des normes collectives à l'école demeure le dépassement des particularités pour atteindre la généralité et l'universel. La citoyenneté, dans ce cadre, continue de s'appuyer sur l'idée de commune humanité et de rationalité universelle : l'activité délibérative et réflexive des élèves leur permettent de saisir la particularité de leurs intérêts et de leurs points de vue et de chercher à les dépasser pour construire des normes valables pour tous. Cette approche appelle cependant un

⁹⁴⁶ Programmes de l'école primaire, *op. cit.*, 1995, p. 70-71.

⁹⁴⁷ VITELLIO, Audric. *L'Institution de la liberté. L'école dans le débat français contemporain : l'enjeu de la médiation publique entre crise éducative et crise politique*. Thèse de doctorat de science politique. Paris : Institut d'Études Politiques de Paris, 2007, p. 661-689 ; *L'éducation à la citoyenneté. Raisons politiques*, n°29, 2008/01, p. 169-187.

renouvellement du républicanisme : si elle en garde certaines idées-phares (rationalité, universalité), elle n'entend plus séparer strictement l'école, l'enfant d'un côté, et la société politique adulte, de l'autre. Une idée de continuité entre l'enfance et l'adulte marque cette vision : la citoyenneté n'est pas l'apanage du monde adulte, elle doit se vivre aussi à l'école, même s'il ne s'agit pas d'une citoyenneté pleine et entière. Ces différents universitaires soulignent la contradiction entre une école autoritaire, un vécu scolaire marqué du sceau de l'hétéronomie et l'exigence de former par l'école un citoyen autonome et actif. Quelques-uns de ses intellectuels ne défendent pas seulement la mise en place de procédures participatives à l'école. Ils valorisent également, tels que Philippe Meirieu, l'idée d'une démocratie dans les apprentissages eux-mêmes : une pédagogie coercitive qui exhorterait les élèves à la connaissance sans prendre en compte leurs représentations, leurs intérêts, leurs motivations et leur capacité d'action sur eux-mêmes et sur le savoir seraient contradictoires avec les valeurs démocratiques qu'on défend par ailleurs. Cette idée s'inscrit en continuité avec les principes à la base de la défense de la pédagogie de l'éveil par les syndicats d'enseignants, l'INRP, et les mouvements éducatifs proches de l'éducation nouvelle dans les années 1980.

Dans ses interventions sur l'éducation civique, Ségolène Royal met en valeur cette idée d'un enfant déjà citoyen à l'école. Elle souligne que « *la société a changé* » depuis l'école de Jules Ferry, et qu'un des éléments centraux de ce changement est constitué par le fait que « *l'enfant est davantage respecté en tant que citoyen* » : en conséquence, loin de lui imposer par l'éducation civique un « *catéchisme venu d'en haut* », il faut le faire « *devenir co-auteur [des] formules de morale collective* » adoptées à l'école : « *c'est lui qui travaille à l'émergence de cette propre morale qui deviendra la règle du jeu dans la classe ou dans l'établissement scolaire* »⁹⁴⁸. Cette conception trouve un écho dans les programmes scolaires qui sont adoptés en 2002. Si la direction du ministère a changé, Jack Lang remplaçant Claude Allègre et Ségolène Royal en 2000, les travaux des universitaires et les orientations de l'équipe précédente ont influencé les textes officiels qui sont rédigés en 2002. Ceux-ci s'inspirent en partie du projet de documents d'application des programmes d'application

⁹⁴⁸ *Conférence de presse de Ségolène Royal le 19 novembre 1997 sur les initiatives citoyennes*, Paris : La Documentation française, 1997, p. 8. [document sur microfiches, 19 p.]. Dans le même sens, voir quelques-unes de ses interventions dans la presse : Renouer avec la morale de Jules Ferry, *Le Parisien*, 24 novembre 1997 ; Education : « il faut que les enfants apprennent à vivre en bonne intelligence avec les autres », *La Croix*, 22 octobre 1997. *Intervention à France 2 dans l'édition du matin le 27 novembre 1997*. Paris : La Documentation française, 1997, p. 1 et suiv. [document sur microfiches, 3 p.] ; Ségolène Royal défend le civisme à l'école. « Hélas, la loi n'oblige pas à être poli », *L'Événement du jeudi*, 20 novembre 1997 ; Trois questions à... Ségolène Royal. « Faire reculer la violence et l'incivilité ». *Le Point*, 22 novembre 1997 ; Renouer avec la morale de Jules Ferry, *Le Parisien*, 24 novembre 1997 ; *Intervention à France 2 dans l'édition du matin le 11 mai 1998*. Paris : La Documentation française, 1997, p. 1-2. [document sur microfiches, 3 p.].

élaboré par l'équipe précédente en 1999. Autrefois réservé aux collèges et aux lycées, l'idée d'un enfant déjà citoyen à l'école fait son entrée dans les programmes de l'école primaire. La première section du programme d'éducation civique, intitulée « *Participer pleinement à la vie de son école* » indique que des « *débats prévus à l'emploi du temps* » doivent être organisés dans les classes sur la « *vie collective* » de l'école, ses « *règles* », les « *difficultés* » qu'elle pose, « *les conflits qui éclatent* », les valeurs non négociables et celles qui relèvent « *du libre choix de chacun* ». En continuité par rapport à leurs orientations précédentes, les revues syndicales et éducatives développent sur ces nouvelles orientations de l'éducation civique un discours positif. Ils saluent la mise en valeur d'un vivre-ensemble négocié par la délibération entre les élèves dans les nouveaux programmes de 2002 et le droit à la parole qui leur est ainsi reconnu⁹⁴⁹.

L'idée d'un enfant libre dans ses apprentissages et déjà citoyen à l'école a été combattue depuis les années 1980 par ceux que l'on a rassemblés sous le terme de « républicains », qui s'opposent aux « pédagogues » tels que Philippe Meirieu. La querelle entre les deux camps a marqué les trois dernières décennies et s'est régulièrement exprimée dans l'espace public. Claude Nicolet, Catherine Kintzler, Marchel Gauchet et Alain Finkielkraut sont parmi les figures publiques les plus marquantes de ce combat républicain contre une pédagogie supposée plus démocratique et une citoyenneté scolaire. Ils s'opposent aux pédagogues qui à leurs yeux fétichisent la pédagogie au détriment des savoirs et nie l'essence même de tout rapport éducatif : l'école est par nature fondée sur une relation d'autorité entre des enseignants qui possèdent les savoirs et des élèves qui sont là pour apprendre. Ce ne sont pas les méthodes pédagogiques actives en tant que telles qui sont contestées, mais la dilution des

⁹⁴⁹ Pour le SE-UNSA : Education civique. *L'Enseignant*, 6 décembre 1997, n° 103 ; Dossier : Former les futurs citoyens : éducation civique et pensée critique. n°13, avril 1999 ; Dossier : La démocratie en jeu : l'éducation à la citoyenneté. *L'Enseignant*, avril 2002, n°47 ; Citoyenneté : la démocratie est l'affaire de tous. *L'Enseignant*, mai 2002, n°49 ; Dossier : Exercice d'une citoyenneté solidaire : construire la démocratie. *L'Enseignant*, octobre 2002, n°53 ; Permettre à l'élève d'exercer sa citoyenneté. *L'Enseignant*, octobre 2003, n°65 ; Eduquer à la démocratie. *L'Enseignant*, février 2005, n°81. Pour le SNUipp : Jeudi 20 novembre : 2^{ème} journée des Droits de l'Enfant. *Fenêtres sur cours*, 19 novembre 1997, n°137 ; Les droits de l'enfant ont dix ans. *Fenêtres sur cours*, 9 novembre 1999, n°180. Pour le SGEN : Dossier : Quelle éducation pour quelle citoyenneté ? *Profession Education*, n°69, juillet-août 1997 ; communiqué : Education à la citoyenneté, 1^{er} septembre 1999, repris le 1^{er} novembre 2002. [en ligne]. Disponible sur : <http://sgen-cfdt.org/actu/rubrique51.html>. [consulté le 1^{er} septembre 2010]. Pour le JDI : Dossier : L'école du citoyen. *JDI*, septembre 1997 ; Dossier : Au tableau, citoyens, *JDI*, avril 2002 ; Dossier : Découvrir la démocratie. *JDI*, mars 2003. Pour Le Monde de l'Education : Apprendre à vivre ensemble. *Le Monde de l'Education*, mars 2001 ; L'expression collective : ouvrir la cage aux mots. *Le Monde de l'Education*, mars 2001 ; De l'édification morale à la construction du citoyen. *Le Monde de l'Education*, novembre 2004.

idées même d'autorité éducative et de transmission de savoir qui se donne à voir à travers la figure d'un enfant placé au « *centre* » du système éducatif – selon la formule du rapport annexé à la loi de 1989, vivement critiquée – et d'une pédagogie démocratique. L'enfant n'est pas au centre de l'école : le cœur de l'éducation est constitué par la transmission de connaissances et d'un héritage intellectuel, culturel, moral et politique. L'enfant n'a pas à tout à inventer, ni à voir ses représentations et sa culture devenir des éléments majeurs dans la relation pédagogique. Il doit, sous la conduite du maître, s'approprier ces connaissances et cet héritage.

Au-delà de la seule pédagogie, la même logique est appliquée à l'idée d'un enfant citoyen à l'école. La citoyenneté nécessite un savoir intellectuel (lire, compter, connaître la loi et les institutions, savoir faire preuve d'esprit critique) et moral (approuver le règne de la loi, participer à la cité pour faire prévaloir l'intérêt général), que les enfants ne possèdent pas au départ. Ces penseurs conçoivent l'enfant comme un mineur, voire un « *barbare* »⁹⁵⁰, qui doit être éduqué à la citoyenneté mais ne peut être déjà citoyen. Si l'enfant n'est pas radicalement coupé de l'adulte, il en est éloigné : toute la tâche de l'éducation consiste précisément à faire passer l'enfant de l'état d'irresponsabilité et d'immatunité à celui de citoyen adulte actif, réfléchi et responsable. C'est pourquoi Alain Finkielkraut se montre très critique dans la presse à l'égard de la Convention des droits de l'enfant, qui accorde à ce dernier des droits inhérents à la citoyenneté adulte, tels que le droit de rechercher et de diffuser des informations, le droit d'expression et de réunion : « *voir [en l'enfant] une personne achevée et non une personne en devenir, c'est sous l'apparence du libéralisme le plus généreux, lui dénier féroce­ment la légèreté, l'insouciance, l'irresponsabilité qui sont ses prérogatives fondamentales pour l'exposer, alors qu'il est sans défense, à tous les conditionnements et à toutes les convoitises* »⁹⁵¹. Aux yeux des républicains, sous prétexte de valoriser l'autonomie des enfants, l'éducation qui ferait de l'écolier un citoyen dans l'école ne ferait que l'abandonner à une situation d'hétéronomie : il serait soumis aux pressions du groupe infantin, aux leaders, à la loi du plus fort.

2.2. L'ambiguïté de l'écolier-citoyen

Pour Audric Vitiellio, l'idée d'éducation à la citoyenneté, telle que formulée dans le monde académique et dans les textes récents, va de pair avec un dépassement du

⁹⁵⁰ NICOLET, Claude. Rapport présenté au ministre de l'Éducation nationale le 1^{er} novembre 1984. *Le Débat*, n°34, mars 1985, p. 167.

⁹⁵¹ La nouvelle statue de Pavel Morozov. *Le Monde*, 9 janvier 1990.

républicanisme classique par la volonté d'ancrer la citoyenneté dans l'école elle-même et d'aboutir ainsi à une démocratie « située »⁹⁵². Il faut toutefois examiner en parallèle le type d'individu qui est promu dans la sphère scolaire. Car si la citoyenneté est désormais « située » parce qu'elle s'ancre dans les environnements quotidiens des individus (la vie scolaire des écoliers), il n'en ressort pas qu'elle met en jeu des enfants-citoyens eux-mêmes « situés ». Comme on l'a vu au chapitre 4, la petite société scolaire accorde non seulement la primauté à l'égalité des statuts et des droits des écoliers sur la prise en compte de leurs différences, mais tend par le même mouvement à minimiser ces différences : l'autre doit avant tout être reconnu comme un membre égal du groupe-classe ou de l'école. L'idée d'un dépassement des particularités par le dialogue en ressort considérablement amoindrie. Si l'on prête attention au type d'individu qui est autorisé à s'exprimer dans l'espace scolaire, à travers les discours officiels, les programmes et les ouvrages scolaires, on peut constater que l'abstraction et l'universel ne constituent pas l'horizon des procédures délibératives, mais sont postulées dès le départ. Ce constat relativise dans le même mouvement la dimension dialogique de l'éducation à la citoyenneté : les particularités ne sont pas dépassées par le dialogue, elles sont minimisées, voire niées de manière contraignante par l'entrée dans l'espace scolaire par une approche qui fait primer la ressemblance sur la différence et vise peu leur articulation.

L'idée de démocratie scolaire met bien en jeu des discussions et des arbitrages sur le cadre de vie des écoliers : il s'agit de décider, par exemple, de la répartition des terrains et des jeux dans la cour de récréation. La démocratie ainsi valorisée implique des visions du bien commun qui trouvent leur équivalence dans la société politique : choisir comment doit être géré l'espace de la cour appelle des décisions qui impliquent des conceptions de la justice, de l'égalité, de l'équitable. On pourrait cependant objecter, en suivant George Snyders, que la démocratie scolaire, par ses enjeux, est profondément éloignée de la démocratie politique adulte : « *réellement les problèmes sont-ils les mêmes des enfants qui travaillent, jouent et se battent ensemble – et des adultes aux prises avec la misère et la guerre ?* ». A trop privilégier la seule citoyenneté scolaire par rapport à l'initiation à la citoyenneté politique et à la connaissance des problèmes politiques qui se posent dans la société globale, on risque d'aboutir à une citoyenneté non pas totalement dépolitisée, mais réduite dans son champ. En suivant François Galichet, si on veut éduquer le citoyen de manière « réaliste » et non pas seulement « analogique » - par l'organisation démocratique de l'école à l'image de la

⁹⁵² L'éducation à la citoyenneté. *Raisons politiques*, n°29, 2008/01, p. 169-187.

démocratie adulte –, cela suppose de faire entrer la politique réelle, ses enjeux et ses acteurs, dans les débats scolaires⁹⁵³.

Les discours et les directives émanant de Ségolène Royal⁹⁵⁴ manifestent par ailleurs une ambivalence sur la finalité de l'éducation à la citoyenneté. On retrouve cette ambivalence dans les programmes scolaires de 2002. L'éducation civique repose sur une dualité, entre maintien d'un ordre scolaire pacifié et émancipation des élèves comme citoyens en herbe à l'école. En effet, si la responsabilité des élèves est affirmée de manière plus forte que par le passé depuis 1997, cette tendance coexiste avec l'essor des discours sur les « violences » et les « incivilités » à l'école. Dans les interventions de Ségolène Royal, éduquer à la citoyenneté est à la fois encourager la participation active de l'enfant à l'institution des normes collectives et limiter sa liberté par l'accent mis sur les interdits dans les comportements : être malpoli, faire preuve de violence verbale ou physique, dégrader l'environnement et le matériel communs de l'école, etc. Dans les programmes de 2002, on retrouve la même tension entre interdits, accent mis sur les « bons » comportements à l'école et la participation des enfants à son fonctionnement⁹⁵⁵.

Conclusion

L'enfant est-il réellement citoyen à l'école, même dans les discours qui vont le plus loin dans ce sens en accordant aux écoliers un certain pouvoir d'élaboration et de réflexion sur les règles de la vie collective dans la sphère scolaire? Les enfants n'ont certes pas les mêmes préoccupations que ceux des adultes et le rapprochement opéré dans certains discours entre démocratie scolaire et démocratie adulte est questionnable. Pour autant, il semble que la « citoyenneté scolaire » elle-même serait plus cohérente si elle faisait entrer dans le champ de la parole et de l'action ouvert aux écoliers les activités qui sont la raison d'être de cette petite communauté qu'est l'école : l'acquisition des savoirs. Or, dans les discours des revues syndicales et éducatives, dans les programmes et les ouvrages scolaires, le droit à la parole des élèves, et plus encore leur capacité d'action, ne concernent pas les savoirs eux-mêmes. Il

⁹⁵³ L'éducation à la citoyenneté. Paris : Economica, p. 62 ; 77-80 ; 81-115 ; 117-198.

⁹⁵⁴ *Intervention à France 2 dans l'édition du matin le 27 novembre 1997*. Paris : La Documentation française, 1997 [document sur microfiches, 3 p.] ; Ségolène Royal défend le civisme à l'école. « Hélas, la loi n'oblige pas à être poli », *L'Événement du jeudi*, 20 novembre 1997 ; Trois questions à... Ségolène Royal. « Faire reculer la violence et l'incivilité ». *Le Point*, 22 novembre 1997. Voir aussi la circulaire du 26 mars 1998 et la note de service du 9 avril 1998. Initiatives citoyennes pour apprendre à vivre ensemble. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 9 avril 1998, n°15.

⁹⁵⁵ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire...*, op. cit., p. 178-179.

est question des relations interindividuelles entre enfants dans la classe et dans la cour de récréation, mais pas de leur rapport au savoir. François Galichet soutient une vision plus de la citoyenneté scolaire qui prenne en compte cette dimension. Cela exigerait de considérer les intérêts propres qu'ont les enfants dans l'univers scolaire : il s'agit de « rendre les élève attentifs à leurs inégalités et notamment scolaires ; leur faire « ressentir celles-ci comme un scandale, et même comme le scandale radical » et leur permettre « d'y répondre par une prise en charge, un tutorat individuel ou collectif des “meilleurs” vis-à-vis des plus “faibles” ». La pédagogie, qui est le cœur même de l'école, se trouve par conséquent « arrach[ée] » à « la seule maîtrise et responsabilité des enseignants pour en faire le problème et la préoccupation de tous »⁹⁵⁶. Plus largement, il faut noter que les programmes scolaires, les revues syndicales et éducatives tendent à limiter la citoyenneté scolaire à l'école primaire à un vivre ensemble fondé sur la délibération entre les élèves. La citoyenneté concerne seulement la communauté des élèves et leurs rapports interindividuels. Il est très peu question des rapports entre le collectif des élèves et les enseignants.

⁹⁵⁶ *L'éducation à la citoyenneté, op. cit.*, p. 129.

CHAPITRE 7 – LA POLITIQUE DANS LES CLASSES : PRESENTE COMME ORIENTATION DE L’ENSEIGNANT, ABSENTE COMME POUVOIR DU FUTUR CITOYEN

Différentes études, menées pour l’essentiel en Amérique du Nord, ont cherché à analyser l’impact de l’école, en particulier de son enseignement civique, sur le rapport des élèves au politique. En dépit des débats qui ont marqué ce champ de recherche, il a généralement été reconnu que les pratiques éducatives pouvaient avoir un effet sur la socialisation politique des enfants et des adolescents. Cet effet est certes limité, l’école n’étant pas le seul milieu de socialisation et bien d’autres éléments, en particulier le milieu socioculturel des élèves, influant sur leurs connaissances et leurs attitudes politiques. Il n’en demeure pas moins réel. A travers l’éducation civique, l’école représente d’abord une source essentielle de connaissance du système politique, de ses institutions et de ses acteurs⁹⁵⁷. Bien que ces résultats soient plus controversés, un certain nombre d’études montrent également que l’école peut contribuer à encourager certaines attitudes à l’égard du monde politique. La recherche comparative menée par C. Hahn dans différents pays (Etats-Unis, Danemark, Angleterre, Pays-Bas et Allemagne) dans les années 1990 souligne que le fait que les élèves parlent de politique en classe, comme c’est le cas dans certains pays et dans certains établissements, favorise chez eux une image moins cynique des hommes politiques, un sentiment accru de pouvoir influencer sur la vie politique et surtout un intérêt politique plus important⁹⁵⁸. D’autres auteurs insistent plus particulièrement sur l’effet positif des discussions en classe sur des enjeux de société controversés⁹⁵⁹.

⁹⁵⁷ Sur ce point, voir notamment: Langton K., Jennings M. K. Political socialization and the high school civics curriculum in the United States. *American Political Science Review*, 62/3, 1968, pp. 852-867. Pour une étude plus récente de l’effet des cours d’éducation civique sur les connaissances politiques des élèves, voir: Niemi R. G., Junn J. *Civic education: what makes students learn*, New Haven: Yale University Press, 1998.

⁹⁵⁸ Hahn C. H., *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*, Albany, State University of New-York Press, 1998.

⁹⁵⁹ Voir notamment : Ehman L. H. Political efficacy and the high school social studies curriculum In Massialas B. G. (ed.) *Political youth, traditional schools: national and international perspectives*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1972.

L'inclusion de la politique dans les programmes scolaires et dans les débats en classe semble donc pouvoir encourager chez les élèves des éléments (connaissance et intérêt pour la politique, sentiment d'influence) favorables à une implication politique future.

Pour ce qui est de l'école primaire française, les instituteurs ne trouvent pas d'incitation en ce sens dans les programmes et les manuels scolaires. Les études sur la socialisation politique des enfants ont pourtant montré que ceux-ci n'étaient pas « innocents politiquement »⁹⁶⁰. L'ignorance politique des enfants a été démentie dès les années 1960 par les premières études de socialisation politique aux Etats-Unis. En France, les travaux d'Annick Percheron, conduits entre la fin des années 1960 et les années 1980, ont souligné que même les enfants les plus jeunes (autour de 10-12 ans) n'étaient pas éloignés de l'univers politique : beaucoup d'entre eux connaissaient une grande partie du vocabulaire politique et témoignaient de systèmes de valeurs caractéristiques de la gauche ou de la droite, même si cette proximité idéologique n'était assumée et consciente que chez une minorité d'enfants. Les résultats de la recherche plus récente de Katharine Throssell, conduite en 2007 auprès d'enfants de 7 à 9 ans, vont encore plus loin dans ce sens⁹⁶¹. Certes, les entretiens avec les enfants ont été menés au moment des élections présidentielles de 2007, ce qui a tendance à majorer l'importance de la politique dans leurs propos. Néanmoins, les enfants témoignent d'un enthousiasme tel pour la politique (les élections, les figures politiques, certains sujets politiques tels que l'immigration) qu'il ne peut être rapporté au seul contexte de l'élection. Les enfants s'intéressent au monde politique, certains trouvant même légitime de pouvoir déjà voter à leur âge. Ils ont des connaissances et sont capables de réfléchir et de former des opinions dans le domaine politique. Les enfants savent aussi se positionner à gauche ou à droite et les justifications qu'ils donnent de leur choix sont relativement cohérentes avec le système de valeurs de chacune des deux grandes familles politiques.

La politique s'invite-t-elle alors en classe, à l'initiative des enfants ? Et comment les enseignants réagissent-ils dans ce cas ? Malgré l'absence de cette orientation dans les programmes et les manuels scolaires, certains d'entre eux font-ils entrer volontairement des sujets politiques dans la classe ?

Les études sur les procédures démocratiques mises en place dans les établissements secondaires ont par ailleurs souligné les limites de ces mécanismes, tant dans le droit à la

⁹⁶⁰ PERCHERON, Annick. *L'univers politique des enfants*. Paris : Colin, 1974, 253 p.

⁹⁶¹ *Les enfants de la patrie : A study of national identity and political socialisation*, Mémoire du Master de science politique de l'IEP de Paris, Paris, 2007.

parole qui était reconnu aux élèves que dans leurs capacités d'influer sur les décisions⁹⁶². En est-il de même pour l'école primaire, où ces procédures ne sont pas institutionnalisées ?

1. « Ne pas faire de politique à l'école » : ce que cela veut dire

1.1. L'évitement en classe des sujets politiques controversés : la dépolitisation de l'éducation à la citoyenneté

Les instituteurs de l'enquête parlent très rarement à leurs élèves des enjeux qui font ou ont fait l'objet de conflits dans le débat public et le monde politique. Il faut d'abord voir là un effet des programmes et des ouvrages scolaires. Comme on l'a montré, ceux-ci accordent une place secondaire aux conflits politiques dans le récit de l'histoire et les évacuent totalement en éducation civique. Les pratiques scolaires vont dans le même sens et renforcent même cette caractéristique. En éducation civique, elles s'inscrivent en continuité par rapport au contenu des programmes et des manuels scolaires : les enseignants ne présentent pas les partis politiques, ni les notions de gauche et de droite, et évoquent très rarement les enjeux discutés dans la sphère politique. Seule Monique a fait écrire à ses élèves qu'il existait en France « 2 familles de partis politiques (la droite et la gauche) », sans les définir⁹⁶³.

En histoire, les enseignants n'ont visiblement pas le temps de couvrir tout le programme. A l'école primaire, ils accordent d'abord la priorité aux deux disciplines fondamentales que constituent le français et les mathématiques. La maîtrise de la langue, en particulier, apparaît tellement importante pour la poursuite de la scolarité qu'elle fait l'objet de toutes les attentions. Cela ne signifie pas que les instituteurs négligent complètement l'histoire, la géographie ou l'éducation civique (dans sa version formelle, en tant que cours strictement dits). Dans une partie des cahiers d'élèves en notre possession, on ne trouve tout au plus qu'une dizaine de leçons consacrées à chacune de ces matières. Dans d'autres cahiers, les leçons sont plus fournies, en particulier en histoire. Pour autant, l'ensemble des instituteurs simplifient largement la présentation de certaines périodes et « sautent » des pans entiers du récit du passé. Il en résulte que ce qui est le plus négligé dans les programmes et les ouvrages scolaires – l'histoire politique, en dehors de la succession des régimes, d'autant plus quand

⁹⁶² BALLION, Robert. *La démocratie au lycée*. Paris : ESF, 1998. ; RAYOU, Patrick. *La cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan, 1998.

⁹⁶³ Elle a peut-être expliqué en classe ce qu'était la droite et la gauche, on ne peut le vérifier. On peut cependant en douter étant donné les tendances générales que l'on relèvera plus bas au sujet des rapports entre les enseignants et la politique à l'école et la manière qu'elle a de définir l'éducation civique : en dehors de la vie de la classe et des rapports entre enfants, elle la conçoit seulement comme l'apprentissage du fonctionnement formel des institutions.

elle concerne la phase contemporaine – l'est encore plus dans les cours d'histoire dans les classes. Monique, dont les leçons d'histoire sont les plus détaillées, est la seule à avoir traité en classe l'Affaire Dreyfus : elle a toutefois utilisé sur ce point des photocopies d'extraits de manuels scolaires et n'y est pas revenue dans les résumés qu'elle a fait écrire aux élèves : l'accent est mis pour la période sur l'école de la Troisième République et les progrès sociaux. Ce qui est le plus souvent négligé en histoire dans les classes est aussi ce qui figure à la fin des programmes : l'histoire contemporaine. Dans les cahiers d'histoire en notre possession, les leçons s'arrêtent à la Seconde Guerre Mondiale. Dans certains cahiers, issus pourtant de classes de CM2, on ne trouve même rien après la Révolution ou le Premier Empire. Ainsi, si certains ouvrages scolaires contiennent quelques indications sur la vie politique française contemporaine, celles-ci ne sont pas reprises dans les classes lors des cours d'histoire puisque la période n'est pas couverte. Au-delà donc du seul cadrage normatif que constituent les discours éducatifs, les programmes et les manuels scolaires, la manière dont le travail enseignant s'organise concrètement pèse sur le traitement de la vie politique française contemporaine dans les classes.

Il faut aussi ajouter que les enseignants sont peu formés pour appréhender la vie politique et la présenter aux élèves. Au sein des IUFM, les unités de formation spécifiquement consacrées à l'éducation civique sont en petit nombre. En outre, questionnés sur les sujets traités lors de ces séances, les formateurs interviewés m'ont dit avoir insisté sur les droits de l'homme, les grandes notions liées à la démocratie et les valeurs qui doivent régner dans la vie de la classe et de l'école, en particulier la tolérance. Aucun n'a évoqué l'apprentissage de la vie politique en dehors de ses aspects institutionnels, eux-mêmes peu mis en valeur. Certains instituteurs reconnaissent en entretien manquer de connaissances pour aborder certains sujets d'actualité ou certains thèmes associés à l'éducation civique. Sandra juge par exemple essentiel de présenter aux enfants la Sécurité sociale – car pour elle, elle « *va bien tôt disparaître* ». Mais elle me confie ne jamais trouver le temps de le faire, et manquer, de manière générale, de connaissances en éducation civique. Un sentiment d'incompétence politique se donne également à voir concernant le traitement de certains sujets d'actualité dans deux entretiens. Noëlle, comme Kristell me disent avoir peu abordé en classe certains événements politiques (les émeutes de banlieue dans le premier cas, l'affaire des caricatures de Mahomet et plus généralement l'actualité politique dans le second cas). Elles relient en partie cela au fait qu'elles ne maîtrisent pas bien ces sujets.

L'ensemble de ces éléments ne suffit cependant pas à rendre compte de la faible place prise par les sujets politiques dans les discussions en classe. Car même les enseignants les plus politisés, qui manifestent un intérêt certain pour la politique⁹⁶⁴ ou qui sont militants ou l'ont été (dans des syndicats ou des partis politiques), accordent très peu de place dans leur classe aux conflits politiques.

Le thème de la présence de la politique à l'école est apparu dans une partie des entretiens, à plusieurs occasions. Il a le plus souvent été abordé spontanément à propos de l'éducation civique en général, de certains sujets évoqués en classe ou a fait suite à un discours sur les religions à l'école. J'ai introduit moi-même le terme de « politique » dans plusieurs cas pour qualifier certains sujets traités en classe ou l'attitude de l'instituteur. La démarche était provocatrice et volontaire. Je me doutais qu'en situation d'entretien les enseignants auraient à cœur d'afficher leur respect de la norme de neutralité politique de l'enseignement. J'espérais toutefois recueillir par ce moyen plus d'éléments sur leurs représentations à l'égard de l'idée même de « politique ».

Lorsqu'ils parlent de la place de la politique dans l'école, les instituteurs évoquent tous leur devoir de « *ne pas faire de politique* » en classe. A chaque fois que j'ai introduit le mot « politique », les enseignants ont adopté une attitude défensive, déniaient le caractère politique de leurs attitudes ou des thèmes abordés en classe. Cette obligation dépasse largement le simple fait de ne pas formuler d'opinion politique personnelle en classe. Lorsqu'elle évoque les thèmes qu'elle compte aborder en éducation civique, Rose me dit refuser de traiter des « *acquis sociaux* », par égard au situation sociale des familles comme on l'a noté, mais aussi parce que c'est « *trop politique* ». René manifeste la même attitude de manière plus radicale en déclarant « *arrêt[er]* » l'enseignement de l'histoire à 1945 : « *après, ça peut être politique. Ça peut être considéré comme politique* » : « *tout peut être mal interprété* ». Il me cite ensuite l'exemple du départ des communistes du gouvernement en 1947 : « *« on peut dire euh, euh... non ils sont partis tout seuls, c'est eux qui sont partis, on les a pas mis à la porte ou alors on les a mis à la porte, ou non ils sont partis volontairement. Non, on arrête. On arrête* ». « *Ne pas faire de politique en classe* », ce n'est donc pas seulement refuser d'exprimer devant les

⁹⁶⁴ Ceci est perceptible en particulier dans les questions finales qui portaient sur l'orientation partisane, l'engagement politique et syndical. Certains enseignants m'ont dit qu'ils s'intéressaient peu à la politique, d'autres ont même fait part de leur méfiance à l'égard du monde politique (sur les modes classiques mettant en valeur l'absence de clivage réels entre gauche et droite, la corruption ou le seul goût du pouvoir, ou encore l'absence de changements réels). Une partie des instituteurs, au contraire, ont longuement commenté leurs idées politiques et leur orientation partisane et manifesté leur intérêt pour la vie politique.

élèves une opinion politique ou une lecture particulière d'un événement historique, connotée politiquement : c'est exclure le plus possible la politique, telle qu'elle peut se donner à voir dans l'interprétation du passé ou dans les enjeux politiques du présent, du champ des sujets scolaires légitimes. On observe la même attitude concernant le thème de l'Union européenne. Une partie des entretiens ont en effet été conduits en 2005 dans un contexte de forte politisation de l'enjeu européen avec le référendum sur le traité constitutionnel. Dans un tel contexte, le sujet, inscrit au programme de géographie, est interprété comme difficile à aborder en classe par certains enseignants. Sur ce point, René conserve le même discours : il refuse d'en parler car il s'agit d'un « *sujet brûlant* ». D'autres enseignants ne renoncent pas à traiter ce thème, tout en jugeant cela « *compliqué* ». Sylvain prend quant à lui l'exemple de l'entrée de la Turquie dans l'Union européenne :

Sylvain – [Parler de l'Europe à l'école] c'est pas un truc facile parce qu'à cet âge là les gamins ils posent plein de questions. Et quand y'en a un « la Turquie va entrer dans l'Europe », c'est pas facile de répondre parce que y'aurait une dose de politique dans la réponse et même si on dit qu'on peut parler de politique, faut quand même éviter, même si c'est à la fois sans prendre parti et sans donner des éléments qui sont des prises de parti de certains de nos dirigeants, on a vite fait d'avoir peur de dire une bêtise ou de dire quelque chose qui puisse traduire une interprétation.

Ce passage illustre la position adoptée par tous les instituteurs qui évoquent en entretien la place de la politique à l'école. Ils ne se contentent pas de rejeter l'idée d'un enseignement partisan : ils « *évitent* » au maximum de parler de politique. Présenter, sur un sujet donné, non seulement les faits incontestables, les règles légales mais aussi les points de divergence entre les acteurs du jeu politique ne leur paraît pas concevable. Les instituteurs témoignent d'une conception restrictive de la neutralité politique, qui implique une volonté d'exclure le plus possible les enjeux débattus dans l'espace politique hors de la sphère de la classe.

Il s'en suit une présentation factuelle et dépolitisée de certains sujets, du moins quand les enseignants ne renoncent pas tout à fait à les aborder. L'Union européenne, par exemple, est avant tout présentée comme un regroupement *de facto* d'Etats. Ce sont ses aspects les plus factuels ou les plus consensuels – la paix, le rapprochement entre les peuples, la libre circulation, la coopération économique etc. – qui sont exposés aux enfants. Entrer dans d'autres types de considérations – en évoquant ses frontières, ses significations politiques – conduirait à faire entrer la politique dans la classe, ce que refusent les enseignants. L'univers politique, sphère de conflits par excellence, expose les enseignants à « *prendre parti* », à livrer une « *interprétation* », ce qu'ils refusent de faire.

Une telle dépolitisation de la présentation d'un événement apparaît aussi au sujet des émeutes dans les banlieues en 2005. Deux enseignants, Noëlle et Olivier, interviewés en

2006, me disent en avoir parlé avec leurs élèves. Noëlle, comme Olivier, ont présenté de l'événement en dehors de son aspect « *polémique* » (Noëlle) ou de manière « *apolitique* » (Olivier). Leur manière de m'en parler en entretien montre qu'ils ont privilégié en classe une lecture fondée sur la condamnation de la violence. Ils n'ont pas cherché à présenter les différentes interprétations de l'événement existantes à l'époque. Ils ont essentiellement retenu du phénomène le rejet de la violence. Pour Olivier, une telle présentation est légitime et n'est pas « *politique* », parce qu'elle est partagée dans le monde politique :

G- Vous parlez parfois de sujets d'actualité, où y a un débat politique ?

Olivier - Ça restera à leur portée.

G- Mais des fois ça a un lien avec l'actu ?

Olivier - Non ça va pas être un sujet d'ordre politique, des grands choix d'ordre politique, ça va rester de l'ordre de la valeur : qu'est-ce qui est bien ou pas bien, acceptable ou non. La politique, c'est un engagement, on est forcément engagé d'un côté ou de l'autre. Là on reste de l'ordre du général, l'impact que ça peut avoir sur nos vies de tous les jours. Et qu'est-ce qui peut-être fait, les violences dans les banlieues qu'est-ce qu'on en pense ? Ça peut rester apolitique. Et d'ailleurs les hommes politiques sont tous d'accord pour dire que c'est pas bien.⁹⁶⁵

G- C'est quand même coloré politiquement. Présenter ça surtout comme ça, ou surtout en soulignant le problème social, ça a pas la même connotation politique...

Olivier - Je suis pas sûr qu'on ait vraiment sorti grand chose au niveau de démarcations politiques.

G- Dans beaucoup de sujets d'actu, par exemple j'ai une classe où les enfants avaient débattu de la question du mariage homosexuel, c'est politique...

Olivier - Pour moi c'est trans-politique, il y a des avis différents dans les partis politiques.

G- Non mais ça engage des valeurs, donc c'est en ça que c'est un peu politique

Olivier - De l'ordre des valeurs, y a aucun problème, c'est le mot politique, ça me gêne.

G- Comment vous faites si les valeurs sont différentes ?

Olivier - Ben on peut dire ça, ça. J'irai pas dire c'est bien ou pas bien d'autoriser le mariage des homosexuels. Pour un gamin c'est pas évident qu'il fasse la différence entre l'orthographe et le maître qui dit « moi je crois pas en dieu, donc faut pas y croire ».

Les propos d'Olivier ont tendance à me faire réagir : sa lecture morale de la crise des banlieues tout autant que le fait qu'il ne considère pas cette grille de lecture comme politique. Si je sors de mon rôle en manifestant par mes paroles une forme de jugement, celle-ci n'est pas très claire et Olivier ne la perçoit pas comme telle. La confiance instaurée progressivement lors de l'entretien n'est pas rompue. Olivier ne manifeste pas par la suite un contrôle plus grand de ces paroles ou une attitude de retrait ou de méfiance. En raison de leurs attributs socioculturels et aussi de leur métier, les enseignants doutent peu de la légitimité de leur droit à la parole et de leurs pensées, ce qui tend à atténuer les risques que pourrait faire courir avec des interviewés moins assurés l'expression d'un désaccord, même larvée. Ce

⁹⁶⁵ Cette question de ma part sur la place des sujets controversés dans les discussions en classe intervient après qu'Olivier m'a parlé de son refus de parler de religion ou de politique en classe, par peur de son influence sur les enfants.

passage de l'entretien est intéressant car il montre bien ce qu'Olivier, à l'image des autres enseignants, entend par « politique » lorsqu'ils font part de leur refus d'en faire en classe. Cela signifie ne pas parler de ce qui est l'objet de conflits, en particulier entre les acteurs politiques : le mot « politique » « gêne » Olivier parce qu'il l'associe aux oppositions entre partis politiques et plus largement à la division. Par opposition, il existe des « valeurs » sur lesquelles tout le monde s'accorde, comme le refus de la violence. On peut faire entrer certains sujets politiques à l'école du moment que la lecture d'un événement apparaît consensuelle dans le monde politique. Olivier affirme qu'il serait possible en classe de parler du mariage homosexuel parce que le sujet est « *trans-politique* », c'est-à-dire qu'il ne divise pas les partis politiques selon des lignes claires. Il soutient aussi que le sujet pourrait être abordé de manière neutre, en présentant les différents arguments. On peut cependant douter qu'il favoriserait un débat en classe sur un sujet si conflictuel et qu'il le présenterait de la sorte, à partir de la pluralité des options possibles. Sur la question des banlieues, qu'il a réellement accepté d'aborder dans sa classe, il insiste précisément sur ce qui lui paraît être une lecture « *apolitique* », c'est-à-dire unanime.

Les thèmes de débats que choisissent volontairement les enseignants sont la plupart du temps très éloigné des conflits politiques actuels. Quelques instituteurs organisent des discussions entre élèves en ne suivant pas les prescriptions des programmes : ils utilisent en effet l'accent mis dans les textes officiels de 2002 sur l'idée de débats « *réglé[s]* » autrement que pour faire discuter les enfants des règles de la vie collective à l'école. Sandra a organisé plusieurs débats sur des thèmes « *philosophiques* », choisis par les élèves, tels que l'amitié ou le langage. De son côté, Irène dit « *détourner* » les programmes en utilisant les heures de débat prévues à l'emploi du temps dans le même sens que Sandra : l'organisation de discussions sur différents thèmes. L'enseignante estime en effet qu'il n'est pas nécessaire de discuter tout au long de l'année des règles de la vie scolaire. Les élèves de sa classe ont ainsi discuté de la pollution, de la peine de mort et des animaux. Dans la classe de Kristell, les enfants ont débattu notamment du bonheur, du handicap, du fait d'avoir une frère ou une sœur, de la chance de pouvoir aller à l'école. Dans celle de Chantal, les débats prévus comme tels entre les élèves ont porté sur la question de la notation scolaire – est-il souhaitable de noter les travaux des élèves ? faut-il noter avec des chiffres ou avec des lettres – ou encore de la mort – suite à un film avec un enfant atteint d'un cancer que les élèves avaient vu avec leur enseignante. Ces institutrices relient toutes l'organisation de débats à l'éducation civique : pour elles, ces activités en relèvent parce qu'elles permettent de forger des attitudes générales

telles que l'écoute, la capacité à prendre la parole, à construire et exprimer une opinion raisonnée. Mais, comme le reconnaît Sandra elle-même, elle ne « *sai[t] pas si c'est vraiment ça* » : au-delà de ces attitudes qui sont de toute façon « *le but de l'école* » en général, les thèmes abordés sont pour elle assez éloignés de l'éducation civique. De fait, la plupart des sujets évoqués— en dehors de quelques-uns, on y reviendra dans la section suivante — renvoient à des questions d'ordre philosophique (la fraternité, l'amitié, la mort, etc.) ou des éléments (la peine de mort, la pollution) qui font l'objet d'un relatif consensus dans le monde politique d'aujourd'hui, même s'ils peuvent encore diviser l'opinion publique (la peine de mort). A l'image des programmes scolaires de l'école primaire, les débats formels entre élèves mis en place à l'initiative de certains instituteurs ne portent pas directement sur des notions ou des problèmes politiques, contrairement aux débats d'éducation civique qui sont censés être organisés dans les classes des établissements secondaires. Il peut arriver que des enjeux politiques soit introduits en classe par le biais de ces débats ou plus globalement d'un climat de classe ouvert à l'expression des élèves, mais ce n'est pas pour favoriser la prise de conscience par les enfants des enjeux politiques que les enseignants ont initié ces discussions.

Stéphanie a fait travailler ses élèves sur les journaux à l'occasion de la « Semaine de la presse », opération organisée annuellement par l'Education nationale et à laquelle les enseignants peuvent participer s'ils le souhaitent. Les enfants devaient saisir la différence de traitement de l'événement selon les journaux et ensuite réaliser une revue de presse sous forme d'affiche sur le thème choisi. Un des groupes de travail a retenu la mort de Milosevic. Stéphanie m'explique qu'elle a été obligée de « *retirer leur affiche* » et me la montre. Les enfants ont écrit : « *quand il était là, ça puait et maintenant ça sent bon, pire qu'un raciste* ». L'enseignante leur a expliqué qu'il fallait « *savoir mesurer* » l'appréciation portée sur un événement dans une revue de presse. Le ton de la phrase rédigée est effectivement peu conforme au style journalistique. Ce qu'il faut noter est que la Semaine de la Presse n'a pas pour première vocation, aux yeux de Stéphanie, d'initier les élèves aux problèmes de société et aux enjeux politiques. En organisant la Semaine de la presse dans sa classe, Stéphanie a bel et bien accepté de faire entrer certains sujets politiques controversés dans sa classe : le CPE, omniprésent dans l'actualité à ce moment-là, a été choisi comme thème par certains enfants. Stéphanie semble vouloir se justifier face à moi face au choix d'un événement si controversé : « *on a vu pas mal ça parce que forcément c'était les uns des journaux, donc comme on utilisait la une...* ». En tant que militante syndicale et proche de l'extrême gauche, elle se félicite peut-être que les enfants aient pu par ce biais en apprendre plus sur un conflit social.

Mais elle ne conçoit pas prioritairement l'exercice comme une activité permettant d'initier les enfants aux conflits politiques. La différence de traitement d'un événement dans la presse est avant tout rapportée à la présence plus ou moins grande d'image ou de texte et la divergence dans les contenus n'est évoquée en entretien que sur ma sollicitation et elle reste peu commentée. La lecture des journaux est largement motivée par la volonté de développer certaines capacités scolaires : écriture d'un récit de synthèse neutre, repérage critique des différences de présentation, et plus secondairement, d'interprétation, d'un journal à l'autre.

Pour les enseignants, le monde de la politique renvoie en particulier aux partis politiques. Les entretiens avec les enseignants comme les cahiers d'élèves en éducation civique montrent que ceux-ci ne sont pas abordés en classe. Sylvain manifeste à cet égard une attitude significative. Il me raconte qu'il a rapporté en classe les paroles d'un homme politique, sur un sujet toutefois assez anecdotique, lié à la vie des élèves. Un enfant n'avait pas remis son pantalon correctement après un jeu de football en récréation. Sylvain lui a dit de se rhabiller et a alors voulu signifier à ses élèves la chance qu'ils avaient déjà de pouvoir s'habiller aujourd'hui comme ils le voulaient à l'école. Il a alors indiqué qu'un homme politique « *s'il était élu président* », « *rétablirait la blouse dans toutes les écoles* ». Sylvain me dit qu'à cette occasion, les enfants les plus sensibilisés à la politique dans leur univers familial se sont exclamés « *qui ?* », « *qui ?* ». Il s'est refusé à répondre. Evoquer toute prise de position d'un parti politique en classe, même sur une question qui n'est pas centrale dans le débat politique, même si elle n'implique aucun positionnement de l'enseignant, est de l'ordre de l'interdit.

La politique pénètre parfois dans la classe par l'intermédiaire des élèves, qui évoquent un événement d'actualité ou rapportent un propos entendu dans leur environnement. L'enseignante, Chantal, dont la classe a débattu du PACS et du mariage homosexuel, n'a pas choisi volontairement d'introduire ce sujet polémique dans sa classe. Le thème a été lancé à l'occasion d'une séance sur l'élaboration et le respect des lois, un élève ayant fait remarqué que Noël Mamère n'avait pas respecté la loi en mariant civilement deux homosexuels. Chantal représente en fait la seule enseignante qui affirme de manière constante sa volonté de laisser les enfants libres de s'exprimer en classe. Elle se distingue aussi en valorisant particulièrement en entretien les discussions sur « *la société* », sur « *le monde qui entoure* » les enfants. Elle n'a donc pas refusé que le débat s'instaure en classe sur ce thème.

La plupart des enseignants ne défendent pas une position aussi libérale face à l'irruption de la politique dans la classe et à l'expression d'opinions politiques par les enfants. Dans ce cas, les instituteurs tendent à éviter la discussion ou disent rester « *vagues* ». Kristell, par

exemple, me rapporte qu'elle a été confrontée l'an dernier à des remarques d'élèves sur les caricatures de Mahomet dans la presse. Certains enfants ont fait remarquer ces caricatures représentaient une insulte à la religion. Kristell a mis fin à la discussion non pas parce qu'elle craignait de tenir certains propos sur l'islam face à ces élèves – qui n'étaient pas musulmans –, mais parce qu'il s'agissait plus globalement d'un enjeu controversé dans le débat public. Elle m'explique qu'elle « *n'a pas à dire [son] avis* » et qu'il « *faut être neutre* ». Elle a adopté la même attitude lorsque les enfants ont voulu débattre de l'expulsion d'enfants tchéchènes scolarisés dans l'école. Elle me raconte qu'elle d'autant plus gênée sur cette question que l'équipe enseignante avait pris position et s'était mobilisée pour empêcher l'expulsion. Les élèves de sa classe voulaient en parler, certains commençaient à commenter l'événement. Elle a finalement choisi d'exposer simplement la situation, de manière factuelle. De son côté, Sylvain m'explique qu'il a empêché une petite fille de réaliser à l'école des affiches contre le CPE : « *je lui ai expliqué que c'était pas l'objet de l'école ; ça nous a permis de faire un paragraphe sur la laïcité et [d'expliquer] qu'à l'école on [ne fait] aucune forme de prosélytisme ni de propagande* ».

En cherchant à éviter le plus possible l'expression et les discussions politiques en classe, les enseignants témoignent d'une conception particulière de l'école et de l'enfance. Le rejet de la politique hors de la classe ne prend pas appui sur « *l'innocence politique* »⁹⁶⁶ des enfants. Aucun des enseignants n'affirment que la politique constitue un domaine réservé aux adultes et que les enfants n'en ont aucune idée. En dehors des institutions politiques – on y reviendra – les sujets qui sont jugés « *compliqués* » le sont pour les enseignants, pas pour les enfants : ils sont difficiles à aborder de manière neutre, mais ils ne sont pas jugés incompréhensibles pour les élèves. Plusieurs instituteurs décrivent en entretien, de manière positive, le cas de certains enfants qui démontrent une bonne connaissance et un intérêt pour la politique et rapportent ceci à l'importance des discussions et l'engagement politiques de leurs parents. Une autre enseignante, Sandra, me dit que les enfants « *savent plein de choses* » concernent les sujets d'éducation civique, tels que la Sécurité sociale ou même les institutions politiques.

L'évitement de la politique de la classe ne renvoie donc pas à l'idée d'un univers trop éloigné des enfants. Les enfants qui connaissent bien la politique et qui ont des opinions politiques très affirmées constituent certes une minorité, mais l'ensemble des élèves en a tout

⁹⁶⁶ PERCHERON Annick. L'innocence politique des enfants In PERCHERON et al. *Les 10-16 ans et la politique*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1978, p. 11-46.

de même une idée. Cette connaissance encore vague du monde politique et des enjeux politiques ne doit cependant pas être développée et encouragée par l'enseignant sur certains sujets. Cela renvoie aux deux processus que l'on a déjà relevés dans le chapitre 5 : les réticences à rendre publiques les différences qui existent entre les élèves d'une part, la volonté de préserver l'enfance, d'autre part. La prévalence de l'idée d'enfants semblables à l'école – qu'elle soit fondée sur l'attachement à la norme égalitaire ou sur une vision plus traditionnelle de la société, valorisant l'idée d'union sociale – constitue un des obstacles à la pénétration de la politique en classe. Les enseignants préfèrent taire ce qui serait susceptible de menacer l'idée d'une similitude entre élèves dans l'espace de la classe. L'introduction de certains sujets politiques dans les débats en classe mettrait à jour des éléments qui rendent manifestes les inégalités entre les enfants, selon, par exemple, les appartenances sociales ou nationale de leur famille. Les propos de Magali, par exemple, manifestent clairement cette crainte, fondée ici sur un modèle civique égalitaire. Si elle exprime sa gêne face au thème de la nationalité qui est traité dans les manuels scolaires, c'est que ce sujet conduirait à mettre en scène la frontière entre ceux qui bénéficient des droits civiques et ceux qui en sont exclus (les familles qui vivent clandestinement en France). L'enseignante est consciente du décalage entre certains sujets en éducation civique, renvoyant aux droits censés être partagés par tous, et la situation réelle de certaines familles. Si elle refuse une présentation idyllique de ces questions d'éducation civique, elle préfère éviter ces sujets ou est gênée. Son attitude repose aussi sur le désir de préserver le plus possible l'enfant des difficultés du monde adulte. L'enfant n'est pas supposé ignorant de ces réalités : il constate que ses parents ne votent pas, il a une certaine conscience des difficultés de sa famille et des écarts qui existent avec d'autres élèves. Mais cette connaissance ne doit pas être encouragée et approfondie par l'enseignant. L'univers de la classe est celui de l'enfance à protéger, à entretenir, contre les divisions, les conflits et les problèmes du monde adulte. La politique, parce qu'elle rend visibles ces réalités du monde adulte par certains sujets, doit être exclue de l'espace scolaire pour cette raison. Qu'ils soient déjà parents ou non, la plupart des instituteurs rencontrés exercent leur métier notamment parce qu'ils sont attirés par le monde de l'enfance et des « petits », associé à l'univers du jeu, de l'insouciance, du rêve. L'enfant réel auquel ils sont confrontés dans leur classe est en partie éloigné de cet enfant idéal, mais en partie seulement. La part d'insouciance qui demeure en l'enfant doit être à tout prix entretenue. Comme le dit Rose, il ne faut « *quand même pas non plus les prendre trop pour trop bébés, ils sont très confrontés aux problèmes des adultes* », mais le « *lycée, la fac, c'est l'âge de s'intéresser à tout ça* », c'est-à-dire « *aux acquis sociaux* », « *aux syndicats* », et plus généralement à « *la politique* » :

Je vois en tant que mère, moi je dis faut préserver le monde de l'enfance. Je trouve que c'est pas plus mal de les laisser baigner dans leur monde d'enfant pour l'instant, leur « Diddle », leurs idoles de foot, leurs cartes « Yu-Gi-Oh ! », leurs dessins animés préférés, on les laisse là-dedans, les protéger parce qu'ils prennent bien assez de baffes par la vie déjà.

L'évitement de la politique en classe repose sur une autre représentation particulière de l'enfance. Les enseignants sont aussi guidés par la crainte d'avoir une influence sur les opinions politiques enfantines. Ce faisant, ils manifestent une croyance en leur propre puissance et conçoivent l'enfant comme individu malléable, simple réceptacle des idées des adultes. Le rejet de toute idée d'influence ne concerne pas seulement l'enseignant. Les opinions politiques exprimées par les enfants sont aussi mises à l'écart – on l'a vu pour la classe de Sylvain dans le cas de banderoles anti-CPE. C'est cependant la peur de leur influence propre sur les enfants qui domine dans les entretiens. On peut repérer la même tendance en matière de croyances religieuses : les enseignants se pensent comme des autorités morales et intellectuelles pour les enfants et refusent d'user de ce pouvoir pour faire passer des messages à leurs élèves. En tant que figures d'autorité, ils auraient presque le même pouvoir que les parents. Cette vision est contradictoire avec l'affirmation, très fréquente dans le discours des instituteurs, que l'école « *ne peut pas tout faire* » et que ses messages, s'ils ne sont pas relayés par les familles, perdent de leur efficacité. Elle apparaît d'ailleurs relever en grande partie du fantasme : l'influence politique d'un instituteur, qui ne côtoie ses élèves qu'une année le plus souvent et qui n'a pas avec un rapport affectif comparable à celui des parents, est nécessairement limitée. Elle est aussi potentiellement contrée par le poids d'autres agents de socialisation : autres instituteurs et professeurs, groupe de pairs, médias, groupe socioprofessionnel..., bref tous les milieux et les univers auxquels l'individu est confronté tout au long de sa vie. Si le rôle de l'école dans la socialisation politique en général a été reconnu dans la littérature, l'influence de l'enseignant sur ce qui relève des préférences politiques (proximité à un parti politique, opinion sur certains sujets politiques, etc.) a le plus souvent été considéré comme limité au regard de celle de la famille⁹⁶⁷.

Il semble qu'en craignant de modeler les opinions politiques des enfants, les instituteurs de l'enquête craignent surtout de porter atteinte à ce qui relève à leurs yeux du domaine réservé de la famille. Leur attachement à la norme de neutralité politique se nourrit de la

⁹⁶⁷ PERCHERON, Annick. L'école en porte-à-faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique. *Pouvoirs*, n°30, 1984, p. 15-28 ; MAURER, Sophie. Ecole, famille et politique: socialisations politiques et apprentissage de la citoyenneté, bilan des recherches en science politique. *Dossiers d'études de la CNAF*, décembre 2000, n°15.

crainte de tenir des propos éloignés des orientations familiales, voire de susciter des conflits ouverts avec les familles. C'est ce qu'exprime de manière forte et explicite René, au sujet de l'enseignement de l'histoire. S'il ne va pas au-delà de 1945, c'est pour des raisons de « *sécurité professionnelle* » : il ne faut pas aller « *au casse-pipe* » ; avec l'histoire contemporaine, il « *y a trop de problèmes avec les parents, etc., vaut mieux pas* ». Il me rappelle à ce moment-là que je ne suis « *pas dans le métier* » et que lui-même, en tant qu'administrateur de la mutuelle l'Autonome de solidarité qui « *paie des avocats aux enseignants* », est bien placé pour savoir qu'il ne faut pas sacrifier son « *gagne-pain* » au profit d'idées politiques. De manière générale, sans manifester comme René une telle crainte de problèmes directs avec les parents, les enseignants semblent bien redouter d'intervenir dans un champ qui demeure pour eux le domaine d'action propre des familles. Comme plusieurs d'entre eux l'affirment, les enfants n'ont pas une opinion politique propre et ne font que « *répéter* » les propos de leurs parents. Parler de politique à l'école, comme le notait déjà Annick Percheron à la fin des années 1970⁹⁶⁸, serait donc menacer le partage des rôles entre l'école et la famille, et la prééminence de celle-ci dans la transmission des valeurs idéologiques, religieuses ou politiques. Cette répartition des tâches apparaît encore aujourd'hui reconnue par les enseignants.

On peut cependant penser que les craintes des instituteurs face à l'entrée de la politique dans la classe conservent cependant une grande part d'étrangeté. Car finalement, rien n'empêche les enseignants, lorsque des sujets d'actualité polémiques pénètrent dans la classe, de laisser le débat se dérouler entre enfants et de ne pas intervenir en donnant leur opinion. En fait, les enseignants se pensent non seulement comme des figures d'autorité, mais ne renoncent pas à l'exercer. En cela, leur attachement à la règle de neutralité politique apparaît à la fois sincère et ambiguë.

1.2. Les formes de contrôle des opinions politiques des enfants

De fait, les enseignants sortent volontairement de leur position d'abstention politique, indirectement ou directement, lorsque certains propos d'enfants vont à l'encontre de ce qu'ils pensent. De plus, leurs attitudes en classe, leurs manières de commenter certains sujets politiques d'actualité, même dépolitisée, ont des significations politiques particulières, susceptibles en principe d'influer sur les attitudes politiques des enfants. La même remarque que celle qui a été faite au sujet des acteurs intervenant dans le débat éducatif peuvent être

⁹⁶⁸ L'école en porte à faux, *op. cit.*

reprise ici : même s'ils affirment leur obligation de réserve en matière politique, les enseignants défendent bel et bien des valeurs politiques particulières à travers leurs attitudes en classe, les sujets et les activités scolaires qu'ils choisissent.

Chantal semble être la seule enseignante à s'en tenir, ou plutôt à dire s'en tenir, à une stricte position d'extériorité et de neutralité lors des débats entre élèves. A-t-elle dans la pratique toujours respecté ce rôle ? Il aurait été intéressant, à cet égard, d'observer *in situ* les débats dans sa classe. Je n'ai en ai pas eu l'opportunité, notamment parce qu'à l'image des autres classes, la programmation des séances évolue au fil de la semaine dans celle de Chantal et que ces débats ne sont pas toujours organisés de manière formelle ; ils parfois suscités par l'occasion (un propos d'élève, un thème d'étude). Ce que dit Chantal en entretien permet cependant de déduire qu'elle n'a pas toujours conservé lors des débats cette position extérieure. Elle semble être intervenue de manière plutôt indirecte, mais ce faisant, elle a bien essayé, contrairement à ce qu'elle affiche, de faire passer certains messages politiques aux enfants. Concernant le débat sur le PACS et le mariage homosexuel, elle affirme avoir été « *plutôt ouverte* ». Elle a laissé parler ses élèves bien que beaucoup d'enfants aient exprimé des idées contraires à ce qu'elle pensait : ils « *avaient les idées des parents* », ils étaient « *très bloqués* » sur le PACS, l'homosexualité « *c'était contre nature presque* » pour eux ; mais « *après tout ils font ce qu'ils veulent* ». Le « *plutôt* » indique déjà une forme de restriction. Elle me précise ensuite qu'elle a essayé de leur montrer que la loi « *évoluait avec la société* ». De manière détournée – par l'usage de formules générales sur la loi – elle semble bien avoir voulu faire passer l'idée que l'homosexualité, loin d'être « *contre nature* », comme le disaient certains enfants, constituait une réalité sociale que la loi se devait de reconnaître. Les enfants ont également travaillé en classe sur l'élargissement de l'Union européenne à dix nouveaux pays de l'Est européen et en ont débattu en classe. Certains d'entre eux s'étaient demandés « *pourquoi on fait entrer des pays qui tirent [l'Europe] vers le bas* » et avaient pronostiqué que « *l'Europe allait se casser la figure* ». Face à une telle opinion, à laquelle visiblement elle n'adhère pas, Chantal me décrit son attitude de manière contradictoire. Elle me déclare d'abord avoir dit qu'on « *allait profiter de ce bénéfice des pays riches pour aider la Pologne qui elle apportait une main d'œuvre* ». Quelques minutes plus tard, en évoquant l'intérêt général des débats en classe, elle me déclare aimer le cycle 3 car « *on peut commencer à donner des idées* », puis se rattrape : « *je donne aucune réponse* », « *quand je parlais de la Pologne, j'ai contre-argumenté : si on fait entrer certains pays, c'est peut aussi parce qu'il y a un intérêt, quel intérêt ?* ». Quelle que soit la position réellement adoptée dans la pratique –

affirmation ou questionnement – il s’agit bien lors des deux débats, de manière directe ou indirecte, de lutter contre une opinion politique infantine – et derrière elle, contre l’opinion des parents – à laquelle Chantal ne souscrit pas.

La même remarque peut être faite au sujet de la lutte contre les préjugés sexistes et racistes, dont on a vu l’importance dans l’action éducative de certains enseignants. Certes, les enseignants présentent ces enjeux de manière largement dépolitisée, parce qu’ils ne les relient pas aux conflits politiques sur ces sujets, et évoquent peu les rapports de force entre groupes sociaux qui existent dans la société actuelle. Il n’empêche : revenir très fréquemment en classe sur la valeur de l’égalité entre les races ou entre les sexes ou ne pas le faire renvoie non seulement aux orientations idéologiques des enseignants, mais est précisément supposé influencer sur les attitudes des enfants. Même s’ils affirment ne pas faire de politique, lorsqu’ils choisissent d’accorder une telle place au sexisme ou au racisme en classe, ou de présenter la crise des banlieues en insistant sur la violence, comme l’ont fait Olivier et Christine, les enseignants prennent bien parti politiquement et exprime un discours dont la signification politique peut être saisie par les enfants.

Si les enseignants se sentent autorisés à intervenir sur ces sujets, c’est, pour une partie d’entre eux, parce qu’ils ont le sentiment que leur message est peu « politique » dans la mesure où ils n’évoquent pas les positions des acteurs politiques. C’est ce que paraît vouloir me dire Chantal lorsque je lui fais remarquer, suite à son évocation du débat sur le PACS et l’homosexualité, qu’elle organise des débats sur des « *sujets pas mal politiques* » : elle le reconnaît positivement, puis se ravise et le dénie (« *c’est pas politique en fait* ») et l’admet à nouveau quand je précise « *je voulais dire des sujets qui sont débattus actuellement* ». Le même regard est en jeu dans les propos d’Olivier, qui juge que sa présentation des émeutes de banlieues est « *apolitique* » car la condamnation de la violence est unanime entre les partis politiques selon lui.

Le caractère consensuel d’un sujet est aussi ramené à l’ordre légal ou à l’univers scolaire, en particulier dans le cas de la lutte contre le racisme ou le sexisme à l’école : lorsqu’elles semblent cautionnées officiellement par le ministère de l’Education nationale ou qu’elles sont perçues comme largement admises dans le monde enseignant, ou encore qu’elles sont reconnues par la loi, les interventions des enseignants sur les opinions politiques des enfants ne sont pas perçues comme contrevenant à la règle de neutralité politique. Le fait que les programmes ou les ouvrages scolaires affirment l’égalité et le respect entre filles et garçons, entre enfants de couleur de peau et d’origines différentes légitime l’action des instituteurs qui

se mobilisent sur ces thèmes. Stéphanie évoque également l'attitude du jury lorsqu'elle a passé le concours de professeurs des écoles : on lui a « *demandé de [se] prononcer très clairement sur ce qu'[elle] devai[t] enseigner, quelles devaient être [s]es positions, et notamment par rapport au racisme* » lors de l'épreuve orale du concours ; elle a répondu « *je dois éduquer les enfants contre le racisme, c'est mon rôle dans l'Education nationale* » et a senti que les membres du jury « *étaient favorables à la réponse* » et « *attendaient qu'[elle] se positionne sur des valeurs qu'on défend à l'école publique* ». Cette caution de responsables de l'Education nationale reçue au début de sa carrière légitime pour Stéphanie son intervention dans le débat entre enfants qui a porté sur les religions : si d'ordinaire elle dit adopter une position plutôt extérieure, elle s'est sentie là l'obligation d'intervenir pour défendre ces valeurs de l'Education nationale. Elle a à la fois condamné les propos d'un enfant musulman « *radical* », qui défendait le port du voile, et ceux d'un autre élève qui affirmait que les musulmans « *n'étaient pas chez eux* ». Qu'elle relève de l'égalité entre les citoyens de toutes religions ou entre et femmes, aux yeux de Stéphanie, l'Education nationale lui a officiellement prescrit une mission de transmission de ces valeurs.

Dans d'autres entretiens, c'est la caution de la loi qui joue dans le même sens. Puisque celle-ci pénalise les propos ou les comportements racistes, les discriminations en général et a instauré la parité politique entre les hommes et les femmes, éduquer les enfants contre le racisme et le sexisme semble être perçu par les enseignants comme peu « politique » : ils n'ont pas l'impression d'exprimer là un choix, mais d'aller dans le sens de la loi et ce qui est reconnu de manière relativement consensuelle dans la sphère politique, en dehors de l'extrême droite. On a d'ailleurs vu qu'une partie des instituteurs qui insistent beaucoup sur ces thèmes utilisaient notamment le rappel à la loi pour gérer les cas d'exclusion des filles des jeux de football ou d'insultes racistes.

Quelques instituteurs, à propos de l'apprentissage de la tolérance des élèves face à ceux qui n'ont pas la même couleur de peau ou la même culture, font appel à une autre ordre de légitimité, qui va dans le même sens : la mise en avant d'un consensus. Ils évoquent l'accord du monde enseignant sur certaines orientations éducatives. Pour Rose, apprendre aux enfants à être ouverts à l'égard de l'islam, notamment, ou plus généralement par rapport à d'autres cultures, est non seulement prescrit par les programmes – elle me rappelle que l'étude de l'islam figure dans les programmes scolaires de 2002 – mais constitue aussi une nécessité reconnue par tous les enseignants. Ceux-ci constituent un « *milieu ouvert de ce côté-là* » ; ils sont « *politiquement tous très proches* ». De même, pour Olivier, il n'est pas possible d'être

« *enseignant* » et « *raciste* » : les enseignants sont divers du fait de leur formation initiale ou de leur orientation partisane, mais à l'image de la plupart des partis politiques, qui ne prêchent pas « *l'irrespect ou l'intolérance* », tous s'accordent sur « *les valeurs fondamentales* ».

Puisque le rejet du racisme et la nécessité de favoriser la tolérance entre enfants de différentes cultures fait l'objet d'un large consensus à travers les prescriptions de la loi, le relatif consensus dans le monde politique et/ou l'accord dans le monde enseignant, ces instituteurs n'ont aucun problème, cette fois, pour souligner que leur rôle est de lutter contre les opinions contraires qui s'expriment dans certaines familles et dans l'entourage de certains enfants. Ils l'affirment là spontanément, vivement et sans aucune gêne. Le rôle de l'école est d'apprendre à se détacher de l'opinion parentale, comme le dit par exemple Olivier : « *on dit que c'est important de lire des livres, de visiter des pays, d'être ouvert. Si j'arrive à la fin de l'école, et que l'enfant pense ça, qu'il a envie de faire ça, ben c'est mission accomplie. Même si la famille pense ça ou fait ça, "j'adore ma famille", ben faut sortir de ça : "j'ai envie de faire autre chose" ».*

Le détachement de l'enfant par rapport aux orientations politiques de ses parents revêt en réalité ici un sens particulier. L'autonomie de l'enfant doit s'acquérir par rapport à certains parents, pas à tous. Cette orientation est bien exprimée dans l'entretien de Rose. Elle me décrit le cas d'un enfant dont le père est « *facho* », qui a fait un salut hitlérien un jour en classe, qui dessinait des croix gammées sur ses cahiers et qui lui a fait remarquer que son nom de famille était juif:

Rose - J'ai trouvé très, vraiment difficile, c'est de retrouver [ces propos sur les juifs] dans la bouche d'un enfant de 10 ans qui comprend pas du tout ce qu'il dit. C'est ça quoi bon voilà. Donc l'esprit critique voilà. Démocrate c'est quelque part pour couper les ponts avec des parents qui quelque part ne sont pas du bon côté. Ça c'est mon avis bien sûr. Mais bon.

G - Quelque part on est un peu obligé de faire de la politique finalement ou pas ?

Rose - Non on peut pas en faire. Mais en sachant que forcément les enfants seront influencés par les idées de leurs parents, c'est sûr, c'est normal. Moi je suis fille d'enseignante, j'ai les mêmes idées politiques, j'ai, je suis enseignante, bon j'ai baigné là-dedans mais je suis pas vraiment un exemple de mobilité sociale. Mais c'est pas ça c'est, c'est d'essayer un petit peu de leur dire bon réfléchissez par vous-mêmes, un petit peu aussi. Après ils le feront, ils le feront pas. Mais... Ah non je peux pas parler du tout de politique, jamais commenter ce qui se passe, non j'ai pas le droit.

Se détacher de ses parents, penser par soi-même n'est pas requis pour tous les enfants, mais seulement pour ceux dont les parents « *ne sont pas du bon côté* ». L'enfant en cause n'a pas de « *conscience politique* » : « *c'est la répétition bête et simple de ce qu'on entend* ». Par contraste, Rose me décrivait positivement au début de l'entretien la « *conscience politique*,

écologique » d'un des ses élèves actuels, dont les parents militaient à Amnesty International. Certains enfants sont reconnus positivement pour leur intérêt et leurs opinions politiques, même si celle-ci vient des parents, tandis que d'autres, qui manifestent des opinions politiques condamnées par l'enseignant, sont délégitimés parce qu'ils n'ont pas une pensée politique autonome. En reconnaissant que les individus sont influencés politiquement par leurs parents, comme c'est le cas pour elle en tant que fille d'enseignants (sous-entendu : à gauche, anti-racistes), Rose admet que la lutte contre le racisme et les préjugés à l'égard des juifs constitue un combat politique, même si c'est moi qui introduis le terme « *politique* » et même si elle le dénie en partie pour afficher son respect de la norme de neutralité politique.

Les instituteurs ne font pas de « politique » au sens partisan, mais ils en font bel et bien. Ils ont l'impression de ne pas faire de politique parce qu'ils ne parlent pas des partis. Mais ils ne renoncent pas à exercer ce qu'ils perçoivent comme un réel pouvoir d'influence pour encourager certaines attitudes politiques chez les enfants, telles que le refus de la violence ou du racisme. Certains instituteurs mettent en avant le consensus qui existe dans le monde politique ou dans l'Education nationale⁹⁶⁹. Pour autant, ces mêmes enseignants ne s'y réfèrent pas toujours lorsqu'ils disent défendre ou interdire certaines attitudes chez les enfants. C'est le cas de Rose dans l'extrait d'entretien cité plus haut : l'argument du consensus n'apparaît plus ici ; c'est la lutte contre les opinions politiques de certains enfants, et, à travers eux contre l'influence perçue comme négative des parents, qui passe au premier plan.

L'argument du consensus dans le monde enseignant est d'ailleurs étrange : quand bien même tous les enseignants mettraient au centre de leur action éducative la lutte active contre le racisme et les préjugés – et ce n'est pas le cas – cette orientation n'est pas pour autant consensuelle dans la société. Dès lors elle conserve son sens politique.

Loin de mettre en avant l'idée de consensus, d'autres enseignants relient spontanément certaines des activités scolaires qu'ils ont organisées à leur engagement. Lorsque je demande à Monique pourquoi elle travaille tant sur l'Union européenne, elle me répond d'emblée : « *parce que je suis très européenne* ». Elle se ravise ensuite (« *Non, je rigole !* »), pour afficher son respect de la neutralité politique dans un contexte où l'enjeu européen est très saillant et vivement controversé dans débats publics – l'entretien a été conduit en 2005, peu après le vote référendaire sur le traité constitutionnel. Monique m'explique alors, pour

⁹⁶⁹ Cette idée d'un consensus partagé par *tous* les enseignants ne correspond d'ailleurs pas à ce que l'on a observé dans l'enquête : les instituteurs n'accordaient pas la même importance ni le même sens à la lutte contre le racisme à l'école.

renforcer cette idée d'absence de prise de position, que l'intégration européenne est de toute façon une réalité, même si certains refusent de l'admettre. Mais si l'enseignante insiste autant sur ce thème en géographie, c'est bien en premier lieu du fait de son engagement européen. Dans le même sens, Sandra rend compte de l'importance du thème de la lutte contre le sexisme dans son enseignement par le fait qu'elle est « *féministe* » : elle ne milite pas encore dans une organisation, mais a des « *contacts* » dans les milieux féministes. Ici, aucune forme d'atténuation de l'engagement n'apparaît. Pour elle, il est impératif de déjouer les stéréotypes sexistes parce que la « *société* », « *l'école* » et elle-même dans certaines de ses attitudes inconscientes sont « *sexistes* ». Dans ces deux cas, on est loin de l'idée de consensus : c'est précisément parce que la société ne sont pas conformes à ce que Monique ou Sandra voudraient qu'elle soit – pro-européenne ou non sexiste – que les deux enseignantes se mobilisent.

Les enseignants n'ont pas besoin de tenir un discours politique qui se reconnaisse comme tel ni de politiser les enjeux pour donner à voir aux élèves un message politique. Leur manière de traiter, d'insister ou de passer sous silence certains sujets a évidemment un sens politique fort. Parler beaucoup de l'Union européenne, la présenter en termes positifs et comme une réalité déjà là et appelée à se développer encore, comme Monique, insister sur les préjugés et les stéréotypes sexistes, comme Sandra, manifeste une position politique et vise à jouer sur les représentations enfantines. Il en est de même pour Stéphanie, par exemple, qui accepte de donner à voir le conflit social sur le CPE à ses élèves et qui leur donne à lire les romans *Moi Félix, 10 ans, sans-papier*, ou encore *Toro toro*, un livre de jeunesse avec en toile de fond la guerre civile en Espagne.

Les enseignants ne réagissent certes pas tous de la même manière. René semble s'en tenir à une règle stricte d'abstention sur les sujets politiques « *brûlants* ». Celui-ci représente toutefois une exception, et de fait, la plupart des instituteurs de l'enquête interviennent à certains moments pour agir sur les attitudes politiques des enfants. Mais quand bien même ils refuseraient de le faire, comme René, cette abstention aurait aussi potentiellement des effets politiques : René ne parle pas d'immigration, de sexisme, de racisme ou d'intégration européenne en classe, mais ce silence est susceptible d'avoir tout autant de poids qu'un engagement militant dans ces domaines.

2. L'enfant et le citoyen face au pouvoir

2.1. Le futur citoyen : la faible place accordée à la participation politique

Une partie des instituteurs ont choisi de ne pas présenter les institutions politiques. Ce type d'éducation civique leur semble ennuyeuse (« *rasoir* » dit même Chantal), et trop compliquée pour les enfants. Ils préfèrent se concentrer sur l'apprentissage de certaines normes de la vie en commun dans la classe et dans l'école. Les élections dans l'école (parents d'élèves ou délégués de classe) ou dans la société leur fournissent l'opportunité d'expliquer aux enfants les principes et les grandes étapes d'une élection, mais cet enseignement demeure occasionnel. D'autres enseignants n'ont pas abandonné une éducation civique institutionnelle, tout en la jugeant parfois aussi « *compliquée* », voire « *terne* » (Monique). Conformément aux orientations des programmes et des ouvrages scolaires, les institutions politiques sont présentées en classe de manière formelle. Dans les cahiers d'élèves, ce sont le déroulement et les modalités des différentes élections, les principes de fonctionnement formels des institutions politiques (nombre de députés, périodicité des élections, type de fonction : législative, exécutive, etc.) qui sont décrits. L'éducation civique scolaire propose une vision des institutions politiques très éloignée de la réalité. Les enseignants se servent beaucoup dans ce domaine des ouvrages scolaires : les photocopies de pages d'ouvrages (comportant des leçons et parfois des exercices) sont ici systématiques et à part dans le cahier de Monique, elles ne s'accompagnent généralement pas de textes récapitulatifs composés par l'enseignant. Le discours des manuels scolaires est ici entièrement reproduit. Et même dans le cahier de Monique, les leçons élaborées par l'enseignante elle-même sont conformes au contenu des manuels.

Dans l'éducation civique scolaire, les rapports de pouvoir entre institutions, en leur sein et en dehors n'existent pas, pas plus que les partis politiques. Le fonctionnement institutionnel est décrit de manière formelle : le Parlement fait les lois, le gouvernement les fait appliquer, etc. Le fait majoritaire, le rôle limité du Parlement en matière d'adoption de lois ne sont pas évoqués. Chantal a fait travailler ses élèves sur les projets de loi : une mère d'élève travaillant à l'Assemblée nationale est notamment venue dans la classe expliquer la procédure législative. Dans le cahier issu de sa classe une leçon accompagnée de vignettes extraite d'un ouvrage scolaire met davantage en avant le rôle du gouvernement dans l'élaboration des lois. Là encore, la présentation évacue toute idée de rapports de pouvoir, de conflits et de débats politiques : le projet de loi « *répon[d] à un besoin nouveau* », il est ensuite « *examiné, corrigé, retenu ou rejeté par une commission spécialisée* », étudié par le Parlement, voté et

publié au journal officiel. Cette description procédurale se termine sur une exhortation au civisme et à l'obéissance politique : « *tous les citoyens devront connaître la nouvelle loi et la respecter* ».

Par ailleurs, le vote est très peu présenté en termes de participation politique. Les leçons insistent en effet là encore sur les modalités des différentes élections. Dans la classe de Nicole, les élections d'élèves délégués ont donné lieu à une mise en scène mimant de façon minutieuse les procédures politiques réelles : des cartes d'électeurs ont été fabriquées à l'image des « vraies » cartes, les élèves sont entrés en campagne, un isoloir a été installé au fond de la classe.

Une telle importance accordée au vote contribue sans doute à valoriser l'idée de participation civique, mais dans la leçon proprement dite sur le thème, c'est bien le prisme de la procédure qui domine. Dans le cahier issu de la classe d'une autre enseignante, Monique, on trouve l'idée que les élections « *permettent aux citoyens de choisir leur président et de dire comment ils veulent être gouvernés* ». Cette dimension n'est cependant pas ce qui est le plus mis en valeur : de longs développements et plusieurs fiches comprenant des leçons et des exercices sont consacrés aux modalités des élections et au fonctionnement formel des institutions politiques. Dans aucun autre cahier, on ne trouve d'affirmations ou d'exercice visant à sensibiliser les élèves à leur pouvoir d'action dans la vie publique.

Les cahiers d'élèves ne retiennent peut-être que les connaissances scolaires les plus précises et les plus formelles, les discours généraux tenus en classe sur le vote ne faisant pas l'objet de retranscriptions écrites. On peut cependant en douter largement tant la participation politique est très peu présente dans les propos des enseignants en entretien sur l'éducation civique. Les instituteurs s'inscrivent là en continuité par rapport aux discours officiels, qui ont peu mis en relief cette dimension, par opposition aux grandes valeurs de la République et aux règles de la vie en commun dans l'école.

Au niveau des enseignants et au-delà du cadrage normatif qui pèse sur leurs représentations et leurs pratiques de classe, deux processus sont en jeu. Certains enseignants ont eux-mêmes une conception très peu participative de la citoyenneté. Cette vision n'est pas liée aux orientations politiques et se retrouve aussi bien à gauche qu'à droite. Pour Irène, qui vote généralement pour les partis écologistes, dans le monde politique adulte, comme dans l'école, il y a ceux « *qui managent* », qui « *gèrent tout ça* ». Le même parallèle entre la vie scolaire et la vie politique adulte est établi dans l'entretien conduit avec Sylvain, qui ne vote

plus depuis longtemps mais qui se sent proche aujourd'hui de l'extrême gauche. L'éducation civique consiste à expliquer pourquoi, de l'école à la société, « *on a fixé des règles, des hiérarchies* », « *des chefs quoi, à chaque truc* » et « *comment ça marche une école, y a des profs, des inspecteurs, des inspecteurs encore plus haut, y a le ministre, il est choisi par le premier ministre et le premier ministre... machin tra la la...* ». On peut se demander à quel point ces enseignants adhèrent réellement, en tant que citoyens, à cette vision du système politique et si cette description en entretien n'est pas une manière de rendre cohérente leur enseignement en éducation civique en reliant ses deux composantes telles qu'elles apparaissent dans les instructions officielles : la vie scolaire et la vie civique dans la société politique future. Le fait qu'ils tiennent un tel discours indique toutefois assez bien que la participation politique n'est pas pour eux une valeur centrale.

La même orientation se retrouve dans les propos de Monique, non seulement ceux qu'elle a exprimé lors de l'entretien mais aussi ceux qu'elle a tenus en classe et fait noter à ses élèves. Sa classe a participé cette année-là au Parlement des enfants. Or loin de valoriser en entretien la dimension participative de cette opération – les enfants élaborent en effet un projet qui, s'il est sélectionné, est examiné par les députés – , Monique la conçoit avant tout comme le moyen de découvrir le travail « *fantastique* » des députés qui sont plus de 500 et qui, malgré leurs différences partisans, religieuses ou autres, parviennent à « *se mettre d'accord* » sur une loi. L'enseignante témoigne ici d'une vision unanimiste de la politique qui délégitime l'idée même de conflit et valorise le consensus. Elle met aussi en valeur la nécessité de l'adhésion des futurs citoyens, sinon leur déférence, à l'égard des institutions politiques : au lieu de « *critiqu[er] systématiquement tout ce qui se fait* », les élèves comprennent « *comment ça marche* » et seront donc davantage susceptibles d'aller voter, par respect par le travail accompli par les parlementaires. Ce que Monique fait écrire à ses élèves dans leur cahier témoigne de la même vision non participative de la citoyenneté et repose là aussi sur une continuité établie entre l'école et la société :

Pourquoi est on gouverné ?

Quand des gens sont réunis (famille, groupe d'amis, école, travail) ils doivent respecter des règles.
C'est le seul moyen de gérer une collectivité. Ce sont les personnes (chef de famille, chef d'établissement, chef de gouvernement) qui gouvernent, qui prennent les décisions principales.

La même idée de « chefs » qui apparaissait dans le discours de Sylvain se retrouve aussi ici. L'accent est également mis sur l'obéissance politique à travers l'idée de « respect des règles » à l'école comme dans la collectivité globale.

Les programmes scolaires évoquaient les grandes valeurs démocratiques et les institutions politiques, mais l'idée de participation, même si elle ne constituait pas un point central et était centrée sur le vote, était quand même présente. Monique s'en démarque en insistant sur l'obéissance politique et un système politique conçu en termes hiérarchiques.

D'autres enseignants ne souscrivent pas à une telle représentation de la citoyenneté. Ils disent insister en classe sur la liberté d'expression et sur l'importance de l'esprit critique. Le citoyen qui se donne à voir ici est moins celui qui obéit que celui qui reste indépendant à l'égard du pouvoir, du pouvoir politique, mais aussi celui des médias, des autres citoyens, etc. Ces instituteurs valorisent en effet de manière globale une pensée autonome. Les débats qu'ils organisent en classe, quel qu'en soit le sujet, visent précisément à développer ces facultés : capacité de penser par soi-même et d'exprimer cette pensée. La citoyenneté qui est mise en scène est avant tout définie de manière intellectuelle. Certes, les délibérations entre élèves renforcent aussi l'aptitude à prendre la parole et à chercher à convaincre. Mais cette préfiguration du rôle de bon citoyen se limite à des capacités expressives. Ce qui est absent aussi ici est la participation politique : comment passer de cette capacité à exprimer une pensée critique à l'action et à l'engagement politiques ?

Dans les deux configurations, que les enseignants valorisent ou non fortement l'idée d'autonomie, c'est la figure du citoyen individuel qui prime. L'éducation civique scolaire ne permet pas à l'enfant d'imaginer le pouvoir que peuvent détenir les citoyens ensemble, y

compris contre l'Etat, parce qu'ils excluent l'idée d'un pouvoir exercé en commun, d'une action collective, quelle qu'elle soit. Cette orientation se retrouve dans toutes les classes, même dans celles d'enseignants militants. En tant que syndicaliste et militante dans une association politique, Stéphanie ne souscrirait certainement pas à une telle représentation de la citoyenneté. Pourtant, elle ne fait pas autre chose dans sa classe : en organisant des « *débats civiques* » dans lesquels l'enfant peut exprimer sa pensée, elle consacre avant tout le citoyen comme individu critique.

2.2. La primauté du « respect des règles » dans l'éducation civique liée à la vie scolaire

L'importance accordée à l'autonomie et à le droit à la parole du futur citoyen est connectée avec la vision qu'ont les enseignants de la participation au niveau de la vie de la classe et de l'école. Ceux qui valorisent le plus la liberté d'expression du futur citoyen sont aussi ceux qui accordent le plus d'importance à l'expression des élèves dans la vie scolaire.

Néanmoins, les représentations et les pratiques des enseignants convergent vers l'importance accordée au « *respect des règles* », expression récurrente dans les entretiens comme dans les programmes scolaires. Tous les enseignants accordent à cette idée une place conséquente dans la manière dont ils conçoivent l'éducation civique. Ces règles renvoient, dans tous les entretiens, à l'existence à l'école de relations entre élèves pacifiées, fondées sur le refus des violences verbales et physiques, dont témoigne en partie l'idée générale de « *respect de l'autre* ». Elles correspondent aussi à l'idée d'un bien commun du groupe-classe ou de la collectivité scolaire dans son ensemble. Dans cette perspective, les élèves doivent apprendre à « *respecter le matériel* », les locaux de la classe et de l'école, à éteindre les lumières, à laisser leur classe bien rangée, à ne pas faire de bruit dans les couloirs pour ne pas gêner les autres classes, à arriver à l'heure pour ne pas déranger les autres élèves qui travaillent, et ainsi de suite. Ces règles constituent en réalité des règles de bonne conduite, des règles de bon sens nécessaires à tout vie en commun. L'importance dans les entretiens des idées de vie « *en collectivité* », « *en société* », « *en groupe* » renvoie à la même orientation. La centralité du « *respect des règles* » dans la manière qu'ont les enseignants de définir l'éducation civique se retrouve dans toutes les écoles, quel que soit le type de public scolaire. Les enseignants qui travaillent dans des écoles de ZEP affirment d'autant plus l'importance de cette dimension que ce type d'éducation est supposée ne pas être suffisamment développé dans les familles du quartier. Mais les instituteurs qui enseignent dans des écoles accueillant

une majorité d'enfants issus des classes moyennes et supérieures valorisent aussi le respect des règles. Ils ont en général moins besoin d'insister sur cette dimension car les familles pourvoient à cette éducation. Mais en entretien, cet élément n'est pas absent de leur vision de l'éducation civique, et il suffit de quelques enfants « *violents* » dans les classes chaque année pour que cet aspect de l'éducation civique retrouve toute sa place.

On observe toutefois des différences entre enseignants. Certains manifestent une conception bien plus traditionnelle des « règles » scolaires. Ces orientations concernent particulièrement les instituteurs plus âgés, habitués à un fonctionnement de l'école qui ne requérait pas la parole des enfants. Mais elles s'observent également dans le cas de jeunes enseignants, comme Emmanuelle. C'est l'orientation politique à droite et l'ancrage familial dans la religion catholique ou la pratique de celle-ci qui semblent les plus déterminantes. Le « *respect des règles* » ne renvoie pas seulement ici aux relations pacifiques entre enfants et aux conditions du bon fonctionnement d'une école et d'une classe. Il implique aussi un respect particulier dû aux adultes et l'attachement à une morale de type traditionnel fondée sur les conventions sociales. Monique organise souvent des discussions dans sa classe lorsqu'un conflit survient entre certains élèves en cour de récréation. Ces discussions visent moins à reconnaître les capacités expressives et réflexives des enfants qu'à ne pas « *répéter les choses 25 fois* ». Denise insiste moins sur le respect de l'autre pour la valeur d'égalité qu'il exprime que parce qu'il constitue un comportement « *correct* ». Le respect dû à l'adulte est également mis en valeur plus fortement : bien se comporter à l'école, c'est obéir à l'autorité des adultes. Les enseignants qui manifestent une telle vision parlent parfois de leur « *sévérité* », emploient beaucoup le terme « *d'autorité* » à propos des adultes de l'école ou de la bonne éducation parentale, en l'opposant au « *laxisme* ». Si tous les instituteurs sanctionnent les enfants en cas de non-respect des règles scolaires, ces enseignants accordent moins de valeur à la réflexion des élèves sur leurs gestes. Monique fait rédiger à ses élèves dans le cahier d'éducation civique un paragraphe sur la valeur de la punition : elle sert à « *empêcher de recommencer une bêtise* » et à « *éviter que les autres aient envie de faire cette même bêtise* ». Concernant les règles scolaires, on observe aussi que certaines qui sont citées par ces enseignants renvoient aux usages sociaux traditionnels : ne pas « *se jeter sur la nourriture* », ne « *pas cracher* », etc. Bien que la plupart des enseignants condamneraient aussi ces attitudes, ce type de comportement perçu comme « *correct* » au regard des conventions sociales prend ici bien plus de place.

D'autres instituteurs insistent beaucoup plus sur le respect mutuel non seulement entre élèves, mais entre élèves et adultes. Ils valorisent aussi davantage la liberté d'expression des enfants dans l'école.

Pour autant, certains d'entre eux manifestent une attitude ambivalente. Les conseils d'enfants qui sont organisés dans leur classe ou dans l'école et auxquels ils attachent beaucoup d'importance sont décrits en termes de droit à la parole des enfants. Mais les propos de ces enseignants donnent clairement à voir que leur finalité ultime est de mieux faire respecter les règles scolaires :

Maria- Les conseils d'enfants, c'est donner la parole aux enfants. Donc pour régler un conflit, si tu leur donnes la parole aussi, je me dis bon ben voilà. Je me dis que y'a certaines choses qui passent beaucoup mieux s'ils l'entendent de la bouche d'autres enfants que si ça vient forcément de la maîtresse qui fait la morale.

Maria accorde une grande importance aux conseils d'enfants, qu'elle place au centre de son éducation civique. Or ces conseils visent en grande partie à faire respecter un certain nombre de règles de bonne conduite de manière plus efficace. Comme on l'a vu au chapitre 5 à propos de ce qu'il est possible ou non de dire sur la « couleur » des enfants à l'école, l'enseignante, loin d'adopter une position extérieure dans ces débats, intervient tout le temps pour rappeler la règle qui doit prévaloir dans les rapports entre enfants. La même idée d'efficacité se retrouve dans les propos d'Anne. Elle me fait remarquer qu'aujourd'hui il n'est plus possible « *d'imposer* » les règles de la vie en commun dans l'école aux enfants. L'élaboration des règles de vie dans la classe par les élèves sous la conduite de l'enseignante au début de l'année, les discussions régulières sur les conflits entre enfants visent une meilleure application des règles scolaires : les élèves sont supposés d'autant mieux respecter ces règles qu'ils en ont compris le fondement.

Si la finalité ultime dans ces classes est le respect des règles scolaires, la manière d'y parvenir a évidemment des conséquences sur le type d'autorité qui s'exerce à l'école. L'idée d'une citoyenneté scolaire n'a pas de sens ici puisque l'enfant n'est pas supposé inventer des règles, mais surtout les comprendre et donc mieux les intérioriser. Toutefois, en requérant la parole de l'enfant, l'autorité éducative change de nature. Elle ne s'impose plus de l'extérieur et va de pair avec l'idée d'une forme d'adhésion individuelle, liée à la compréhension intellectuelle qu'a l'enfant des règles scolaires. On retrouve là une des orientations de l'éducation civique scolaire de la Troisième République⁹⁷⁰, sauf qu'aujourd'hui la recherche

⁹⁷⁰ C'est en cela que « l'individualisme républicain » était considéré par Yves Déloye comme central dans l'enseignement civique de la Troisième République : *Ecole et citoyenneté...*, *op. cit.*

de l'adhésion enfantine ne concerne plus seulement les règles de la collectivité globale, mais s'applique aussi au comportement lui-même.

Certains enseignants tentent d'aller un peu plus loin dans le sens d'une citoyenneté scolaire. Les conseils d'enfants dans la classe et dans l'école sont (ou sont aussi) conçus comme un moyen d'accorder un pouvoir – limité – aux écoliers sur les affaires qui les concernent. Les conseils d'enfants visent à faire des propositions concernant la vie de la classe et de l'école : choix d'un logo pour l'école, suggestions de sortie scolaire ou de livres à acheter, propositions concernant la cour de récréation (organisation des espaces de jeux, fresque à peindre sur un des murs...), etc. Les enseignants qui conçoivent de la sorte l'un des objectifs des conseils d'enfants maintiennent l'idée d'une coupure assez nette entre l'enfant et l'adulte. Les enfants n'ont pas la maturité suffisante pour exprimer des choix réalistes concernant la collectivité scolaire. Ils n'ont aucune idée, par exemple, des contraintes financières ou liées aux règles de sécurité dans l'école. Ce sont donc les adultes qui ont le dernier mot et qui sélectionnent dans ces propositions celles qui leur paraissent réalisables. Comme l'expriment certains enseignants, les limites apportées à la démocratie scolaire constituent précisément ce qui vient éviter qu'elle soit une « *mascarade* » : il s'agit de n'accorder du pouvoir aux enfants que dans les domaines dont ils sont capables d'appréhender les enjeux (organisation de la cour de récréation, choix du logo de l'école, par exemple) et, en cas de propositions irréalistes, de faire comprendre aux enfants en quoi elles sont infaisables. L'idée est aussi de mettre en œuvre concrètement et systématiquement ce qui a été proposé par les enfants et retenu par les adultes. Les enseignants qui défendent ce type de participation des enfants à la vie scolaire se rapprochent de la vision des « pédagogues » évoquée dans le chapitre précédent: si l'enfant n'est pas encore pleinement citoyen, il ne peut apprendre à l'être que par des pratiques participatives à l'école.

Il faut toutefois noter que ces pratiques restent limitées à certaines écoles et classes de notre enquête. En effet, l'organisation de conseils d'enfants nécessite du temps et les instituteurs n'arrêtent pas de dire qu'ils en manquent. En outre, lorsqu'ils prennent place au niveau de l'école entière, l'engagement de la direction de l'école et de l'ensemble de l'équipe enseignante est nécessaire, ce qui n'est pas toujours le cas puisque les instituteurs de l'enquête témoignent de conceptions divergentes l'égard du statut et de la participation de l'enfant dans la vie collective de l'école.

Conclusion

Quels que soient leur désir de respecter une norme de neutralité politique, les enseignants interviennent de fait pour tenter d'influencer les représentations politiques des enfants, en fonction de leurs propres convictions, notamment en matière de racisme ou de sexisme. Pour autant, la politique, entendue là comme les enjeux qui font sens et qui sont débattus dans le monde politique, pénètre rarement l'univers de la classe.

A l'image des discours officiels, des programmes et des ouvrages scolaires, la dimension participative de la citoyenneté future est peu mise en avant en classe, d'autant plus qu'elle se limite à la mise en avant d'un citoyen comme acteur individuel, en privilégiant l'esprit critique et le vote.

Au niveau des classes et des écoles, la participation des élèves comme acteurs de la vie de l'école est plus développée. On constate cependant des différences fortes entre les enseignants, selon qu'ils valorisent ou non l'autonomie et le droit à la parole des enfants ou manifestent un certain attachement à l'idée d'autorité de l'adulte.

CONCLUSION GENERALE

Ce travail avait pour ambition d'identifier les identités, les comportements et les connaissances civiques que les divers acteurs du champ éducatif, des discours ministériels jusque dans les classes, visent à encourager chez les jeunes élèves. Dans une première section, on reviendra sur la manière dont l'éducation du citoyen est définie dans la période contemporaine, telle que cette recherche l'a montrée, en la mettant en perspective avec les finalités et les orientations qui ont été celles de l'enseignement républicain de la Troisième République. Dans une seconde section, un éclairage comparatif fondé sur le cas anglais permettra de mieux cerner les spécificités du rôle civique attribué à l'école française.

1. L'éducation du citoyen en France : évolutions, permanences et diversité dans le monde scolaire

1.1. Construire le lien à la nation : une finalité constante pour l'école primaire

La construction d'un sentiment d'appartenance à la nation constitue toujours aujourd'hui une orientation centrale de l'école primaire aussi bien dans les politiques scolaires que dans les pratiques en classe.

Au niveau des discours officiels, on a pu relever certaines variations entre les occupants de la rue de Grenelle et selon les périodes. Dans les années 1980, certains responsables de l'Education nationale, tels que Jean-Pierre Chevènement ou Michèle Alliot-Marie, évoquaient encore directement l'inculcation du patriotisme ou d'une fierté nationale comme des finalités légitimes de l'enseignement. Par la suite, cette orientation assumée disparaît des discours officiels. Les prises de position ne se formulent plus qu'en termes d'appartenance. L'école doit contribuer à la nationalisation des élèves en renforçant leur conscience d'appartenir à la nation, à travers notamment la connaissance de son histoire et de ses symboles. L'enfant doit se reconnaître comme le membre d'un groupe national spécifique, défini principalement par référence à la tradition républicaine. Cette finalité n'est plus associée à des formules mettant en valeur la dimension affective de l'appartenance nationale : le langage de l'amour a disparu des déclarations publiques sans que l'objet de cet amour – la France républicaine – ne cesse de constituer une référence centrale pour l'école primaire.

Le clivage entre la gauche et la droite existe quant à la finalité nationale de l'école, mais il ne rend compte qu'en partie des orientations des discours officiels. Comme on pouvait s'y attendre, la thématique nationale est plus systématiquement présente à droite qu'à gauche. On constate toutefois des variations selon les personnalités de gauche à la tête du ministère de l'Éducation nationale. Entre 1997 et 2000, ce sont la République et les valeurs républicaines qui constituent des références importantes dans les discours de Claude Allègre et de Ségolène Royal. Les interventions de Ségolène Royal mettent en outre particulièrement en valeur une morale civique universaliste axée sur la référence aux droits de l'homme. Sans toutefois placer cette finalité au centre de ses déclarations, Jack Lang, qui dirige le ministère à deux reprises, au début des années 1990 puis entre 2000 et 2002, fait au contraire de la construction d'une identité nationale chez les enfants une finalité explicite de l'enseignement.

La droite gouvernementale, quant à elle, mobilise dans les années 1990 et 2000 la référence nationale dans une rhétorique qui met en scène une opposition entre une identité et un héritage français d'une part, le comportement des populations issues de l'immigration et l'appartenance à l'islam, d'autre part. À partir de 2002, cette tendance s'accroît : le lien à la nation est réaffirmé de manière forte comme ce que l'école doit contribuer à renforcer et la lecture de la situation en termes de « communautarismes » devient un axe majeur des discours officiels sur l'école. On constate également, à partir de 2002, une tendance à formuler la question nationale en termes de « respect » des symboles nationaux (le drapeau, l'hymne national) dans un discours qui tend à mettre en doute l'allégeance nationale des populations issues de l'immigration. De ce point de vue, la période postérieure à celle prise en compte dans cette étude est porteuse de certaines continuités : l'irruption du thème de l'identité nationale dans les débats publics à partir de 2007 signale, plus qu'une rupture, l'exacerbation de tendances qui étaient déjà présentes avec l'essor des références à la nation et à ses symboles dans les discours gouvernementaux depuis 2002. Lorsque le gouvernement lance le débat officiel sur l'identité nationale en 2009, l'école est à nouveau convoquée pour renforcer la conscience nationale des enfants. Et les mesures proposées pour l'éducation se focalisent encore une fois, comme en 1984-85 et en 2005, sur l'apprentissage et le chant de *La Marseillaise* dans les classes de l'école primaire⁹⁷¹. Ce qui apparaît comme plus nouveau depuis 2007 est la très forte visibilité du thème national dans les débats publics ainsi que le retour à des formulations, en particulier dans les interventions de Nicolas Sarkozy, qui réintroduisent la dimension affective autour du thème de l'amour de la France.

⁹⁷¹ Le faux débat de l'identité nationale. *Le Monde*, 31 octobre 2009.

Les discours des revues syndicales et éducatives sont quant à eux davantage axés sur l'apprentissage par l'école d'une démocratie moderne et vivante grâce à des procédures de participation impliquant les élèves dans la vie collective de l'espace scolaire. La question de la nation y est très peu posée. Les syndicats enseignants se mobilisent essentiellement de manière réactive, lorsque la référence à la nation est réaffirmée de manière forte, quasi-exclusive et sans distance critique dans les discours officiels, comme ce fut le cas lors du ministère de Jean-Pierre Chevènement en 1984-1985 puis en 2005 à propos de l'apprentissage de *La Marseillaise* – de manière toutefois bien plus limitée car la mesure n'a pas été initiée par le Ministère de l'Éducation et celui-ci l'a présentée de manière très prudente. Les revues syndicales et éducatives n'ont pas contribué à rendre visible une réflexion sur le lien entre l'école et la nation. Dans le contexte du débat officiel sur l'identité nationale en 2009, on retrouve la même orientation. Les syndicats critiquent l'accent mis sur l'apprentissage de *La Marseillaise* et l'installation systématique du drapeau dans les écoles en affirmant que l'éducation à la citoyenneté ne peut se réduire à cette dimension. La question nationale n'est pas un point de leur critique des programmes de 2008 : ils les contestent parce qu'ils négligent la dimension culturelle au profit d'apprentissages fondamentaux et parce qu'ils manifestent un retour à des méthodes pédagogiques traditionnelles. Le SNUipp fait paraître dans sa revue deux articles qui donnent la parole à deux chercheurs, Laurence de Cock⁹⁷² et Benoît Falaize⁹⁷³, ceux-ci mettant en cause le regard franco-centré des programmes d'histoire de 2008. Toutefois, dans les prises de position directes du syndicat, c'est la focalisation sur l'apprentissage de repères chronologiques (dates, événements, personnages) dans les programmes d'histoire qui est dénoncée⁹⁷⁴. Dans le même sens, « *l'instruction civique et morale* » réintroduite dans les programmes de 2008 en lieu et en place de « *l'éducation civique* » est mise en cause parce qu'elle néglige la responsabilisation des élèves en se concentrant sur l'apprentissage mécanique de maximes de morale et d'adages juridiques⁹⁷⁵.

En fin de compte, l'analyse des discours rassemblés pour cette thèse montre que le cadrage national des programmes scolaires de l'enseignement primaire et leur manière de

⁹⁷² Le roman national à l'école, un projet mémoriel. Entretien avec Laurence de Cock. *Fenêtres sur cours*, 19 novembre 2009, n°334.

⁹⁷³ Entretien avec Benoît Falaize, 3 mars 2008. [en ligne]. Disponible sur : <http://www-old.snuipp.fr/spip.php?article5368>. [consulté le 1^{er} septembre 2010].

⁹⁷⁴ Découverte du monde-histoire : seules les dates ? *Fenêtres sur cours*, 10 mars 2008, n°311.

⁹⁷⁵ La loi plutôt que l'esprit. *Fenêtres sur cours*, 10 mars 2008, n°311.

mettre en scène la nation ont été dans l'ensemble très peu débattus dans l'espace public ces dernières décennies. L'ouverture – limitée – à l'Europe et au monde de programmes et des manuels scolaires s'est réalisée sans véritable débat. Tout au long de la période, les historiens critiques qui proposent une vision alternative, remettant en cause la manière d'apprendre l'histoire nationale et l'association entre la France et l'universel, constituent des voix minoritaires, peu relayées dans la presse générale, syndicale ou éducative. Si la question coloniale suscite une controverse en 2005, elle n'aboutit pas à un questionnement plus général sur la place et l'image de la nation dans les contenus d'enseignement. Les représentations à l'œuvre dans les programmes et les manuels scolaires ne sont certes pas restées immobiles. Le récit de l'histoire a évolué vers une prise en compte plus forte des périodes sombres de l'histoire française, concernant notamment l'esclavage, le fait colonial ou le régime de Vichy. Pour autant, l'économie d'ensemble des programmes et des manuels de l'école primaire révèle certaines continuités par rapport à l'enseignement républicain traditionnel. Les programmes et les manuels continuent de faire de la nation l'angle de vue majeur du récit historique comme le cadre principal d'exercice de la citoyenneté. L'image d'une France « patrie des droits de l'homme » se maintient également. On constate enfin la persistance d'une vision de l'histoire qui met en scène une continuité de la nation dans le temps à travers l'inscription du récit dans une origine gauloise. Ce faisant, le récit de l'histoire ethnicise la nation sans que cette orientation ne soit pensée. Ces permanences s'expliquent en partie par des effets de routine qui conduisent à ne pas remettre en cause la primauté accordée au national au niveau de l'école primaire. Mais on constate aussi une volonté délibérée des autorités éducatives de faire de l'école primaire un instrument majeur de la construction d'un sentiment d'appartenance nationale. Ces éléments viennent limiter les interrogations sur une refonte véritable de l'enseignement historique et civique.

Dans un contexte où la dimension nationale des programmes scolaires de l'école primaire a été peu discutée, les instituteurs interviewés au cours de cette recherche tendent effectivement à ne pas s'interroger directement sur le sujet sauf lorsqu'ils abordent la question des enfants issus de l'immigration, ou lorsque des questions directes de ma part les poussent à s'exprimer sur la place de la France dans les contenus d'enseignement. Quelques enseignants s'expriment explicitement sur la nation pour en critiquer les dangers : ils associent un sentiment d'appartenance nationale trop puissant à une fermeture et à un rejet de l'autre national ou pointent du doigt l'ethnocentrisme national des enfants. Parmi eux, certains critiquent directement les programmes scolaires d'autrefois ainsi que certaines pratiques bien

précises (l'apprentissage de *La Marseillaise* notamment) au nom de la défense d'un individu critique et respectueux des autres nations. Les autres ne valorisent pas cette ouverture et ce dépassement du cadre national : l'enseignement leur apparaît comme un moyen d'enraciner les enfants au niveau local et national à travers un discours où se manifeste une inquiétude plus générale relative au déclin de la transmission entre les générations. Les références spontanées et directes à la nation sont cependant absentes de la plupart des entretiens. Un clivage essentiel entre les instituteurs est le fait qu'ils assignent ou non comme finalité à l'enseignement de sensibiliser les enfants aux valeurs de tolérance et d'égalité entre les peuples. L'importance de ces visées civiques explique l'attention qui est portée à certains thèmes d'étude et à certaines activités éducatives, tels que l'esclavage, les guerres, l'ouverture aux cultures européennes ou non occidentales. Mais dans tous les cas, la dimension nationale des programmes scolaires n'est pas pensée tant il paraît « normal » de transmettre aux enfants des connaissances sur leur nation. On observe en outre la permanence d'une association entre la France et l'universel, certains instituteurs interprétant l'histoire française comme un moyen d'ancrer chez leurs élèves les principes universels des droits de l'homme et de la démocratie. Pourtant, à l'image des programmes et des manuels scolaires sur ce point, la présentation de l'histoire dans les classes continue de lier la France à la Gaule, faisant de la nation une entité immémoriale ancrée dans une lointaine origine ethnique. Contrairement à ce qui est décelable au niveau des discours et des instructions officiels, la nation n'est pas valorisée en elle-même par les enseignants de l'enquête, à l'exception de deux d'entre eux. Dans la pratique, l'école participe cependant bien d'une reproduction du national. Ce que l'on a appelé le nationalisme cognitif, qui fait de la nation une catégorie fondamentale d'appréhension du monde, est manifeste dans toutes les classes. Même la présentation de l'Union européenne est fortement arrimée au principe national car elle est largement décrite en classe comme une collection d'Etats-nations. Les enseignants ne parlent pas seulement en classe de la France, ils utilisent certains points d'histoire ou des romans pour évoquer d'autres cultures. Mais c'est bien la nation française qui continue d'apparaître comme la référence centrale et l'entité familière dans les classes à travers l'enseignement historique et civique.

1.2. Diversité et égalité à l'école : le prisme déformant d'un regard unitaire

A travers les discours gouvernementaux sur l'école, la nation est avant tout pensée en termes d'unité. Même dans les années 1980, où la diversité régionale et culturelle de la France est davantage mise en valeur, on relève une certaine ambiguïté. La diversité des composantes régionales de la France, reconnue dans les discours officiels des années 1980, ne se traduit pas

par une remise en cause de la manière de penser l'histoire française, qui reste dominée par l'idée d'une unité originelle et qui occulte les rapports de force et les conquêtes à l'origine de l'unification nationale. En outre, le thème est peu illustré dans les programmes et les manuels scolaires. L'accent mis sur la diversité régionale de la France ne se traduit au niveau du système éducatif que par la mise en place de dispositifs spécifiques visant à développer, pour les familles qui le souhaitent, l'apprentissage des langues et cultures régionales. La manière de concevoir la diversité culturelle liée à l'immigration repose sur le même schème de perception. Les « cultures » immigrées sont mises à l'honneur dans les années 1980 dans les discours gouvernementaux, les programmes et les manuels scolaires sans aboutir à une évolution du regard sur la nation française dont la culture et l'histoire sont vues à travers le prisme de l'unité. Dans les années 1990 et 2000, le privilège accordé à l'unité nationale s'accroît dans les discours officiels, comme en témoigne l'inflation des discours sur les « valeurs communes » et la « culture commune » qui imprègne les programmes scolaires. Cette tendance se retrouve dans les discours de droite comme de gauche, mais dans les discours de la droite, les références aux valeurs communes s'affirment plus directement en référence à un héritage français mis en opposition avec les comportements dits « communautaristes » des minorités ethniques et religieuses. Les revues syndicales et éducatives mettent elles aussi peu l'accent sur la pluralité interne de la société française.

Quant aux enseignants, ils éprouvent à l'évidence une difficulté particulière à penser la nation française en termes de diversité. L'enquête a permis de distinguer trois groupes d'enseignants. Les propos de certains donnent à voir, de manière plus ou moins assumée, la représentation d'une France blanche et catholique. D'autres enseignants, athées ou croyants non pratiquants, témoignent de la même condamnation des « communautés » au nom de valeurs différentes, qui révèlent un attachement à une nation civique. Mais celle-ci, censée transcender les différentes appartenances, est aussi singulièrement homogène. Dans les discours de ces deux premiers groupes d'enseignants, les représentations mêlent sous une même condamnation des « communautés » des phénomènes de nature différente, renvoyant à l'identification à l'islam, à une identité de type ethnique ou à l'attachement au pays d'origine des familles. Un troisième groupe d'enseignants se distingue par une appréhension plus positive de la pluralité des affiliations nationales des enfants tout comme de la diversité des pratiques religieuses et culturelles des élèves de leur classe. Cependant, même eux manifestent dans leurs discours, quoique de manière plus inconsciente, la difficulté à penser l'histoire française et la nation française en termes de pluralité : l'idée d'unité culturelle habite leurs propos de manière sous-

jacente. Ces logiques divergentes d'appréciation de la pluralité française jouent sur la représentation de l'islam. De fait, l'islam suscite des craintes et une méfiance dans toutes les écoles accueillant une proportion non négligeable d'enfants musulmans : davantage perçu comme une culture étrangère dans le premier groupe d'instituteurs, l'islam est associé, à des degrés variables, à un risque de fermeture sur soi, d'intolérance vis-à-vis de l'extérieur, de dogmatisme et d'inégalité sexuée dans les deux autres groupes d'enseignants.

La vision unitaire de la nation qui se manifeste dans les discours officiels empêche dans une certaine mesure de mettre l'accent sur la sensibilisation des élèves à la question des inégalités. Les discours et les politiques de la gauche entre 1997 et 2000 tentent de tenir ensemble les deux finalités à travers la rhétorique de la lutte contre les discriminations ethniques et sexuelles et des références aux inégalités sociales que l'on trouve dans les documents d'application de 1999. En dehors de ce moment, l'éducation civique est surtout définie au niveau officiel comme l'apprentissage de l'égalité juridique et politique, tandis que la conscience et l'engagement des futurs citoyens concernant la question des inégalités sont peu mis en valeur. Les revues syndicales et éducatives ont quant à elles insisté ces dernières décennies sur la lutte contre le racisme et le sexisme. Concernant le racisme, cette position s'est toutefois surtout apparentée à une position de principe et le thème n'a pas été beaucoup illustré dans les revues à travers des pistes pédagogiques concrètes. En revanche, dans le contexte du débat paritaire et de la réflexion croissante sur les inégalités entre les sexes, le thème du sexisme a été davantage mis en avant ces dernières années, qu'il s'agisse des revues syndicales et éducatives ou des discours officiels. Cela s'est directement traduit dans les programmes scolaires de 2002 et les manuels correspondants. La catégorie des femmes émerge comme un élément de clivage important, vecteur potentiel d'une prise de conscience des inégalités chez les élèves ; le thème permet aussi de valoriser les combats d'un groupe spécifique en termes de citoyenneté et de droits. Cette orientation est toutefois surtout décelable dans les manuels d'histoire. Les discours des ouvrages d'éducation civique sont plus hétérogènes, une partie d'entre eux se limitant au rappel de l'interdit légal et moral qui pèse aujourd'hui sur les discriminations de toutes sortes.

Au niveau des enseignants, l'analyse des entretiens permet de repérer des visions différentes du métier sur la question de l'égalité. Un noyau dur d'enquêtés se détache et se caractérise par un attachement à l'égalité comme valeur civique fondamentale à apprendre aux enfants. Ceux qui s'en distinguent soit défendent une vision du métier restreinte aux apprentissages scolaires, soit accordent de l'importance à une mission de moralisation et de

civilisation des enfants qui consiste essentiellement à taire leurs différences et à pacifier leurs relations. Pour l'essentiel, les instituteurs considèrent la sensibilisation des enfants à leur égalité comme une tâche importante et investissent davantage la lutte contre le racisme et le sexisme. La peur des différenciations ethniques entre enfants conduit cependant certains d'entre eux à l'interdiction des référents ethniques dans l'espace scolaire, ce qui aboutit au final à réduire les possibilités d'un discours sur le racisme dans ses formes actuelles à l'école, voire même à traiter de la même façon les insultes renvoyant à l'ethnicité qu'elles proviennent d'enfants appartenant à des catégories stigmatisées ou non dans la société. D'autres instituteurs craignent moins de manipuler ces catégories afin de les déjouer. Concernent le sexisme, les différences entre filles et garçons, même si elles sont niées au profit d'une rhétorique égalitaire, sont dans le même temps institutionnalisées par des postes réservées aux filles pour les délégués. La question des inégalités sociales, en revanche, est soigneusement écartée de ce qui peut se dire en classe : les enseignants évitent d'aborder les sujets qui s'y rapportent, sans doute parce qu'ils ne peuvent dénier les inégalités sociales pour les transformer en simples différences. Le silence sur cet aspect est commandé à la fois par la volonté de protéger l'enfance des difficultés du monde adulte et par le désir de préserver la norme d'égalité de statut entre enfants qui est celle de l'espace scolaire.

La primauté accordée à l'égalité de statut des enfants dans l'espace scolaire vient également limiter la prise en compte de l'enfant comme individu singulier. Quelques instituteurs se montrent particulièrement intéressés par la dimension individuelle de l'élève (son tempérament, ses goûts, ses aptitudes, etc.). Cela aboutit même, dans certaines classes, à des pratiques pédagogiques spécifiques comme la tenue de cahiers où l'enfant raconte sa vie personnelle. Pour autant, même les instituteurs qui sont particulièrement attentifs à cette dimension ont du mal à faire vivre l'individu singulier dans la classe. L'individualisme différencié⁹⁷⁶ ne représente pas une dimension centrale dans les classes tant l'uniformité des apprentissages scolaires et des règles qui s'appliquent aux enfants y constitue une orientation importante. L'expérience scolaire est dominée par la volonté de transmettre à tous des connaissances et capacités communes. La formation de la personnalité et la prise en compte des aptitudes et des goûts individuels ne peuvent dès lors que constituer des dimensions secondaires. La situation scolaire est sur ce plan contradictoire car les différences dans les apprentissages conduisent de fait à hiérarchiser les enfants et à réintroduire des distinctions entre eux. Au niveau de la régulation de la classe, la manière dont les responsabilités des

⁹⁷⁶ LE BART, Christian. *L'individualisation*, op. cit.

enfants sont réparties repose largement sur l'idée d'une implication égalitaire de tous. Dans l'échantillon, seule une institutrice prend en compte les capacités et les goûts individuels pour répartir les tâches entre les enfants ; pour le reste, le principe de rotation est ce qui domine dans les classes.

L'analyse du rapport des enseignants aux milieux familiaux des élèves fait ressortir des logiques très ambiguës. Les enseignants se montrent attachés à un traitement identique des élèves et pour le préserver, certains revendiquent même de ne pas s'intéresser aux conditions de vie des familles et à leurs professions. Dans le même temps, les entretiens témoignent de propos stigmatisant l'éducation des familles des milieux populaires. Les entretiens dans lesquels ces énoncés sur les lacunes éducatives des familles populaires sont les moins présents sont ceux conduits avec quelques instituteurs plus sensibles aux réalités vécues par les familles et à leurs conditions de vie socio-économiques, que cela renvoie à une trajectoire personnelle marquée par des difficultés financières ou familiales ou à un engagement militant dans des écoles de ZEP. Pour les autres, ce qui se joue dans les jugements négatifs qui sont portés sur les enfants et les familles mêle une combinaison complexe d'éléments, où la catégorie sociale n'est pas seule en cause : elle se mêle aux catégories scolaires, ethniques et religieuses et à la vision du métier. L'appartenance des enfants à une minorité ethnique et à l'islam tend à accroître le sentiment de distance ressenti par certains enseignants à l'égard d'élèves issus des milieux populaires en échec scolaire qui posent des problèmes de comportement à l'école. Cela est particulièrement le cas lorsque l'enseignant investit peu son métier en termes d'engagement contre les inégalités à l'œuvre dans la société.

1.3. Une citoyenneté sans politique et peu participative

Cette recherche confirme que l'éducation civique en France n'est pas de manière dominante conçue comme une initiation à la vie politique, à ses acteurs, aux conflits et aux rapports de force qui la marquent. Cette dimension est plus développée dans les programmes d'enseignement du secondaire, et particulièrement au lycée à travers l'éducation civique, juridique et sociale qui comprend un enseignement sur la vie politique et ses acteurs et prescrit également l'organisation de débats argumentés sur des sujets de société. Pour le primaire, cette orientation n'a été mise en valeur dans aucun des types de discours étudiés : dans tous les cas, c'est le vivre-ensemble dans l'école qui est au cœur des objectifs assignés aux enseignants.

Les instituteurs s'inscrivent en continuité par rapport à cette orientation. L'apprentissage de la civilité dans les rapports entre enfants constitue un axe majeur à leurs yeux de l'éducation civique. La vie politique, ses acteurs et ses conflits ne pénètrent pas de manière délibérée l'espace de la classe. Les enseignants se montrent en outre attachés à une règle de neutralité politique, qu'ils entendent comme le silence ces sujets. Pour autant, ils ne renoncent pas à exercer ce qu'ils perçoivent comme un pouvoir d'influence lorsque leurs élèves expriment des idées politiques contraires à celles auxquelles ils sont attachés. Là aussi, on trouve une exception dans l'échantillon : une enseignante, permanente syndicale et militante dans une association de défense des sans-papiers, se démarque des autres en choisissant délibérément de traiter de certains sujets politiques de manière indirecte, à travers la lecture d'un roman pour enfants où le thème de l'immigration clandestine en France est mis en scène.

La participation civique et politique des futurs citoyens ne constitue pas, dans les discours officiels, les programmes et les manuels scolaires, un point central. Elle est singulièrement restreinte au vote. Cette orientation se retrouve aussi dans les classes, avec cependant certaines différences. Certains enseignants, qu'ils soient orientés à gauche ou à droite politiquement, témoignent en effet eux-mêmes d'une vision peu participative de la citoyenneté adulte. D'autres instituteurs développent un discours particulièrement enthousiaste dès lors qu'ils traitent en classe du changement politique apporté par la Révolution française et par la République. Mais ce discours sur les droits politiques acquis par le passé est très peu articulé à une projection positive relative à la participation civique dans la société d'aujourd'hui.

Quant à la participation dans la classe et dans l'école, les discours officiels ont évolué au cours de la période étudiée, en mettant davantage l'accent sur la participation des élèves à l'élaboration des règles de vie dans l'école et dans la classe. Cette orientation contribue à renouveler l'appréhension de l'autorité à l'école en mettant davantage l'accent sur l'autonomisation et l'autodiscipline des élèves. Elle ne s'accompagne pas d'une valorisation explicite et forte d'une citoyenneté active dans le cadre scolaire. En revanche, les revues syndicales et éducatives ont largement insisté sur cette dimension participative, la participation à la vie collective de l'école devant préparer l'enfant à son rôle de futur citoyen. Au niveau des instituteurs, les positions sont également hétérogènes selon qu'ils valorisent ou non l'autonomie et l'implication des élèves. La participation des enfants, dans tous les cas, est conçue comme une possibilité d'expression sur des sujets bien délimités, qui ne portent pas sur le cœur de l'expérience scolaire, c'est-à-dire sur le rapport aux apprentissages scolaires.

Les éléments qui permettent de comprendre les représentations et les pratiques des instituteurs sont multiples. La trajectoire personnelle, les orientations idéologiques et le type d'investissement dans le métier apparaissent comme importants pour comprendre certains positionnements. Au-delà, les discours publics sur l'école, les programmes scolaires et les outils pédagogiques à disposition des enseignants limitent aussi l'univers des possibles dans les classes et conduisent à certaines convergences : la difficulté à penser l'orientation nationale de l'enseignement, à concevoir la nation sous le jour de sa pluralité et les réticences à l'égard de la politique se retrouvent dans toutes les classes.

En fin de compte, le discours scolaire a-t-il évolué depuis la Troisième République ? L'ancrage national de l'enseignement primaire continue d'être très fort dans la période contemporaine, malgré certaines ouvertures vers l'Europe et le monde. Et l'image qui est donnée de la nation combine encore des orientations contradictoires : les droits de l'homme, mis en avant comme une spécificité française par la référence à la Révolution et à la République d'une part, l'ancrage ethnique de la nation à travers l'assimilation de la France à la Gaule et la difficulté à inscrire la diversité des populations au cœur de l'histoire et de la société françaises, d'autre part. L'éducation civique scolaire continue par ailleurs d'évacuer la dimension politique : les partis et les conflits politiques n'y trouvent toujours pas de place.

Le contexte n'est pourtant plus le même. Sous la Troisième République, ces orientations reflétaient un volontarisme politique en grande partie associé à l'idée de combat. Il s'agissait de faire des enfants dont, pour la plupart, l'horizon se limitait au village et au petit pays, des nationaux. L'ancrage du récit historique dans la Gaule et l'idée d'unité nationale qui était au principe du récit de l'histoire visaient à unifier une population sans conscience nationale. L'attachement des futurs citoyens au régime républicain et à la citoyenneté démocratique, l'accent mis sur l'unité politique répondaient à un contexte de conflits entre monarchistes, républicains de gouvernement et une partie des socialistes puis les communistes qui mettaient en cause le caractère individualiste et bourgeois du régime.

Aujourd'hui, les références à la République ou à la nation n'ont plus cette dimension militante. Ils signalent un sentiment de crise et une difficulté à penser le devenir commun autrement que par l'affirmation d'une fidélité et d'une continuité par rapport au passé. Les discours ministériels des dernières décennies sont singulièrement tournés vers le passé et la mise en avant d'un héritage républicain. La force de l'évocation de la tradition républicaine

dans les discours officiels tient à son caractère potentiellement consensuel, lui-même lié à l'imprécision de ce que recouvrent les « valeurs de la République ». Au niveau des instituteurs, si la nation n'est généralement pas pensée, on retrouve dans certains cas une réelle implication dès lors qu'il est question de la Révolution française, de la Déclaration des droits de l'homme de 1789 et de la République. Là aussi, cet idéal ne s'accompagne pas d'une projection positive vers l'avenir : comme les sujets politiques demeurent exclus des discussions de la classe – alors même qu'on a pu observer qu'intéressent les enfants –, comme l'action collective des futurs citoyens n'est pas mise en valeur, la valorisation en classe de cet idéal politique est en grande partie vide de sens pour le présent.

2. Un éclairage comparatif

Cette thèse porte donc sur une étude de cas, le cas français, choisi pour l'intérêt de la comparaison temporelle que rendent possibles les travaux nombreux sur l'école de la Troisième république, et du fait de la singularité que lui confèrent l'ancienneté et la permanence de la mission civique attribuée à l'école. Elle repose sur le pari que l'approche monographique permettrait mieux de rendre compte de la complexité des discours et des représentations qui, dans et autour de l'école, donnent corps à cette mission. En contrepartie, cette approche ne permet évidemment pas de rendre compte de la singularité de ce cas. Il a donc semblé intéressant, pour conclure, d'évoquer rapidement un autre cas, pourtant proche de la France, mais dont les programmes et pratiques de classe relatives à l'éducation à la citoyenneté dans les écoles primaires mettent particulièrement bien en lumière la spécificité de ce que cette thèse a montré. Cette dernière section trace donc à grands traits, à partir de la littérature existante, la façon dont les questions relatives à l'éducation à la citoyenneté sont abordées dans les écoles britanniques, ou plus spécifiquement anglaises.

2.1. L'éducation à la citoyenneté en Angleterre : une émergence récente

Contrairement à la France, il n'existe pas en Grande-Bretagne de tradition d'éducation civique à l'école⁹⁷⁷. Celle-ci a fait l'objet d'intérêt et d'initiatives à différentes époques, dans

⁹⁷⁷ FRAZER, Elizabeth. Citizenship education: anti-political culture and political education in Britain. *Political Studies*, mars 2000, vol. 48, n°1, p. 88-103 ; KERR, David. Kerr. Re-examining citizenship education in England In TORNEY-PUTA, Judith, SCHWILLE, John, AMADEO, Jo-Ann dirs. *Civic Education Across Countries: Twenty-four Case Studies from the Civic Education Project*. Amsterdam: Eburon Publishers for the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) ; KERR, David. Citizenship education in England: the making of a new subject. *Online Journal* Géraldine Bozec – *Les héritiers de la République : éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui* - 490 Thèse IEP de Paris – 2010

des contextes marqués par des changements politiques (extensions progressives du droit de vote) ou par des craintes relatives au maintien de la démocratie (peurs liées à la montée des extrémismes politiques en Europe dans les années 1930). Plus récemment, dans les années 1970, une campagne importante en faveur de l'éducation politique – le « Programme for Political Education » (PPE), lancée par la Hansard Society et soutenue par différentes personnalités issues de l'association enseignante Politics Association - a été menée en relation avec l'abaissement de l'âge du droit de vote à 18 ans. Pour autant, malgré l'intérêt périodique pour la promotion de l'éducation civique, celle-ci est longtemps restée marginale et implicite dans les programmes scolaires britanniques – sinon totalement absente –, laissée à l'initiative d'enseignants volontaires. Comme le remarque David Kerr, « l'évitement de toute directive gouvernementale officielle aux écoles en matière de socialisation politique et d'éducation à la citoyenneté peut presque être considéré comme une caractéristique nationale » (Kerr, 1999, p. 204).

Plusieurs facteurs peuvent éclairer cette situation. En raison de l'évolution progressive du système britannique vers la démocratie, de l'absence de défaite de guerre, de présence étrangère dans le pays, la Grande-Bretagne n'a pas été confrontée à l'implantation d'un nouveau système politique et à la nécessité d'éduquer les citoyens pour le soutenir⁹⁷⁸. Beaucoup d'auteurs insistent par ailleurs sur la relative étrangeté de l'idée de citoyenneté dans la culture politique⁹⁷⁹. Les Britanniques se percevaient d'abord comme des « sujets » et moins comme des « citoyens ». L'image du « bon citoyen » pourrait aussi renvoyer, pour les Britanniques, à une identité de classe spécifique, celle d'une classe moyenne soucieuse de respectabilité et à une attitude déférente envers les normes sociales⁹⁸⁰. Par ailleurs, l'absence

for Social Science Education, 2003, vol. 2, n°2. Disponible sur: <http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/index.html> [consulté le 1er septembre 2010] ; HARBER, Clive. Not quite a revolution: citizenship education in England In SCHWEISFURTH, Michele, DAVIES, Lynn, HARBER, Clive dirs. *Learning democracy and citizenship: international experiences*. Oxford: Symposium Books, 2002, p. 225- 237.

⁹⁷⁸ HARBER, Clive. *Not quite a revolution: citizenship education in England*, *op. cit.*, p. 225.

⁹⁷⁹ CONOVER, Pamela Johnston, CREWE, Ivor M., SEARING, Donald D. The nature of citizenship in the United States and Great Britain: empirical comments on theoretical themes. *The Journal of Politics*, 1991, n°53, p. 800-832 ; MILLER, David. Citizenship: what does it mean and why it is important? In PEARCE, Nick, HALLGARTEN, Joe dirs. *Tomorrow's citizens: critical debates in citizenship and education*. London, Institute for Public Policy Research, 2000 ; WILKINS, Chris. Making good citizens : the social and political attitudes of PGCE students. *Oxford Review of Education*, mars-juin 1999, vol. 25, n°1-2, p. 217-230 ; FRAZER, Elizabeth. *Citizenship education...*, *op. cit.*

⁹⁸⁰ WILKINS, Chris. *Making good citizens...*, *op. cit.*; FRAZER, Elizabeth. *Citizenship education...*, *op. cit.*

d'une constitution écrite et d'un corpus de textes serait de nature à rendre l'enseignement civique plus difficile à définir.

Certains auteurs insistent également sur l'importance du libéralisme en Grande-Bretagne. Même si les programmes scolaires ont été nationalisés à la fin des années 1980, la forte autonomie locale reconnue aux établissements scolaires témoigne d'une appréhension de l'école très différente de celle qui prévaut en France. L'école britannique est moins assimilée à un prolongement de l'Etat et comme tel, à un lieu central de définition de l'identité civique. Examinant la tension entre la dimension libérale et la dimension démocratique et civique du libéralisme politique à travers les systèmes éducatifs actuels, Meira Levinson s'attache à comparer les cas anglais, américain et français⁹⁸¹. Elle définit la dimension libérale comme celle qui privilégie la composante privée de la vie individuelle et qui vise à protéger celle-ci le plus possible de l'interférence de l'Etat et des institutions en général. La dimension démocratique ou civique, au contraire, concerne l'orientation collective des conduites individuelles ainsi que les vertus civiques dont font preuve les individus (tolérance, identification à la communauté politique) et qui permettent de préserver les institutions politiques démocratiques. L'auteur décrit le système scolaire anglais comme caractéristique d'une conception libérale prévalente de l'Etat et de l'école. Le système est structuré de façon à permettre la privatisation des écoles financées publiquement. Les familles peuvent choisir l'école qui correspond le plus à leurs identités particulières en termes de religion, de classe sociale, d'ethnicité et de valeurs. Les écoles publient des brochures affichant leurs résultats scolaires, leurs projets et les valeurs qu'elles défendent. Des mécanismes de différenciation des écoles sont ainsi à l'œuvre, l'Etat finançant une éducation publique qui peut refléter et même renforcer les identités privées des familles et des élèves. Pour Meira Levinson, un tel système peut alors favoriser l'émergence d'un « pluralisme divisé », c'est-à-dire d'une communauté nationale composée de sub-communautés homogènes (sur une base religieuse, ethnique, économique, etc.), séparées les unes des autres.

De ce point de vue, l'introduction de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles anglaises marque un certain changement. La première tentative d'introduire des programmes d'éducation civique en Grande-Bretagne a émané des Conservateurs. Suite à la nationalisation des programmes scolaires en 1988, l'éducation à la citoyenneté a été introduite dans le curriculum. Elle était cependant considérée comme un « thème transversal » et non comme

⁹⁸¹ Liberalism versus democracy ? Schooling private citizens in the public square. *British Journal of Political Science*, juillet 1997, vol. 27, n°3, p. 333-360.

une matière scolaire à part entière. En outre, les instructions relatives à cet enseignement étaient relativement peu détaillées. C'est avec l'arrivée au pouvoir des néo-travailleurs en 1997 que la situation de l'enseignement civique à l'école est véritablement redéfinie. Quelques mois après sa prise de fonctions, le gouvernement néo-travalliste nomme une commission (*advisory group*) chargé de réfléchir sur « la citoyenneté et l'enseignement de la démocratie à l'école ». La commission est dirigée par Bernard Crick, professeur de science politique et figure importante de la campagne en faveur de l'éducation politique des années 1970, dont le ministre de l'Education, David Blunkett, fut un temps étudiant. Suivant la publication du rapport de la Commission (baptisé le « rapport Crick »)⁹⁸², de nouveaux programmes d'éducation à la citoyenneté sont introduits à partir de 2000 dans les écoles de l'Angleterre et du pays de Galles. Facultatifs dans le primaire, ils sont devenus obligatoires dans les établissements secondaires à compter de 2002. Si les programmes d'éducation à la citoyenneté demeurent optionnels dans l'enseignement primaire, la manière dont les écoles contribuent à former les enfants à leur citoyenneté fait l'objet d'une évaluation du corps d'inspection (l'OFSTED). En outre, les instructions nationales fournies aux écoles dans ce domaine sont très détaillées. La QCA (Qualifications and Curriculum Authority) et le DFES (Department for Education and Skills) ont élaboré des documents (*scheme of work*) qui décrivent de manière précise les objectifs des différentes séquences – douze thématiques pour l'enseignement primaire – et les activités pédagogiques associées qui peuvent être mises en place⁹⁸³. Un guide pour l'enseignant a aussi été publié⁹⁸⁴.

L'importance récente accordée à l'éducation civique en Grande-Bretagne découle de la volonté politique considérable dont a fait preuve le *New Labour* pour lutter contre une situation politique perçue comme alarmante⁹⁸⁵. Dans différentes publications gouvernementales, le cynisme et l'apathie grandissants vis-à-vis de la vie politique et la baisse

⁹⁸² CRICK, Bernard. *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: final report of the advisory group on citizenship*. London: QCA, 1998.

⁹⁸³ Qualifications and Curriculum Authority/Department for Education and Skills. *Citizenship at key stage 1 and 2, Scheme of Work*. Disponible sur: <http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/ks1-2citizenship/takingpart?view=get> [consulté le 1^{er} septembre 2010].

⁹⁸⁴ Qualifications and Curriculum Authority/Department for Education and Skills. *Citizenship, a scheme of work for key stages 1 and 2, Teacher's guide*. Disponible sur: <http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/ks1-2citizenship/takingpart?view=get> [consulté le 1^{er} septembre 2010].

⁹⁸⁵ STARKEY, Hugh. Nouveaux travailleurs, nouveau programme... In EVANNO, Jean-Noël dir. *Le New Labour et l'éducation : la « troisième voie » mise à l'essai*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2001.

du taux de participation à l'ensemble des élections ont été évoqués à la fin des années 1990 comme des indicateurs d'une crise politique profonde. Le gouvernement néo-travailleiste entendait démocratiser les institutions politiques britanniques. Plusieurs réformes institutionnelles ont ainsi été conduites : loi sur les droits de l'homme de 1998 (*Human Rights Act*) intégrant dans la législation britannique la Convention Européenne des Droits de l'Homme ; création d'un Parlement en Ecosse, d'une Assemblée au Pays de Galles, et nouvel accord sur l'Irlande du Nord comprenant une forme de transfert de souveraineté ; réforme du système politique local à Londres, avec la mise en place d'un maire élu au suffrage direct ; réforme des deux Chambres parlementaires, etc. La mise en place d'une éducation à la citoyenneté à l'école participait de ce projet plus vaste de réforme du système démocratique britannique. Elle était considérée comme un des moyens de sa réussite en encourageant chez les futurs citoyens le sens de leur responsabilité démocratique. L'accent mis sur la citoyenneté témoigne d'une certaine inflexion : le civisme est désormais affirmé comme une finalité positive, contribuant à rapprocher la situation anglaise d'une des caractéristiques du républicanisme français.

Pour autant, la manière dont la citoyenneté est définie révèle de profondes différences contrastant avec les orientations repérables en France.

2.2. Une perception fragmentée et floue de l'identité nationale

Un des aspects frappants dans les textes officiels et les programmes scolaires en Grande-Bretagne est la faiblesse des références à l'identité nationale. Les quelques passages du rapport Crick qui portent sur la question de l'identité nationale la traitent uniquement en lien avec la diversité. Il est affirmé que le sens d'une « *citoyenneté commune, notamment d'une identité nationale suffisamment solide* » doit être « *trouv[é] ou restaur[é]* » et que « *les questions d'identité nationale dans une société pluraliste sont complexes et ne devraient jamais être tenues pour acquises* »⁹⁸⁶. Dans ce texte, l'identité nationale n'est jamais définie : affirmé comme nécessaire, le sentiment d'appartenance à la nation n'est pas rapporté à des éléments précis⁹⁸⁷.

Si l'on s'intéresse aux détails des programmes d'éducation à la citoyenneté, on ne peut que constater l'absence des références à la nation. Il n'est pas fait mention de symboles

⁹⁸⁶ CRICK, Bernard. *Education for citizenship...*, *op. cit.*, p. 17-18.

⁹⁸⁷ OSLER, Audrey, STARKEY Hugh. *Citizenship education and national identities in France and England: inclusive or exclusive?*. *Oxford Review of Education*, 2001, vol. 27, n°2, p. 287-305.

nationaux, comme la Reine, le drapeau ou l'hymne national. La seule institution nationale qui est étudiée à l'école primaire est le Parlement. En histoire, si les élèves étudient l'histoire de la Grande-Bretagne, celle-ci ne met pas l'accent contrairement à la France à la conquête progressive des droits et des libertés politiques⁹⁸⁸. On peut repérer là une différence importante entre les deux pays. En France, l'appartenance à la nation est reliée à la tradition républicaine dans les programmes scolaires comme dans les classes. En Grande-Bretagne, elle ne fait pas l'objet d'une telle formalisation et apparaît comme beaucoup plus floue et beaucoup plus fragmentée ; la dimension politique ne constitue qu'un élément parmi d'autres. L'étude conduite par Patricia Broadfoot et ses co-auteurs auprès d'enfants français et anglais confirme cette différence⁹⁸⁹. Les enfants français affirment de manière forte leur sentiment d'appartenance à la nation et leur fierté d'y appartenir. Les réponses à une question ouverte sur les raisons de cette fierté nationale⁹⁹⁰ révèlent l'importance d'une dimension très affective, non questionnée, dans leur rapport à la nation, en même temps que la présence de certains éléments renvoyant directement aux valeurs républicaines (la liberté, l'égalité). Les enfants anglais expriment également un haut niveau d'identification à la nation et de fierté nationale, mais parmi eux la proportion d'enfants qui ne sait pas répondre à ces questions est élevée. L'examen des réponses écrites sur la fierté nationale souligne que l'appartenance nationale fait l'objet d'un rapport moins émotionnel et qu'elle est davantage justifiée : les enfants anglais évoquent des avantages qui, par comparaison implicite avec d'autres pays, rendent l'Angleterre digne de valeur (prouesses en sport, niveau de vie matériel, langue parlée partout dans le monde, etc.). Sans que ces résultats soient imputables à la seule action de l'école, le système éducatif participe dans les deux pays à cette appréhension de l'appartenance nationale : peu mis en valeur dans les écoles anglaises, le sentiment d'appartenance nationale constitue une orientation centrale de ce qui est appris à l'école primaire française. Et si le langage affectif a disparu pour décrire la nation française, l'image positive qui est donnée de celle-ci dans l'enseignement à travers la référence à la Révolution et à la République en particulier en fait un objet d'attachement et de fierté.

⁹⁸⁸ Qualifications and Curriculum Authority/Department for Education and Skills. *History, key stages 1-3*. Disponible sur: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/History%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12056.pdf. [consulté le 1^{er} septembre 2010].

⁹⁸⁹ BROADFOOT Patricia, OSBORN, Marylin, PLANEL, Claire et al. *Promoting quality in learning: does England have the answer? Findings from the Quest project*. London: Cassel, 2000. (Chapitre 5: Pupils as citizens in England and France).

⁹⁹⁰ « Cite une raison pour laquelle on peut être fier d'être français... »

En Angleterre, la citoyenneté qu'il s'agit d'inculquer aux élèves est en fait avant tout locale⁹⁹¹. A travers les différents thèmes abordés dans les instructions officielles relatives à l'éducation à la citoyenneté⁹⁹², la hiérarchie d'appartenances qui prévaut favorise clairement l'environnement social immédiat des enfants et ses différentes « communautés » : la famille, l'école et la communauté locale. Les programmes d'éducation civique de l'école primaire comprennent douze thématiques ou « unités » (*units*). Trois sont exclusivement consacrées à un élément de la communauté locale. L'unité intitulée « *Les gens qui nous aident – la police* » aborde, comme exemple de service public, le fonctionnement d'une institution locale, la police. Une autre thématique porte sur « *la démocratie locale pour les jeunes citoyens* ». Une troisième traite des terrains de récréation à l'école. Dans les autres unités, la même hiérarchie des appartenances apparaît. Que ces unités portent sur « *la participation* », le fait de « *vivre dans un monde divers* », « *les droits des enfants et les droits de l'homme* », les « *règles et les lois* », « *le respect de la propriété* », ou encore les « *médias* », les questions proposées pour les débats entre élèves ou les exemples d'action participative renvoient, de façon dominante, à l'environnement local de l'élève. Les programmes sont orientés vers l'édification d'une appartenance collective forte à la communauté scolaire : à maintes reprises, l'école et la classe sont présentées comme des « communautés », vecteurs d'un sentiment d'identification et de solidarité. La consolidation du lien entre l'enfant et d'autres éléments de l'environnement local immédiat – la famille, la localité – est également centrale. En histoire, une section spécifique porte sur l'histoire locale. A l'inverse, on a vu que les programmes français et la façon dont les instituteurs les mettent en œuvre privilégient la France comme niveau central d'enseignement mais surtout, que ce niveau est largement considéré – et ce de façon somme toute étonnante - comme un niveau proche, comme un environnement immédiat des enfants.

2.3. L'importance accordée à l'individu concret et aux groupes composant la société

La comparaison avec le cas britannique montre à quel point les rapports entre la citoyenneté commune et la pluralité de la société sont pensés différemment dans les deux pays.

Le rapport Crick témoigne d'une recherche d'articulation entre l'unité nationale et la diversité. L'identité nationale est toujours évoquée en référence au pluralisme de la société.

⁹⁹¹ OSLER, Audrey, STARKEY Hugh. *Citizenship education and national identities in France and England...*, *op. cit.*

⁹⁹² Je considère ici les programmes pour le *Key stage 2*, qui concerne les enfants de 7 à 11 ans.

Pour la Commission, « *un objectif principal pour la communauté entière devrait être de trouver ou de restaurer un sens d'une citoyenneté commune, notamment d'une identité nationale suffisamment solide pour trouver une place à la pluralité des nations, des cultures, des identités ethniques et de religions depuis longtemps établie au Royaume-Uni. L'éducation civique crée un socle commun entre différentes identités religieuses et ethniques* »⁹⁹³. De façon remarquable, la citoyenneté est définie dans ce passage comme ce qui rend précisément possible l'expression de la pluralité. En créant un sentiment d'appartenance commune, elle éloigne le risque de division sociale et permet aux différences d'exister pleinement. En France, la citoyenneté reste conçue comme le rapport à un Etat et à une sphère publique qui ne reconnaissent que l'individu-citoyen : la diversité n'a aucun rapport avec la citoyenneté commune, ou même est dangereuse pour son maintien.

Certains auteurs ont dénoncé le modèle trop consensuel de société à l'œuvre dans le rapport Crick et l'insuffisante prise en compte de la question des différences et des minorités⁹⁹⁴. Osler et Starkey critiquent notamment la conception des relations majorité-minorités à l'œuvre dans le rapport lorsqu'il indique que « *les majorités doivent respecter, comprendre et tolérer les minorités et les minorités doivent apprendre et respecter les lois, les codes et les conventions autant que la majorité, pas simplement parce que cela est utile, mais parce que ce processus contribue à encourager une citoyenneté commune* ». Pour les deux auteurs, est ici développée une conception déficitaire des minorités, dont l'altérité est implicitement soulignée : le rapport suppose en effet de façon sous-jacente que les minorités doivent faire un effort plus important pour participer pleinement à la culture publique commune. De manière plus générale, il existe depuis deux décennies un débat en Grande-Bretagne sur la reconnaissance de la diversité culturelle et religieuse et ses limites. Certaines inquiétudes se sont exprimées quant au risque de constitution de communautés ethniques et religieuses séparées. Pour autant, le multiculturalisme n'a cessé de constituer une orientation centrale dans le système éducatif.

Si l'on considère les programmes d'éducation civique, on constate qu'ils accordent une place importante à la reconnaissance de la diversité. Dans l'unité « *Vivre dans un monde*

⁹⁹³ CRICK, Bernard. *Education for citizenship...*, *op. cit.*, p. 17-18.

⁹⁹⁴ OSLER, Audrey, STARKEY Hugh. *Citizenship education...*, *op. cit.* ; OLSSSEN, Mark. From the Crick Report to the Parekh Report: multiculturalism, cultural difference, and democracy - The revisioning of citizenship education. *British Journal of Sociology of Education*, avril 2004, vol. 25, n°2, p. 179-192 ; PEARCE, Nick, SPENCER, Sarah. *Reports and surveys: education for citizenship: the Crick report*. Oxford: Blackwell, 1999.

divers », les expériences pédagogiques évoquées visent à faire comprendre aux élèves qu'ils appartiennent à différents types de communautés. La classe, l'école, la famille, la localité, les associations et clubs, les communautés religieuses, culturelles et ethniques sont ainsi évoquées. Les élèves peuvent par exemple être amenés à dresser une liste des communautés auxquelles ils se rattachent, à y associer des adjectifs et des sentiments positifs ou négatifs. Ils peuvent inviter des représentants de communautés religieuses, ethniques, régionales ou culturelles différentes à s'exprimer en classe ou encore visiter divers lieux de prière. Les programmes d'histoire témoignent aussi de l'importance accordée à l'idée de diversité : les élèves doivent prêter attention à la « *diversité sociale, culturelle, religieuse et ethnique des sociétés étudiées, en Grande-Bretagne et dans le monde plus large* »⁹⁹⁵. Une éducation religieuse est par ailleurs dispensée dans les écoles primaires, les parents qui le souhaitent pouvant demander que leurs enfants ne suivent pas ce cours. Les instructions nationales récentes qui la concernent, publiées en 2004, sont seulement indicatives. Elles tendent à faire de cette éducation une initiation aux diverses religions présentes sur le sol britannique et une occasion d'étudier les similarités et les différences entre elles⁹⁹⁶.

Les textes officiels insistent également sur la nécessité de faire comprendre à l'enfant le caractère inacceptable des préjugés et des discriminations fondés sur l'identité, et en premier lieu sur la race. Un dispositif spécifique dédié aux enfants des minorités ethniques a été mis en place dans les écoles anglaises depuis 1999 : le Fonds pour la réussite des minorités ethniques (Ethnic Minority Achievement Grant, EMAG). Des intervenants spécialisés assistent les enseignants et visent à lutter contre le « racisme institutionnel » à l'école en prêtant attention aux exigences qui leur sont adressées et en valorisant leurs appartenances culturelles⁹⁹⁷. Au-delà des groupes ethniques, il existe en Grande-Bretagne une réflexion académique mais aussi des recherches-actions et des projets éducatifs locaux qui mettent l'accent sur la sensibilisation des enfants aux inégalités dont sont victimes certains groupes dans la société, tels que les femmes⁹⁹⁸. La manière de concevoir la société dans ce pays,

⁹⁹⁵ *History, key stages 1-3, op. cit.*, p. 17.

⁹⁹⁶ Qualifications and Curriculum Authority/Department for Education and Skills. Religious education: the non-statutory national framework. Disponible sur : http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/Religious%20education%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12168.pdf. [consulté le 1^{er} septembre 2010].

⁹⁹⁷ RAVEAUD, Maroussia. *De l'enfant au citoyen... op. cit.*, p. 113-117.

⁹⁹⁸ CLAIRE, Hilary, HOLDEN, Cathie. Gender and citizenship education. [en ligne] Disponible sur : <http://www.citized.info> [consulté le 1er septembre 2010] ; CLAIRE, Hilary dir. *Teaching citizenship in primary schools*, 2004.

comme composée de groupes différents, se traduit par des interrogations plus développées qu'en France sur le rôle que peut jouer l'éducation à la citoyenneté à la fois pour promouvoir la diversité mais aussi l'attention aux inégalités entre les groupes.

La pluralité qui est prise en compte n'est pas seulement celle des groupes : elle est aussi individuelle. Au niveau des écoles, non seulement les savoirs scolaires sont différents en fonction des besoins et des rythmes des enfants, mais les mécanismes de participation à la vie scolaire (récompenses, responsabilités confiées aux enfants) prennent en compte les qualités et les désirs individuels⁹⁹⁹.

2.4. Rapport à la politique et participation démocratique

L'apprentissage de la vie politique – des institutions et des partis politiques – ne constitue pas non plus en Grande-Bretagne une orientation importante de l'éducation à la citoyenneté. En revanche, les instructions officielles n'excluent pas les débats sur des sujets politiques en classe. Dans le rapport Crick comme dans le guide de l'enseignant relatif à l'éducation à la citoyenneté, des parties spécifiques sont consacrées à la discussion en classe de sujets controversés (« *controversial issues* »). Ces débats entre élèves peuvent concerner des enjeux moraux, religieux, mais aussi politiques. La neutralité de l'enseignant est conçue en des termes très différents de ce qui apparaît comme prévalent en France. Il doit simplement s'efforcer de ne pas donner une seule interprétation sur un sujet donné et de solliciter tous les élèves pour qu'ils contribuent au débat. La diversité des points de vue doit être mise en valeur¹⁰⁰⁰.

L'idée de « *participation à la communauté* », « *d'engagement dans la communauté* », émerge comme un des thèmes majeurs des textes officiels britanniques sur l'éducation à la citoyenneté. Cette notion de « communauté », le plus souvent péjorative en français, renvoie au tissu de relations sociales concrètes qui lient l'individu aux autres, que cela soit dans la sphère de la famille, de l'école, de la commune, du groupe religieux ou de la société globale. L'éducation à la citoyenneté en Grande-Bretagne accorde beaucoup plus d'importance qu'en France à l'idée de participation. Toute une section des programmes est consacrée à ce thème et les autres thématiques y font également référence. Cette insistance sur la participation est en partie liée à l'absence de primauté qui est accordée à la citoyenneté politique nationale et

⁹⁹⁹ RAVEAUD, Maroussia. *De l'enfant au citoyen... op. cit.* ; ROBIN, Alexander. *Culture and pedagogy : international comparisons in primary education*. Malden, MA : Blackwell Publishers, 2001.

¹⁰⁰⁰ *Teacher's guide...*, *op. cit.*, p. 56-58.

à la valorisation de l'idée de communauté : la citoyenneté apparaît comme ce qui exprime, dans des espaces et des échelles divers, un sentiment du « nous ». Elle concerne un individu concret, porteur d'appartenances particulières et inséré dans des réseaux variés de relations sociales.

Ce détour par le cas britannique permet donc de mieux cerner ce qui apparaît comme spécifique dans l'éducation à la citoyenneté à l'école primaire française. Alors qu'il existe une multiplicité de « nous » qui sont valorisés dans les écoles primaires en Grande-Bretagne, le « nous » est essentiellement national en France : l'école française est censée refléter les normes républicaines nationales. En Grande-Bretagne, ces « nous » peuvent être ethniques, religieux, renvoyer à l'école, à la communauté de voisinage, à la localité, etc. Le « je » qui est mis en valeur est un individu ancré dans différents groupes et qui peut y avoir un certain pouvoir d'action. L'enfant comme individu singulier, doté d'un tempérament et de qualités spécifiques est également davantage reconnu qu'en France à travers une personnalisation plus forte des apprentissages et des modes de reconnaissance et d'implication de l'enfant dans l'espace scolaire. En France, le « nous » désigne avant tout un héritage politique national : celui d'une histoire inaugurée par la Révolution française, incarnée par la République et porteuse de valeurs démocratiques. Combinée à l'évitement de la politique dans les classes et au privilège accordé à la figure d'un individu-citoyen, cette caractéristique contribue à mettre peu en relief l'idée d'une capacité d'action dans la vie collective. Les instituteurs sont pris dans les contradictions de cet héritage et tentent d'assumer une mission civique qui continue de leur être attribuée, en décalage avec l'évolution de leur métier et de la société.

BIBLIOGRAPHIE

1. Corpus analysé

Discours officiels / discours publics lors de colloques officiels

Allocution prononcée par M. Alain Savary, Ministre de l'Education nationale, à l'ouverture du colloque « Droits de l'homme et éducation », 26 novembre 1982. Paris : Ministère de l'Education nationale, Service d'information, 1982. 3 p. Disponible à La Documentation française sous forme de microfiches.

Allocution de M. Pierre Mauroy, Premier ministre, sur l'histoire et son enseignement, Montpellier, 19 janvier 1984 [en ligne]. Paris : La Documentation française. Format html. Disponible sur : <http://discours.vie-publique.fr/notices/843033500.html> [consulté le 1er septembre 2010].

Allocution de monsieur Alain Savary, ministre de l'Education nationale à la séance de clôture du colloque national sur l'histoire et son enseignement, à Montpellier, le samedi 21 janvier 1984. Paris : Ministère de l'Education nationale, Service d'information, 23 janvier 1984. 14 pages. Format microfiche. Disponible à la Documentation française en microfiches.

FRANCE. Ministère de l'Education nationale. *Colloque national sur l'histoire et son enseignement, 19-20-21 janvier 1984, Montpellier.* Paris : Centre National de Documentation Pédagogique, 1984. (pour les interventions des autres acteurs : Gérard Cholvy, Jean Devisse, Jacques Le Goff, Mona Ozouf, Michelle Perrot, Maurice Pfister, Antoine Prost)

Colloque « Etre 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>. Format html. [consulté le 1^{er} septembre 2010]. (pour les interventions de Jean-Pierre Chevènement, Laurent Fabius, Claude Nicolet, et M. Vergnolles, représentant du SGEN-CFDT)

Intervention du ministre de l'Education nationale, Lionel Jospin, au séminaire CEFISEM sur le thème « Ecole et immigrations : le rôle des CEFISEM », discours du 18 octobre 1989. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, n°43, 30 novembre 1989, p. 2789-2793.

Une nouvelle politique pour l'école primaire. Discours du ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports du 15 février 1990. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, n°9, 1^{er} mars 1990, p. 605.

Conférence de presse de Ségolène Royal le 19 novembre 1997 sur les initiatives citoyennes, Paris : La Documentation française, 1997. Document sur microfiches, 19 p.

Intervention de Ségolène Royal à France 2 dans l'édition du matin le 27 novembre 1997. Paris : La Documentation française, 1997. Document sur microfiches, 3 p.

Intervention de Ségolène Royal à France 2 dans l'édition du matin le 11 mai 1998. Paris : La Documentation française, 1997. Document sur microfiches, 3 p.

Déclaration de M. Claude Allègre, ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie sur les principes de l'école. [en ligne]. Paris : La Documentation française. Format html. Disponible sur : <http://www.vie-publique.fr/discours/> [consulté le 1^{er} septembre 2010]

Intervention de Claude Allègre In FRANCE. Ministère de l'Intérieur. *Des villes sûres pour des citoyens libres : actes du colloque de Villepinte, 24-25 octobre 1997.* [en ligne], Paris : La Documentation française, 1997. Format PDF. 95 pages. Disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/984000425/index.shtml> [consulté le 1^{er} septembre 2010].

Interview de M. Jack Lang, ministre de l'Education nationale à Europe 1 le 6 février 2002. [en ligne]. Paris : La Documentation française. Format html. Disponible sur : <http://www.vie-publique.fr/discours/> [consulté le 1^{er} septembre 2010].

Discours de Jack Lang, ministre de l'Education nationale. Les nouveaux programmes de l'école. Paris : 20 février 2002, p. 2-4. Document d'archive fourni par le bureau des écoles du Ministère de l'Education nationale. 17 p.

FERRY, Luc. Lettre à tous ceux qui aiment l'école In FERRY Luc, DARCOS, Xavier, HAIGNERE, Claudine. *Lettre à tous ceux qui aiment l'école. Pour expliquer les réformes en cours.* Paris : CNDP ; Odile Jacob, 2003.

DARCOS, Xavier. Où voulons-nous aller ? In FERRY Luc, DARCOS, Xavier, HAIGNERE, Claudine. *Lettre à tous ceux qui aiment l'école. Pour expliquer les réformes en cours.* Paris : CNDP ; Odile Jacob, 2003.

Allocution de M. Jacques Chirac, Président de la République, sur le renouvellement du rôle de l'école, les enjeux actuels de l'enseignement et l'amélioration du métier d'enseignant. Paris le 20 novembre 2003. [en ligne]. Paris : La Documentation française. Disponible sur : <http://www.vie-publique.fr/discours/> [consulté le 1^{er} septembre 2010].

CHIRAC, Jacques. Discours relatif au respect du principe de laïcité dans la République In FRANCE. Ministère de l'Education Nationale. *Guide républicain : l'idée républicaine aujourd'hui.* Paris : Scéren ; Delagrave, 2004.

FRANCE. Ministère de l'Education Nationale. *Guide républicain : l'idée républicaine aujourd'hui.* Paris : Scéren ; Delagrave, 2004.

FILLON, François. *Déclaration sur le lancement et la diffusion dans les établissements scolaires du Guide Républicain, Paris, le 10 juin 2004.* [en ligne]. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr>. [consulté le 20 juin 2005]

FILLON, François. Préface In *Guide républicain : l'idée républicaine aujourd'hui.* Paris : Scéren ; Delagrave, 2004.

Articles de presse

Le Figaro Magazine, 1^{er} juin 1979.

Le Figaro-Magazine, 20 octobre 1979.

Un débat de la revue *Historia* : l'enseignement de l'histoire en question. *Le Monde*, 6 mars 1980, p. 12.

Le Figaro-Magazine, 8 mars 1980.

VIAL, Charles. Un colloque du Club de l'Horloge. Egalitarisme et liberté. *Le Monde*, 30 avril 1980.

CITRON, Suzanne. Une régression intellectuelle. *Le Monde*, 17 mai 1980, p. 2.

MIQUEL, PIERRE. « Nos idées pour ressusciter l'histoire ». *Figaro-Magazine*, 31 mai 1980. *Le Monde*, 28 juin 1980.

Quand le passé se décompose. *Le Quotidien de Paris*, 11 août 1980.

S.O.S. Histoire de France. *Le Quotidien de Paris*, 12 août 1980.

Consensus pour un passé. *Le Quotidien de Paris*, 17 août 1980.

Proposition de loi sur l'enseignement de l'histoire. *Le Monde*, 27 août 1980.

Histoire : un début de reconquête. *Le Matin*, 19 septembre 1980.

PLENEL, Edwy. La querelle de l'histoire. II- D'autres enjeux. *Le Monde*, 22 janvier 1981.

Comment est enseignée, en France, l'histoire de l'URSS. Désinformation. *Le Figaro*, 25 février 1982.

A vos Marx, prêts ? Partez... *La Croix*, 27 septembre 1982.

Marxisme à l'école. *Le Figaro*, 15 septembre 1982.

Dossier : Comment vos enfants deviennent marxistes à l'école. *Le Figaro-Magazine*, 9 octobre 1982, p. 84-87.

L'histoire de France malade de l'école. *Le Matin*, 20 décembre 1982.

La guerre des manuels. *Le Nouvel Observateur*, 14 janvier 1983.

Manuels d'histoire : une reprise en main politique. *Le Quotidien de Paris*, 29 août 1983.

Manuels scolaires : l'histoire revue et corrigée. *Le Quotidien de Paris*, 30 août 1983.

Polémique autour d'un manuel. *L'Humanité*, 2 septembre 1983.

Cette histoire qui « scandalise » Mitterrand. *Le Nouvel observateur*, 9 septembre 1983.

Former des citoyens. *Le Figaro*, 9 septembre 1983.

Un danger national. *La Croix*, 10 septembre 1983.

Drôles de manuels en 1^{ère}... *Le Figaro*, 23 septembre 1983.

S.O.S. Histoire. *Le Figaro*, 23 septembre 1983.

L'histoire à la recherche de sa dignité perdue. *Libération*, 23 septembre 1983.

Pour une mémoire plurielle. *Le Monde*, 19 janvier 1984, p. 2.

SEGUY, George. La dimension sociale. *Le Monde*, 19 janvier 1984.

CITRON, Suzanne. Pour une mémoire plurielle. *Le Monde*, 19 janvier 1984, p. 2.

Montpellier : 3 jours pour réconcilier l'histoire et l'école. *Libération*, 19 janvier 1984.

Révolution, 20 janvier 1984.

CHAUNU, Pierre. Faites ce qu'ils disent. *Le Figaro* du 23 janvier 1984.

CHAUNU, Pierre. Défense et illustration de la « logique socialiste ». *Le Quotidien de Paris* du 23 janvier 1984.

Un pathétique S.O.S. *Le Figaro*, 23 janvier 1984.

Les socialistes au chevet de l'histoire. *Le Quotidien de Paris*, 23 janvier 1984.

Enseignement de l'histoire. Nouveaux programmes à l'école élémentaire. *L'Humanité*, 23 janvier 1984.

L'histoire dans le bon sens. *L'Express*, 27 janvier 1984.

BESANCON, Alain. Histoire et vérité. *L'Express*, 24 février-1^{er} mars 84.

Les syndicats d'enseignants prudemment favorables. *Le Quotidien de Paris*, 19 novembre 1984, p. 21.

Instruction civique : le credo de Robert Fabre. *Le Matin*, 2 novembre 1984.

Robert Favre au Quotidien : « j'ai l'impression que les Français ne supportent plus de vivre ensemble ». *Le Quotidien de Paris*, 19 novembre 1984, p. 20.

Le ministre de l'éducation nationale relance l'instruction civique. *Le Monde*, 24 novembre 1984.

Instruction civique : Chevènement accusé d'archaïsme. *Libération*, 24-25 novembre 1984, p.8.

L'éducation civique : pour quel citoyen ? *Magazine Hebdo*, 30 novembre 1984.

Ecole. Le retour à l'ordre. *Le Nouvel Observateur*, 4 janvier 1985.

Editeurs, encore un effort pour devenir républicains. *Le Matin*, 4 septembre 1985.

Premiers manuels « réformés ». *Le Monde*, 6 septembre 1985.

Quoi de neuf cette année ?, *Libération*, 9 septembre 1985, p. 2.

Tétanie passéiste. *Libération*, 9 septembre 1985, p. 3.

Les écoliers sur la ligne bleu-blanc-rouge. *Libération*, 9 septembre 1985, p. 2.

En 1985, Marianne est toujours la plus belle. *Libération*, 9 septembre 1985, p. 3 et 4.

Le réquisitoire de Michèle Alliot-Marie. *Le Quotidien de Paris*, 2 mars 1988, p. 21.

Mme Alliot-Marie mécontente des programmes d'instruction civique. *Le Monde*, 27 juin 1986.

Polémique autour des manuels scolaires. Instruction civique : c'est déjà la rentrée. *Le Quotidien de Paris*, 6 août 1986.

Instruction civique : c'est déjà la rentrée ! *Le Quotidien de Paris*, 6 août 1986.

Michèle Alliot-Marie : « La famille doit s'apprendre aussi à l'école ». *Le Quotidien de Paris*, 17 février 1987.

La nouvelle statue de Pavel Morozov. *Le Monde*, 9 janvier 1990.

BAYROU, François. Les missions de notre école. *Le Figaro Magazine*, 17 septembre 1994, p. 13.

Les écoliers vont peut-être chanter à nouveau la Marseillaise. *Mon Quotidien*, 31 août 1995.

François Bayrou, ministre de l'Education nationale : « L'école doit accepter d'assumer une éducation civique et morale », *Le Monde*, 15 octobre 1996.

Education : Ségolène Royal : « il faut que les enfants apprennent à vivre en bonne intelligence avec les autres », *La Croix*, 22 octobre 1997.

Ségolène Royal défend le civisme à l'école : « Hélas, la loi n'oblige pas à être poli ». *L'Événement du jeudi*, 20 novembre 1997.

Trois questions à... Ségolène Royal : « Faire reculer la violence et l'incivilité ». *Le Point*, 22 novembre 1997.

Renouer avec la morale de Jules Ferry, *Le Parisien*, 24 novembre 1997.

M. Allègre veut rétablir la morale civique à l'école. *Le Monde*, 27 octobre 1997.

ALLEGRE, Claude. Ce que je veux. *Le Monde*, 6 février 1998.

FINKIELKRAUT, Alain. Il était une fois l'éducation libérale. *Le Monde*, 15 mai 1998.

Marseillaise nous revoilà. *Libération*, 23 février 2005.

Aux armes, écoliers ! *Le Point*, 24 février 2005.

La Marseillaise à l'école ? *L'Express*, 28 février 2005.

Colonisation, non à l'enseignement d'une histoire officielle, *Le Monde*, 25 mars 2005.

Les instituteurs accueillent diversement l'obligation d'enseigner La Marseillaise. *Le Figaro*, 6 juillet 2005.

Chantons enfants de la patrie ! *Libération*, 12 septembre 2005.

La Croix, 14 octobre 2005.

La Marseillaise est enseignée sans enthousiasme. *La Croix*, 24 octobre 2005.

Le Monde, le 7 décembre 2005.

Le Monde, 12 décembre 2005.

Le Monde, 13 décembre 2005, p. 3.

Le Monde, 14 décembre 2005.

Revue syndicales

L'Ecole libératrice (revue du SNI-PEGC) :

L'Ecole libératrice, 14 mars 1980, n°21, p. 984-985.

Réflexion sur un problème d'actualité. *L'Ecole libératrice*, 6 juin 1980, n°30, p. 1391.

Devenir des citoyens du monde. *L'Ecole libératrice*, 29 avril 1982, n°29, p. 1260.

Du nouveau dans l'enseignement de l'histoire ? On y va à reculons... A reculons... *L'Ecole libératrice*, 4 juin 1983, n°29, p. 10-11.

L'histoire : le tollé. *L'Ecole libératrice*, 17 septembre 1983, n°1, p. 9.

Dossier pédagogique : A la conquête du temps et de l'espace. Enseigner l'histoire et la géographie. *L'Ecole libératrice*, 21 janvier 1984, n°15, p. 15-24.

A propos du retour à un prétendu « âge d'or ». *L'Ecole libératrice*, 21 janvier 1984, n°15, p. 16.

Objections et orientations de la réforme de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. *L'Ecole libératrice*, 21 janvier 1984, n°15, p. 19.

L'enseignement de l'histoire : le produit d'une société. *L'Ecole libératrice*, 21 janvier 1984, n°15, p. 19.

Signification et grandes lignes d'un projet d'histoire et géographie à l'école élémentaire. *L'Ecole libératrice*, 21 janvier 1984, n°15, p. 23.

L'histoire : le colloque national. *L'Ecole libératrice*, 25 février 1984, n°19, p. 12-13.

Pour la pratique du métier. Eveil et histoire. *L'Ecole libératrice*, 14 avril 1984, n°24, p. 27-30.

L'histoire et la géographie à l'école élémentaire... *L'Ecole libératrice*, 5 mai 1984, n°26, p. 15-24.

Et si l'on parlait aussi droits de l'homme ? *L'Ecole libératrice*, 17 novembre 1984, n°9, p. 10.

Citoyens. *L'Ecole libératrice*, 1^{er} décembre 1984, n°11, p. 3.

Editorial : Un « non » pour construire l'école de demain. *L'Ecole libératrice*, 27 avril 1985, n°25.

Dossier. Citoyen dans son pays, citoyen du monde. Pour les droits de l'homme. *L'Ecole libératrice*, 25 mai 1985, n°28.

Du principe à la réalité. *L'Ecole libératrice*, 25 mai 1985, n°28, p. 17.

Les nouvelles I.O. sur l'instruction civique : le SNI-Pegc a dit non. *L'Ecole libératrice*, 25 mai 1985, n°28, p. 19.

L'éducation aux droits de l'Homme difficile certes..., mais nécessaire. *L'Ecole libératrice*, 25 mai 1985, n°28, p. 19.

L'instruction civique : une restauration est-elle possible ? *L'Ecole libératrice*, 25 mai 1985, n°28.

Une mission confiée à l'I.N.R.P. *L'Ecole libératrice*, 25 mai 1985, n°28, p. 20.

L'instruction civique : une restauration est-elle possible ? *L'Ecole libératrice*, n°28, 25 mai 1985, p. 21-22. (article de Mona Ozouf).

République laïque ou démocratie communautaire. *L'Ecole libératrice*, n°7, 14 novembre 1992, p. 3

L'Enseignant (revue du SE-UNSA) :

L'Enseignant, 8 octobre 1994, n°29, p. 3.

L'Enseignant, 26 novembre 1994, n°38, p. 3.

Rayon BCD : droits de l'enfant. *L'Enseignant*, 8 novembre 1997, n°100.

La leçon de morale. *L'Enseignant*, 8 novembre 1997, n°100.

Education civique. *L'Enseignant*, 6 décembre 1997, n° 103.

Droits de l'enfant : journées de travail à l'UNESCO. *L'Enseignant*, 6 décembre 1997, n°103.

Forum Francophone sur l'éducation à l'environnement, *L'Enseignant*, 30 décembre 1997, n°104.

L'euro fait son entrée dans les classes. *L'Enseignant*, janvier 1999, n°11.

Dossier : Former les futurs citoyens : éducation civique et pensée critique. *L'Enseignant*, avril 1999, n°13.

Eduquer à la paix. *L'Enseignant*, septembre 1999, n°16.

L'éducation pour tous. *L'Enseignant*, novembre 1999, n°18.

Droits de l'enfant. *L'Enseignant*, décembre 1999, n°19.

Dossier : La démocratie en jeu : l'éducation à la citoyenneté. *L'Enseignant*, avril 2002, n°47.

Citoyenneté : la démocratie est l'affaire de tous. *L'Enseignant*, mai 2002, n°49.

Dossier : Exercice d'une citoyenneté solidaire : construire la démocratie. *L'Enseignant*, octobre 2002, n°53.

Permettre à l'élève d'exercer sa citoyenneté. *L'Enseignant*, octobre 2003, n°65.

Avenir et enjeux pour l'Europe. *L'Enseignant*, mai-juin 2004, n°73.

Opération « Un cahier, un crayon ». *L'Enseignant*, août-septembre 2004, n°75.

Enseigner la mondialisation. *L'Enseignant*, septembre 2004, n°76.

Education à l'environnement pour un développement durable. *L'Enseignant*, septembre 2004, n°76.

La Constitution européenne en projet. *L'Enseignant*, novembre 2004, n°78.

Eduquer à la démocratie. *L'Enseignant*, février 2005, n°81.

Dossier : L'éducation à la solidarité. *L'Enseignant*, mars 2005, n°82.

L'Europe à l'heure des choix. *L'Enseignant*, mai 2005, n°84.

Chantiers (publication pédagogique du SGEN, parue de 1981 à 1988) :

Histoire et bouche cousue. *Chantier*, 1980, n°56, p. 7-11.

Des nouvelles instructions du CM et de l'usage qui est fait du terme de « rénovation pédagogique » pour abuser des esprits que l'on croit simples. *Chantier*, 1980, n°58, p. 3-11.

Instruction civique. *Chantier*, novembre 1985, n°17, p. 4-5.

Les instructions officielles. *Chantier*, novembre 1985, n°17, p. 9.

Instruction civique. *Chantier*, février 1986, n°18.

Racisme et droit à la différence. *Chantier*, février 1986, n°18.

Syndicalisme universitaire (revue du SGEN-CFDT):

L'histoire à la question. *Syndicalisme Universitaire*, n°850, 15 novembre 1983, p. 12.

L'histoire. *Syndicalisme Universitaire*, n°855, 21 février 1984, p. 12.

L'histoire géo à l'école. *Syndicalisme Universitaire*, n°861, 29 mai 1984, p. 12.

De jeunes musulmanes parmi nous. Le manque de liberté : un leitmotiv. *Syndicalisme universitaire*, n°862, 12 juin 1984.

Fin décembre, parution du rapport Berque. Comment éduquer les enfants de l'immigration ? *Syndicalisme universitaire*, n°879, 17 décembre 1985.

Pour une annexe à la résolution générale du congrès. Ecole et immigration : volonté et lutte... *Syndicalisme universitaire*, n°884, 20 mai 1986, p. 4.

Ecole et immigration. Quasi-unanimité ! *Syndicalisme universitaire*, n°885, 17 juin 1986, p. 5.

Le voile en questions. *Syndicalisme universitaire*, n°905, décembre 1989, p. 4, 5 et 17.

Ségrégation à la cantine. *Syndicalisme universitaire*, n°905, décembre 1989, p. 5.

Laïcité, pas neutralité. *Syndicalisme universitaire*, n°905, décembre 1989, p. 5.

Images de fanatisme et Le voile déchirant. *Syndicalisme universitaire*, n°905, décembre 1989, p. 17.

Le racisme à l'école. En première ligne. Syndicalisme universitaire, septembre 1990, p. 15-21.

A l'école Buffon à Colombes. Cultures au pluriel. Syndicalisme universitaire, n°884, 20 mai 1986, p. 11.

Profession éducation (revue du SGEN-CFDT):

Dossier : Les nouveaux droits des jeunes. *Profession Education*, n°14, mai 1991.

Laïcité : une vieille idée neuve. *Profession Education*, juillet-août 1994.

Préserver la sérénité de l'esprit. *Profession Education*, juillet-août 1994, p. 13.

Edito : laïcité. *Profession Education*, n°44, novembre 1994.

Laïcité. Le dialogue jusqu'au bout et L'avis du SGEN. *Profession Education*, n°46, janvier 1995.

Dossier : L'école pour apprendre à vivre ensemble. *Profession Education*, n°52, septembre 1995.

Dossier : Quelle éducation pour quelle citoyenneté ? *Profession Education*, n°69, juillet-août 1997.

Profession Education, avril 2005, n°146.

Fenêtres sur cours (revue du SNUipp) :

Education civique, un goût de leitmotiv... *Fenêtres sur cours*, 19 novembre 1997, n°137.

Jeudi 20 novembre : 2^{ème} journée des Droits de l'Enfant. *Fenêtres sur cours*, 19 novembre 1997, n°137.

Europe : Socratès, Lingua, Comenius : Demander le programme. *Fenêtres sur cours*, 19 mai 1998, n°153.

Bouquins pour les mêmes. Citoyens en herbe. *Fenêtres sur cours*, 30 septembre 1998, n°159.

Les droits de l'enfant ont dix ans. *Fenêtres sur cours*, 9 novembre 1999, n°180.

Environnement dans l'ère du temps. *Fenêtres sur cours*, 20 novembre 2001, n°215.

Convention des droits de l'enfant : un texte à faire vivre. *Fenêtres sur cours*, 17 décembre 2001, n°218

Education civique : les droits de l'homme s'affichent. *Fenêtres sur cours*, 14 janvier 2002, n°201.

L'eau et l'avenir de la planète. *Fenêtres sur cours*, 3 mai 2004, n°255

Interview de Benoît Falaize sur l'éducation civique. *Fenêtres sur cours*, 18 novembre 2004, numéro spécial sur l'Université d'Automne « Réussir l'école ».

Environnement : une éducation qui tarde à se généraliser. *Fenêtres sur cours*, 31 janvier 2005, n°266.

Voir le texte du 20 mai 2005 publié sur le site web du syndicat et présentant les positions du SNUIPP et de la FSU : <http://www.snuipp.fr/spip.php?article2435>.

Découverte du monde-histoire : seules les dates ? *Fenêtres sur cours*, 10 mars 2008, n°311.

La loi plutôt que l'esprit. *Fenêtres sur cours*, 10 mars 2008, n°311.

Dossier : Enseigner l'Europe, l'école ne peut s'abstenir. *Fenêtres sur cours*, juin 2009, n°328.

Le roman national à l'école, un projet mémoriel. Entretien avec Laurence de Cock. *Fenêtres sur cours*, 19 novembre 2009, n°334.

Revue éducatives :

Le JDI :

« Les étrangers » (fiche pédagogique pour le CM en éducation civique). *JDI*, n°4, janvier 1982, p. 95.

La culture des autres (rubrique « le coin lecture »). *JDI*, n°7, avril 1983, p. 30-34.

Les Droits de l'Homme, une matière à enseigner (sous-section « Respecter les différences).

JDI, n°9, juin-juillet 1984 (dossier « L'enseignement des droits de l'homme »), p. 9.

JDI n°9, p.10-15 et 50-63.

Pour une école interculturelle. *JDI*, n° ,décembre 1984, p. 5. (éditorial de Louis Porcher, expert au Conseil de l'Europe et collaborateur à la rédaction du JDI)

Les avatars de la pédagogie d'éveil. *JDI*, n°7, mars 1984, p. 13.
Vers une pédagogie interculturelle. *JDI*, avril 1985, p. 57.
Le besoin d'autrui. *JDI*, mai-juin 1985, p. 74.
JDI, n°7, décembre 1985.
Dossier : L'école du citoyen. *JDI*, septembre 1997.
Lectures croisées : Hier et demain, être citoyen. *JDI*, n°1, septembre 1998.
Dossier « Enfants d'Europe, citoyens de demain ». *JDI*, janvier 2002.
Dossier : Au tableau, citoyens. *JDI*, avril 2002.
Dossier : Découvrir la démocratie. *JDI*, mars 2003.
Comenius. Quand l'école s'ouvre à l'Europe. *JDI*, mai 2005 (supplément)
Dossier « L'Europe, oui, mais laquelle ? ». *JDI*, octobre 2005.

Le Monde de l'Education

Le paradoxe de l'histoire. *Le Monde de l'éducation*, juin 1979, p. 70.
Editorial : Héritages... *Le Monde de l'éducation*, mai 1980, p. 9.
Un entretien avec Jacques Le Goff. *Le Monde de l'Education*, mai 1980, p. 24.
Une enquête d'Edwy Plenel. L'enseignement de l'histoire. *Le Monde de l'éducation*, mai 1980, p. 14 – X.
Le Monde de l'Education, mai 1980, p. 26.
Dossier « Le sentiment national aujourd'hui ». *Le Monde de l'Education*, septembre 1983, p. 42-49.
Douze livres d'histoire pour les jeunes au banc d'essai. *Le Monde de l'Education*, septembre 1983, p. 45.
La gauche peut professer sans complexe un nationalisme non chauvin. *Le Monde de l'Education*, septembre 1983, p. 46-47.
Que signifie le mot citoyen sans conscience de l'appartenance nationale. *Le Monde de l'Education*, septembre 1983, p. 48.
On ne construit rien sur la rupture. La mémoire des fils doit coïncider avec celle des pères. *Le Monde de l'Education*, septembre 1983, p. 49.
L'interculturalisme. Plus loin que le folklore. *Le Monde de l'Education*, décembre 1983, p. 60.
« Ils font baisser le niveau... », *Le Monde de l'Education*, décembre 1983, p.61-64.
Histoire : sombre bilan. *Le Monde de l'éducation*, février 1984, p. 14.
« C'était comme après un rêve ». *Le Monde de l'Education*, avril 1984, p. 48-50.
Etranges filles de Baden-Powell. *Le Monde de l'Education*, mai 1984, p. 19-20.
Jeunes portugais : les vertus d'une double culture. *Le Monde de l'Education*, janvier 1985, p. 10-13.
Avoir vingt lunes à Paris. *Le Monde de l'Education*, février 1985, p. 10-13.
L'école de l'enrichissement mutuel (rubrique « Nouvelles du mois »). *Le Monde de l'Education*, juin 1985, p. 7.
L'instruction civique est de retour. *Le Monde de l'éducation*, juin 1985.
Ces immigrés qui réussissent. *Le Monde de l'Education*, janvier 1986, p. 62.
Compte rendu de l'ouvrage de Martine Abdallah-Preteceille : « Vers une pédagogie interculturelle », *Le Monde de l'Education*, mai 87, p. 78.
Compte rendu de Les migrants en Europe. « Quel avenir éducatif et culturel ? » de Rachid Benattig, *Le Monde de l'Education*, octobre 1988, p. 64.
Foulard : les chances du dialogue. *Le Monde de l'Education*, décembre 1989, p. 8-9.
Les foulards islamiques à l'école de la République. *Le Monde de l'Education*, décembre 1989, p. 16-17.
Tiers-monde : bibliographie du développement. *Le Monde de l'éducation*, juillet-août 1994.
L'émergence controversée d'une nouvelle éducation civique. *Le Monde de l'Education*, avril 2000

La démocratie lycéenne, une "insolence" programmée ? *Le Monde de l'Education*, décembre 2000
Apprendre à vivre ensemble. *Le Monde de l'Education*, mars 2001.
L'expression collective : ouvrir la cage aux mots. *Le Monde de l'Education*, mars 2001.
De l'édification morale à la construction du citoyen. *Le Monde de l'Education*, novembre 2004.
Le devoir de respecter les droits. *Le Monde de l'Education*, février 2005.
Editorial : Donner du sens. *Le Monde de l'éducation*, février 2005.
Tsunami : la solidarité du monde enseignant. *Le Monde de l'éducation*, février 2005.
Les enseignants boudent l'Europe... les écoliers en redemandent. *Le Monde de l'Education*, mai 2005.
Contre le chauvinisme éducatif ; Encore lycéens, déjà Européens. *Le Monde de l'Education*, juin 2005

Publications officielles :

Lois :

Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. [en ligne]. Format PDF. 5 pages. Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/> [consulté le 1^{er} septembre 2010].

Loi n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés. [en ligne]. Format html. Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr> [consulté le 1^{er} septembre 2010].

Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. [en ligne]. Format html. Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr>. [consulté le 1^{er} septembre 2010].

Rapport législatif :

Loi d'orientation du 10 juillet 1989. Rapport annexé. [en ligne]. Format html. Disponible sur : http://www.vie-publique.fr/documents-vp/rapport_loi89. [consulté le 1^{er} septembre 2010].

Circulaires :

Circulaire n°77-300 du 29 août 1977. Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement. *Bulletin officiel de l'Education nationale*, 8 septembre 1977, n°31.

Circulaire n°78-238 du 25 juillet 1978. Scolarisation des enfants immigrés. *Bulletin officiel de l'Education nationale*, n°31, 7 septembre 1978, p. 2168-2173.

Circulaire n°78-349 du 17 octobre 1978. Journée des Nations-Unies et commémoration de la Déclaration universelle des droits de l'homme. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 26 octobre 1978, n°38.

Circulaire n°80-480 du 7 novembre 1980. Actions éducatives organisées à l'occasion de la journée de l'arbre. Aides spéciales aux PACTES. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 13 novembre 1980, n°40.

Circulaire n°84-458 du 20 novembre 1984. Contribution des Fonds des Nations-Unies pour l'enfance (UNICEF) à la mise en œuvre des programmes d'actions en faveur de l'éducation au développement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 6 décembre 1984, n°44.

Circulaire n°85-192 du 25 mai 1985. Enseignement et apprentissage des droits de l'homme. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 30 mai 1985, n°22.

Circulaire n°86-349 du 14 novembre 1986. Journée internationale des droits de l'homme. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 27 novembre 1986, n°42.

Circulaire n°87-034 du 29 janvier 1987. Participation aux actions d'aide et d'éducation au développement menées par le Fonds des Nations-Unies pour l'enfance (UNICEF). *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 12 février 1987, n°6.

Circulaire n°88-308 du 24 novembre 1988. Quarantième anniversaire de la proclamation de la Déclaration des droits de l'homme : participation des écoles à la commémoration de cette déclaration. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 1^{er} décembre 1988, n°41.

Circulaire n°89-010 du 12 janvier 1989. Participation aux actions d'aide et d'éducation au développement menées par le Fonds des Nations-Unies pour l'enfance (UNICEF). *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 19 janvier 1989, n°3.

Circulaire n°89-121 du 23 mai 1989. Journée mondiale de l'environnement : 5 juin. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 1^{er} juin 1989, n°22.

Circulaire n°89-125 du 26 mai 1989. Partenariat éducatif Nord-Sud. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 1^{er} juin 1989, n°22.

Circulaire n°89-280 du 8 septembre 1989. Opération « Composition française » : les apports étrangers dans le patrimoine français, *Bulletin Officiel de l'Education 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. Disponible sur : [http:// www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr) [consulté le 5 avril 2006].

Circulaire n°90-044 du 20 février 1990. Participation aux actions d'aide et d'éducation au développement menées par le Fonds des Nations-Unies pour l'enfance (UNICEF). *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 8 mars 1990, n°10.

Circulaire n°90-089 du 18 avril 1990. Journée mondiale de l'environnement du 5 juin. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 26 avril 1990, n°17.

Circulaire n°90-244 du 29 août 1990. Partenariat éducatif Nord-Sud. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 3 octobre 1990, n°32.

Circulaire n°91-007 du 9 janvier 1991. Actions de sensibilisation à la protection et à la gestion de la forêt. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 21 janvier 1991, n°4.

Circulaire n°91-090 du 12 avril 1991. Participation aux actions d'aide et d'éducation au développement menées par le Fonds des Nations-Unies pour l'enfance (UNICEF). *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 25 avril 1991, n°17.

Circulaire n°91-112 du 14 mai 1991. Journée mondiale de l'environnement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 23 mai 1991, n°20.

Circulaire n°91-309 du 1^{er} octobre 1991. Partenariat éducatif Nord-Sud. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 5 décembre 1991, n°43.

Circulaire n°92-175 du 2 juin 1992. Participation aux actions d'aide et d'éducation au développement menées par le Fonds des Nations-Unies pour l'enfance (UNICEF). *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 11 juin 1992, n°24.

Circulaire n°93-073 du 8 janvier 1993. Partenariat éducatif Nord-Sud. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 14 janvier 1993, n°2.

Circulaire n°93-118 du 17 février 1993. Classes d'environnement à l'école primaire. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 25 février 1993, n°8.

Lettre du 20 juillet 1993. Education à l'environnement : opération Mille défis pour ma planète. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 2 septembre 1993, n°28.

Circulaire n°93-304 du 25 octobre 1993. Participation aux actions d'aide et d'éducation au développement menées par le Fonds des Nations-Unies pour l'enfance (UNICEF). *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 4 novembre 1993, n°37.

Circulaire n°94-096 du 16 février 1994. Partenariat éducatif Nord-Sud. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 24 février 1994, n°8.

Circulaire n°94-230 du 16 septembre 1994. UNICEF. Participation aux actions d'aide et d'éducation au développement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 29 septembre 1994, n°35.

Circulaire du 20 septembre 1994 : neutralité de l'enseignement public, port de signes ostentatoires dans les établissements scolaires. *Bulletin officiel de l'Education nationale*, 29 septembre 1994, n°35, p. 2528-2529.

Circulaire du 20 septembre 1994 relative au port de signes ostentatoires dans les établissements scolaires. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 29 septembre 1994, n°35.

Circulaire n°95-043 du 23 février 1995. Partenariat éducatif Nord-Sud. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 2 mars 1995, n°9.

Circulaire n°95-220 du 12 octobre 1995. Participation aux actions d'aide et d'éducation au développement menées par l'UNICEF. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 26 octobre 1995, n°39.

Circulaire n°95-290 du 27 décembre 1995. Partenariat éducatif Nord-Sud. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 4 janvier 1996, n°1.

Circulaire du 26 mars 1998 et note de service du 9 avril 1998. Initiatives citoyennes pour apprendre à vivre ensemble. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 9 avril 1998, n°15.

Circulaire n°2000-199 du 9 novembre 2000. Journée mondiale des droits de l'enfant le 20 novembre 2000 : préparation du sommet mondial de l'ONU. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 16 novembre 2000, n°41.

Circulaire interministérielle du 21 octobre 2002. Opération « 1000 défis pour ma Planète ». *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 7 novembre 2002, n°41.

Circulaire n°2003-201 du 7 novembre 2003. Activités éducatives – Journée mondiale des droits de l'enfant : 20 novembre 2003. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 13 novembre 2003, n°42.

Circulaire n°2004-110 du 8 juillet 2004. Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD), rentrée 2004. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 15 juillet 2004, n°28.

Circulaire n°2005-124 du 26/7/2005. Préparation de la rentrée scolaire 2005. *Bulletin officiel de l'Education nationale*, n°30, 25 août 2005. [en ligne]. Format html. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/30/MENE0501720C.htm>. [consulté le 1er septembre 2010].

Notes de service :

Note de service n°81-161 du 10 avril 1981. Sensibilisation des élèves aux problèmes du tiers-monde. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 23 avril 1981, n°16.

Note de service n°82-412 du 23 septembre 1982. Sensibilisation des élèves aux problèmes du tiers-monde. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 30 septembre 1982, n°34.

Note de service n°83-220 du 26 mai 1983. Sensibilisation des élèves aux problèmes du tiers-monde. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 9 juin 1983, n°23.

Note de service n°83-386 du 3 octobre 1983. Journée du tiers-monde. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 6 octobre 1983, n°35.

Note de service n°84-293 du 9 août 1984. Education au développement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 6 septembre 1984, n°31.

Note de service n°85-319 du 13 septembre 1985. Sensibilisation des élèves aux problèmes des pays en voie de développement. Journée du 24 octobre. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 19 septembre 1985, n°32.

Note de service n°86-244 du 1^{er} septembre 1985. Education au développement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 11 septembre 1985, n°31.

Note de service n°86-011 du 8 janvier 1986. Concours scolaire sur l'arbre et la forêt (écoles et lycées de toutes catégories). *Bulletin officiel de l'Education nationale*, 23 janvier 1986, n°3.

Note de service n°86-244 du 1^{er} septembre 1986. Education au développement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 11 septembre 1986, n°31.

Note de service n°87-042 du 15 janvier 1987. Opération Ecole et nature. *Bulletin officiel de l'Education nationale*, 12 février 1987, n°6.

Note de service n°87-256 du 19 août 1987. Education au développement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 10 septembre 1987, n°31.

Note de service n°88-202 du 10 août 1988. Sensibilisation des élèves aux problèmes du développement et de la faim dans le monde. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 1^{er} septembre 1988, n°28.

Note de service n°89-310 du 9 octobre 1989. Education au développement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 12 octobre 1989, n°36.

Note de service n°90-278 du 19 octobre 1990. Education au développement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 25 octobre 1990, n°39.

Note de service n°91-253 du 17 septembre 1991. Education au développement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 3 octobre 1991, n°34.

Note de service n°92-285 du 30 septembre 1992. Education au développement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 8 octobre 1992, n°38.

Note de service n°93-221 du 23 juin 1993. Actions menées dans le cadre de l'éducation au développement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 1^{er} juillet 1993, n°23.

Note de service n°94-183 du 16 juin 1993. Education au développement. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 23 juin 1994, n°25.

Note de service n°95-132 du 7 juin 1995. Education au développement : thèmes retenus en 1995-1996. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 15 juin 1995, n°24.

Note de service n°96-123 du 6 mai 1996. Journée nationale du développement durable. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 16 mai 1996, n°20.

Note de service n°96-145 du 21 mai 1996. Education au développement : thème retenu en 1996-1997. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 30 mai 1996, n°22.

Note de service n°96-240 du 9 octobre 1996. La convention et les programmes de l'école primaire. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 17 octobre 1996, n°37.

Note de service n°97-012 du 8 janvier 1997. Education au développement. Soutien et participation aux actions menées par l'UNICEF. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 16 janvier 1997, n°3.

Note de service n°97-097 du 17 avril 1997. Education au développement : orientations 1997-1998. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 24 avril 1997, n°17.

Note de service n°98-029 du 19 février 1998. Soutien et participation aux actions menées par l'UNICEF. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 26 février 1998, n°8.

Note de service n°98-185 du 9 septembre 1998. Education à la solidarité internationale. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 17 septembre 1998, n°34.

Note de service du 30 octobre 1998. Actions pédagogiques sur la convention de l'ONU des droits de l'enfant à l'école primaire. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 5 novembre 1998, n°41 (encart).

Note de service n°99-056 du 24 avril 1999. Soutien et participation aux actions menées par l'UNICEF. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 6 mai 1999, n°18.

Note de service du 3 novembre 1999. Journée internationale des droits de l'enfant. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 4 novembre 1999, n°39 (encart).

Note de service n°2000-065 du 11 mai 2000. Soutien et participation aux actions menées par l'UNICEF. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 18 mai 2000, n°19.

Note de service n°2001-095 du 7 juin 2001. Instructions pédagogiques : éducation au développement et à la solidarité internationale. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 14 juin 2001, n°24.

Note de service n°2001-110 du 15 juin 2001. Soutien et participation aux actions menées par l'UNICEF. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 21 juin 2001, n°25.

Note de service du 3 mai 2002. Instructions pédagogiques : éducation au développement et à la solidarité internationale. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 23 mai 2002, n°21.

Note de service du 18 juillet 2003. Instructions pédagogiques : éducation au développement et à la solidarité internationale. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 24 juillet 2003, n°30.

Note de service n°2005-064 du 22 avril 2005. Education à l'environnement. Dispositif ministériel « A l'école de la forêt ». *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 5 mai 2005, n°18.

Note de service du 4 novembre 2005. Instructions pédagogiques : éducation au développement et à la solidarité internationale. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 10 novembre 2005, n°41.

Avis et rapports publics :

FRANCE. Ministère de l'Education nationale, GIRAULT, René, *L'histoire et la géographie en question. Rapport au ministre de l'Education nationale*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique, 1983. 201 p.

NICOLET, Claude. Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civiques. Rapport présenté au ministre de l'Education nationale le 1^{er} novembre 1984. *Le Débat*, n°34, mars 1985.

FRANCE. Ministère de l'Education nationale. *L'immigration à l'école de la République : rapport d'un groupe de réflexion animé par le professeur Jacques Berque au ministre de l'Education nationale*. Paris : La Documentation française, 1985. 119 p.

Avis du Conseil d'Etat sur la laïcité et le port du foulard islamique du 27 novembre 1989. Disponible sur <http://discours.vie-publique.fr/texte/903004500.html>. [consulté le 1er septembre 2010].

Autres directives officielles :

Lettre du 9 octobre 1996. La journée nationale des droits de l'enfant du 20 novembre. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 17 octobre 1996, n°37.

Lettre du 20 novembre 1997. La journée internationale des droits de l'enfant, 20 novembre. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 6 novembre 1997, n°13 (hors-série).

10 décembre 1998 : cinquantenaire de la Déclaration universelle des Droits de l'homme. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 12 novembre 1998, n°42 (encart).

20 novembre 1999 : 10^{ème} anniversaire de la Convention internationale des droits de l'enfants ; journée internationale des droits de l'enfant. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 4 septembre 1999, n°39.

Programmes scolaires et instructions relatives aux programmes scolaires

Arrêté du 16 juillet 1980. Objectifs, programmes et instructions pour le cycle moyen de l'école élémentaire, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°31, 11 septembre 1980.

Arrêté du 18 juin 1984. Objectifs et programmes pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'école primaire. *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, août 1984.

FRANCE. Ministère de l'Education nationale. *Ecole élémentaire : programmes et instructions*. Paris : CNDP, 1985.

FRANCE. Ministère de l'Education nationale, Direction des Ecoles. *Les cycles à l'école primaire*. Paris : CNDP, 1991.

FRANCE. Ministère de l'Education nationale. *Programmes de l'école primaire*. Paris : CNDP, 1995.

Consultation nationale. Projets de documents d'application des programmes de l'école élémentaire. *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 26 août 1999, n°26 (numéro spécial), p. 40.

FRANCE. Ministère de l'Education nationale. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP, 2002.

FRANCE. Ministère de l'Education nationale, Direction de l'Enseignement scolaire. *Histoire et géographie. Cycle des approfondissements (cycle 3)*. Paris : CNDP, 2002.

Manuels scolaires

▪ 1985-1995

Histoire :

BASTIEN, Laurence. *Histoire, cycle d'approfondissement, 2^{ème} et 3^{ème} année, CM : une terre, des hommes*. Paris : Magnard écoles, 1991, 176 p.

DROUET, Jean-Pierre, MARTINEZ Yves, DROUET, Michèle et al. *Histoire : CM1, CM2*. Paris : Magnard, 1985. 159 p.

DROUET, Jean-Pierre, MARTINEZ Yves, DROUET, Michèle et al. *Histoire : CM2*. Paris : Magnard, 1986. 121 p.

HINNEWINKEL Marie-José, HINNEWINKEL Jean-Claude, SIVIRINE Jean-Michel et al. *Histoire : cours moyen*. Paris : Nathan, 1986. 159 p.

NEMBRINI, Jean-Louis, POLIVKA Pierre, BORDES Jean. *Histoire CM*. Paris : Hachette écoles, 1985. 159 p.

Géographie :

DROUET, Jean-Pierre, MARTINEZ Yves. *Géographie : CM1-CM2*. Paris : Magnard, 1992. 175 p.

HINNEWINKEL Jean-Claude, SIVIRINE Jean-Michel et al. *Géographie : cours moyen*. Paris : Nathan, 1992. 169 p.

NEMBRINI, Jean-Louis, POLIVKA Pierre, BORDES Jean. *Géographie CM*. Paris : Hachette éducation, 1991. 143 p.

Education civique :

BILLARD, Jacques, CHISS, Marion, DUCHET-SUCHAUX, Gaston et al. *Education civique : vivre ensemble, manuel CM*. Paris : Nathan, 1986. 125 p.

BOIS, Gabriel, HENRI, Emmanuel. *Education civique CM : 16 fiches d'activités reproductibles*. Paris : Nathan. 32 f.

CHISS, Marion, MICHOLET, Isabelle. *Education civique CM1 : vivre ensemble*. Paris : Nathan, 1985. 63 p.

DANGUY DES DESERTS, Marie-Claude, QUENTRIC Françoise, RIOLET. *Claude. Education civique au cours moyen : citoyen 2000*. Paris : Armand Colin-Bourrelrier, 1986. 79 p.

DEVERRE Yvon, FOURNOLS Henri, VERRIER, Alain. *Education civique CM*. Paris : Hatier, 1986. 63 p.

DEVERRE, Yvon, FOURNOLS Henri, VERRIER Alain. *Education civique CE*. Paris : Hatier, 1987. 48 p.

GROUPE D'ACTIVITES ET DE RECHERCHES EN EDUCATION CIVIQUE. *Citoyen demain : éducation civique – CM*. Paris : Classiques Hachette, 1985. 27 f. (Duplifiques Hachette)

LEHEMBRE, Bernard. *Education civique CE2 : vivre ensemble*. Paris : Nathan, 1985. 47 p.

GLASER, Pierre Louis dir. *Education civique CE2, L'école du citoyen : livre du maître*. Paris : Magnard, 1986. 183 p.

SEMENADISSE Bernard. *Education civique : l'école du citoyen, CMI*. Paris : Magnard, 1985. 96 p.

GONON, Jean-Claude, KIENY Gérard, COET-LORIAUX Liliane et al. *Education civique, la démocratie pas à pas : CE2*. Paris : Casteilla, 1986. 63 p.

GONON, Jean-Claude, KIENY Gérard, COET-LORIAUX Liliane et al. *Education civique, la démocratie pas à pas : guide pédagogique, CE1-CE2*. Paris : Casteilla, 1986. 27 p.

GONON, Jean-Claude, KIENY Gérard, COET-LORIAUX Liliane et al. *Education civique, la démocratie pas à pas : CMI*. Paris : Casteilla, 1986. 64 p.

GONON, Jean-Claude, KIENY Gérard, COET-LORIAUX Liliane et al. *Education civique, la démocratie pas à pas : guide pédagogique, CMI-CM2*. Paris : Casteilla, 1986. 57 p.

HANNIET J.-P., BARBE, C., MACHU, Ph. et al. *Education civique, CE, CM: livre du maître*. Paris : Bordas, 1987. 63 p.

Histoire-Géographie-Education civique (ou multi-matières) :

BELBEOCH Olivier, BON François, LACOSTE, Huguette et al. *Histoire, géographie, éducation civique : CE*. Paris : Belin, 1987. 159 p.

CHARLES, Alain et al. *L'année du CM2*. Paris : Bordas, 1993. 255 p.

▪ 1995-2002 :

Histoire :

BALDNER, Jean-Marie dir. *Histoire, cycle 3, CM*. Paris : Bordas, 1997. 143 p.

DOREL- FERRE, Gracia, PICOT Françoise, PICOT, Claude. *Histoire, cycle 3 : une terre, des hommes*. Paris : Magnard écoles, 2000. 208 p.

Géographie :

BALDNER, Jean-Marie dir. *Géographie, cycle 3, CM*. Paris : Bordas, 1998. 143 p. (Terres d'histoire)

BELBEOCH Olivier, LOUDENOT, Claude. *Géographie, cycle 3 : une terre, des hommes*. Paris : Magnard écoles, 1996. 191 p.

Histoire-Géographie :

LE CALLENEC, Sophie dir. *Histoire-géographie, cycle 3, niveau 2, CM1*. Paris : Hatier, 1997. 173 p.

LE CALLENEC, Sophie dir. *Histoire-géographie, cycle 3, niveau 3, CM2*. Paris : Hatier, 1998. 175 p.

Education civique

BILLEAU, Monique, BERNAT Nicole. *Education civique, CM1 : cycle des approfondissements, niveau 2*. Paris : Istra, 1997. 47 p.

BILLEAU, Monique, BERNAT Nicole. *Education civique, CM1 : guide pédagogique, cycle des approfondissements, niveau 2*. Paris : Istra, 1997. 37 p.

BILLEAU, Monique, BERNAT Nicole. *Education civique, CM2 : cycle des approfondissements, niveau 3*. Paris : Istra, 1997. 47 p.

DEVERRE Yvon, FOURNOLS Henri, VERRIER, Alain. *Education civique, CE2 : cycle des approfondissements*. Paris : Hatier, 1995. 47 p. (Connaître)

DEVERRE Yvon, FOURNOLS Henri, VERRIER, Alain. *Education civique, CM1 : cycle des approfondissements*. Paris : Hatier, 1995. 48 p. (Connaître)

SZWARC, Elisabeth, FIELD, Marianne. *Education civique, cycle 3*. Paris : Nathan, 1997. 96 p. (Gulliver)

Histoire-Géographie-Education civique (ou multi-matières) :

BAILLAT, Gilles, NGUYEN Jocelyne, SZWARC, Elisabeth et al. *Histoire, géographie, éducation civique : cycle 3, niveau 2*. Paris, Nathan : 1995. 175 p.

BAILLAT, Gilles, BOULMER-NGUYEN Jocelyne, SZWARC, Elisabeth et al. *Histoire, géographie, éducation civique : cycle 3, niveau 3*. Paris, Nathan : 1996. 176 p.

NEMBRINI, Jean-Louis, FAUX, Jacques, JEANNEAU, Pierre et al. *Histoire, géographie, éducation civique : CE2 [cycle 3, niveau 1] : guide pédagogique*. Paris : Hachette éducation, 2001. 127 p.

NEMBRINI, Jean-Louis, FAUX, MORETTI, Anne-Sylvie. *Histoire, géographie, éducation civique : CE2 [cycle 3, niveau 1]*. Paris : Hachette éducation, 2000. 159 p.

NEMBRINI, Jean-Louis, FAUX, Jacques, MORETTI, Anne-Sylvie. *Histoire, géographie, éducation civique : CM1 [cycle 3, niveau 2]*. Paris : Hachette éducation, 2000. 159 p.

NEMBRINI, Jean-Louis, FAUX, Jacques, JEANNEAU, Pierre et al. *Histoire, géographie, éducation civique : CM2 [cycle 3, niveau 3] : guide pédagogique*. Paris : Hachette éducation, 2000. 143 p.

NEMBRINI, Jean-Louis, FAUX, Jacques, MORETTI, Anne-Sylvie. *Histoire, géographie, éducation civique : CM2 [cycle 3, niveau 3] : guide pédagogique*. Paris : Hachette éducation, 2000. 159 p.

▪ **2002-2006 :**

Histoire :

CHANGEUX Françoise, FLEURY, Christian, HUMBERT, Henriette. *Histoire, cycle 3*. Paris : Magnard, 2004. 208 p.

LE CALLENEC, Sophie dir. *Histoire, cycle 3*. Paris : Hatier, 2006. 219 p.

Géographie :

BELBEOCH Olivier, LOUDENOT, Claude. *Géographie, cycle 3 : une terre, des hommes*. Paris : Magnard, 2003. 191 p.

LE CALLENEC, Sophie dir. *Géographie, cycle 3*. Paris : Hatier, 2005. 223 p.

Histoire-Géographie :

CLARY, Maryse, DERMENJIAN, Geneviève. *Histoire géographique, CE2, cycle 3*. Paris : Hachette Education, 2004. 159 p.

CLARY, Maryse, DERMENJIAN, Geneviève. *Histoire géographique, CM1, cycle 3*. Paris : Hachette Education, 2005. 191 p.

CLARY, Maryse, DERMENJIAN, Geneviève. *Histoire géographique, CM2, cycle 3*. Paris : Hachette Education, 2006. 191 p.

Education civique :

BALDNER, Jean-Marie dir. *Education civique, CE2, CM1/CM2, cycle 3 : fiches à photocopier*. Paris : Bordas, 2005. 96 p.

BOUR, Thierry, PETTIER, Jean-Charles, SOLONEL, Michel. *Apprendre à débattre : vie collective et éducation civique au cycle 3*. Paris : Hachette Education, 2003.

FLONNEAU, Monique dir. *Education civique, cycle 3 : citoyenneté, vie collective*. Paris : Nathan, 2002. 2 vol., 158 p., 71 p. (Les Cahiers Boussole) (guide pédagogique et fichier d'activités).

LE CALLENEC Sophie dir. *Education civique CE2, cycle 3*. Paris : Hatier, 2002. 43 p.

LE CALLENEC Sophie dir. *Education civique CM2, cycle 3*. Paris : Hatier, 2006. 47 p.

LE CALLENEC Sophie dir. *Education civique CM1, cycle 3*. Paris : Hatier, 2004. 47 p.

MICHAUX, Madeleine. *Education civique, cycle 3*. Paris : Bordas pédagogie, 2002. 127 p.

THUAULT, Patrice, BOUCHET Michel. *Education civique, être citoyen : cycle 3*. Les Mureaux : Editions Sed, 2003. (fiches photocopiables, 3 posters, guide pédagogique, 1 livret)

THUAULT, Patrice, BOUCHET Michel. *Education civique, vivre ensemble : cycle 3*. Les Mureaux : Editions Sed, 2003. (fiches photocopiables, 3 posters, guide pédagogique, 1 livret)

THUAULT, Patrice, BOUCHET Michel. *Education civique, s'ouvrir au monde : cycle 3*. Les Mureaux : Editions Sed, 2003. (fiches photocopiables, 3 posters, guide pédagogique, 6 livrets)

Histoire-Géographie-Education civique (ou multi-matières) :

BENDJEBBAR André, MURACCIOLE Jean, GREGOIRE, Isabelle. *Multilivre CM1 : histoire, géographie, sciences*. Paris : Istra, 2003. 219 p.

BENDJEBBAR André, MURACCIOLE Jean, GREGOIRE, Isabelle. *Multilivre CM2 : histoire, géographie, sciences*. Paris : Istra, 2004. 253 p.

2. Bibliographie par ordre alphabétique des auteurs

ABELES, Marc, BELLIER, Isabelle, La Commission Européenne : du compromis culturel à la culture politique du compromis, *Revue française de science politique*, 46, n°3, 1996, p. 431-456.

AMALVI, Christian. *De l'art et la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France : essais de mythologie nationale*. Paris : Albin Michel, 1988, 473 p.

ANDERSON, Benedict Richard O'Gorman. *L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Paris : La Découverte, 2006, 212 p.

AUBERT, Véronique et MOURIAUX, René. *Le syndicalisme enseignant en France*. Paris : CEVIPOF, 1994. 194 p.

BADIE, Bertrand, BIRNBAUM, Pierre. *Sociologie de l'Etat*. Paris : Grasset, 1979. 250 p.

BAYENS Hélène. *Les stratégies de socialisation scolaire à l'unification européenne : une dynamique saisie à partir des programmes et manuels scolaires de géographie, d'histoire et d'éducation civique des années 1950 à 1998*. Thèse de Doctorat : Science Politique : Université de Grenoble 2, 2000.

BALIBAR, Etienne. *Nous, citoyens d'Europe : les frontières, l'Etat, le peuple*. Paris : La Découverte, 2001. 322 p.

BALLAND, Ludivine. *Une sociologie politique de la crise de l'Ecole. De la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes*. Thèse de doctorat : Science politique : Nanterre : Université de Paris X Nanterre : 2009. 2 vol. 695 p.

BALLION, Robert. *La démocratie au lycée*. Paris : ESF, 1998. 284 p.

BARRAL, Pierre. La patrie In SIRINELLI, Jean-François dir. *Histoire des droites en France. 3, Sensibilités*. Paris : Gallimard, 1992, p. 101-124.

BARRERE Anne, MARTUCCELLI, Danilo. La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, 1998, vol. 39, n°4, p. 651-672.

- BARTH, Fredrik ed. *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Bergen: Universitetsforlaget, 1969. 153 p.
- BAUGNET, Lucy. Les configurations identitaires In DORNA, Alexandre Dorna dir. *Pour une psychologie politique française*. Paris : Editions In Press, volume 1.
- BAUDELOT, Christian, ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero, 1972. 347 p.
- BAUDELOT, Christian, ESTABLET, Roger. *Allez les filles ! : une révolution silencieuse*. Paris : Seuil, 2006, 282 p.
- BAUBEROT, Jean. *La morale laïque contre l'ordre moral*. Paris : Seuil, 1997. 362 p.
- BEAUD, Stéphane. L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique ». *Politix*, 1996, vol. 9, n°35, p. 226-257.
- BEAUD, Stéphane, WEBER Florence. *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte, 2003. 356 p.
- BECK, Ulrich, BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. *Individualization*. London: Sage, 2002, 252 p.
- BECKER, Howard S. Epistémologie de la recherche qualitative In BLANC Alain, BECKER Howard S., PESSIN Alain. *L'art du terrain : mélanges offerts à Howard S. Becker*. Paris : L'Harmattan, 2004, p. 59-89.
- BELLOT, Céline, BOUILLAUD, Christophe. Vers une communauté de citoyens ? Pour une approche par les sentiments. *Politique européenne*, automne 2008, n°26, p. 5-29.
- BELLOT, Céline. *L'Europe en citoyenneté*. Thèse de doctorat : Science politique : Grenoble : Université Pierre Mendès France : 2000. 802 p.
- BERGOUNIOUX, Alain, GRUNBERG, Gérard. *Le long remords du pouvoir : le Parti socialiste français, 1905-1992*. Paris : Fayard, 1992. 554 p.
- BERSTEIN, Serge. Alain Savary et les protectorats nord-africains In HURTIG, Serge. *Alain Savary : politique et honneur*. Paris : Presses de Sciences Po, 2002. p. 155-164.
- BEVORT, Antoine. *Le SGEN-CDFT : du syndicat national à la fédération*. Saint-Martin d'Hères : CERAT, 1991. 86 p.
- BILLIG, Michael. *Banal nationalism*. London: Sage, 1995. 200 p.
- BILLIG, Michael. Nationalism as an international ideology In BREAKWELL, Glynis Marie, LYONS, Evanthia. *Changing European identities : social psychological analyses of social changes*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1996. p. 181-194.
- BIRNBAUM, Pierre. *La France imaginée*. Paris : Gallimard, 1998. 390 p.

BIRNBAUM, Pierre. Entre universalisme et multiculturalisme : le modèle français dans la théorie politique contemporaine In DIECKHOFF, Alain. *La constellation des appartenances*. Paris : Presses de Sciences Po, 2004. p. 257-280.

BIRNBAUM, Pierre. Les théories sociologiques face au nationalisme. In DIECKHOFF Alain, JAFFRELOT Christophe dir. *Repenser le nationalisme : théories et pratiques*. Paris : Presses de Sciences Po, 2006. p. 131-166.

BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET, Marcel, OTTAVI, Dominique. *Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui*. Paris : Bayard : 2002. 254 p.

BOIS, Paul. *Paysans de l'Ouest : des structures économiques et sociales aux options politiques depuis l'époque révolutionnaire dans la Sarthe*. Le Mans: Imprimerie Maurice Vilaire, 1960. 716 p.

BOLTANSKI, Luc, CHIAPELLO, Eve. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard, 1999, 843 p.

BONAFoux, Corinne, DE COCK-PIERREPONT, Laurence, FALAIZE, Benoît. *Mémoires et histoire à l'Ecole de la République : quels enjeux ?* Paris : Armand Colin, 2007.

BONNERY, Stéphane. La question de « l'ethnicité » dans l'Ecole : essai de reconstruction du problème. Sociétés et jeunesses en difficulté, printemps 2006, n°1. [en ligne]. Disponible sur : <http://sejed.revues.org/index109.html>. [consulté le 1er septembre 2010].

BOURDIEU Pierre, de SAINT-MARTIN Monique. Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, n°3, p. 68-93

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit, 1970. 279 p.

BOURDIEU Pierre. Comprendre In BOURDIEU Pierre dir. *La Misère du monde*, Paris : Seuil, 1993, p. 1389-1447.

BOZEC, Géraldine. *Le débat sur l'enseignement des religions à l'école publique. Les mutations actuelles de la laïcité française*. DEA d'Etudes politiques : Paris : Institut d'Etudes politiques : 1999. Sous la direction de Jean-Marie Donegani.

BRACONNIER, Céline, DORMAGEN, Yves. *La démocratie de l'abstention : aux origines de la démobilisation électorale en milieu populaire*. Gallimard, 2007. 460 p.

BRAUD, Philippe. *Petit traité des émotions, sentiments et passions politiques*. Paris : Armand Colin. 2007. 366 p. (en particulier : Fierté nationale, p. 150-153).

BROADFOOT, Patricia, OSBORN, Marilyn, PANEL, Claire et al. *Promoting quality in learning: does England have an answer ? Findings from the Quest project*. London : Cassel, 2000. 280 p.

BROUARD, Sylvain, TIBERJ, Vincent. *Français comme les autres ?* Paris : Presses de Sciences Po, 2005. 157 p.

BRUBAKER, Rogers. *Citoyenneté et nationalité en France et en Allemagne*. Paris ; Belin, 1997, 319 p.

BRUCY, Guy. *Histoire de la FEN*. Paris : Belin, 2003. 635 p.

BRZEZINSKI, Zbigniew. *Le grand échiquier*. Paris : Bayard, 1997. 273 p.

CABANEL, Patrick. La gauche et l'idée nationale In BECKER, Jean-Jacques, CANDAR, Gilles. *Histoire des gauches en France. 1, L'héritage du XIX^e siècle*. Paris : La Découverte, 2005, p. 506-521.

CARLIER, Omar. Alain Savary et la question algérienne : le tournant et l'enjeu de l'année 1956 In HURTIG, Serge. *Alain Savary : politique et honneur*. Paris : Presses de Sciences Po, 2002, p. 165-217.

CEVIPOF/Ministère de l'Intérieur (2007), *Enquête post-électorale présidentielle 2007*, volumes 1 et 2, consultable en ligne : <http://www.cevipof.msh-paris.fr/PEF/2007/PEF2007.htm>

CHAMBOREDON, Hélène, PAVIS, Fabienne, SURDEZ, Muriel, WILLERMEZ, Laurent. S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien. *Genèses*, juin 1994, n°16, p. 114-132.

CHANET, Jean-François. *L'école républicaine et les petites patries*. Paris : Aubier, 1996. 426 p.

CHANET, Jean-François : La patrie et la nation In DUCLERT, Vincent et PROCHASSON, Christophe dir. *Dictionnaire critique de la République*. Paris : Flammarion, 2002, p. 981-987.

CHAUNU, Pierre, « Je suis un anarchiste de droite », entretien avec François Dufay In L'HISTOIRE. *La droite depuis 1789 : Les hommes, les idées, les réseaux*. Paris : Seuil, 1995. p. 93-95.

CHAUVEL, Louis. Le retour des classes sociales ? *Revue de l'OFCE*, octobre 2001, n°79, p. 315-359.

CHENEVAL, Francis. *La cité des peuples : mémoires de cosmopolitismes*. Paris : Les éditions du Cerf, 2005. 303 p.

CITRON, Suzanne. *Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*. Paris : Les Editions ouvrières, 1984. 159 p.

CITRON, Suzanne. Chronique d'une impossible réforme. *Espaces temps*, 1998, n° 66-67, p. 20-33.

CITRON, Suzanne. *Le mythe national. L'histoire de France revisitée*. 2^e éd. Paris : Les Editions de l'Atelier, 2008. 351 p.

CLAIRE, Hilary, HOLDEN, Cathie. Gender and citizenship education. [en ligne] Disponible sur: <http://www.citized.info> [consulté le 1er septembre 2010]

COCK, Laurence de dir. *La fabrique scolaire de l'histoire : illusions et désillusions du roman national*. Marseille : Agone, 2009. 212 p.

COCK, Laurence de, PICARD, Emmanuelle. Quelle place pour les acteurs historiques dans l'histoire scolaire ? Des prescriptions officielles aux manuels In COCK, Laurence de dir. *La fabrique scolaire de l'histoire : illusions et désillusions du roman national*. Marseille : Agone, 2009, p. 69-75.

CONNELL, Robert William. *The child's construction of politics*. Melbourne : Melbourne University Press, 1971. 251 p.

CONOVER, Pamela Johnston, CREWE, Ivor M., SEARING, Donald D. The nature of citizenship in the United States and Great Britain: empirical comments on theoretical themes. *The Journal of Politics*, 1991, n°53, p. 800-832.

CONSTANT-MARTIN, Denis dir. *Cartes d'identité. Comment dit-on « nous » en politique ?* Paris: Presses de la Fondation nationale des Sciences Politiques, 1994. 304 p.

CORCUFF, Philippe, ION Jacques, DE SINGLY, François. *Politiques de l'individualisme*. Paris : Textuel, 2005. 183 p.

COSTA-LASCOUX, Jacqueline. L'enfant, citoyen à l'école. *Revue française de pédagogie*, n°101, 1992, p. 71-78.

CRICK, Bernard. *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: final report of the advisory group on citizenship*. London: QCA, 1998, 88 p.

CRUBELLIER, Maurice. *L'école républicaine : 1870-1940 : esquisse d'une histoire culturelle*. Paris : Christian, 1993, 169 p.

DEBARBIEUX, Eric. *La violence en milieu scolaire. 1, Etat des lieux*. Paris : ESF Editions, 1996. 180 p.

DEHAN, Nadia et PERCHERON, Annick, avec la collaboration de Martine Barthélémy-Thomas. La démocratie à l'école. *Revue française de sociologie*, 1980, vol. 21, n°3, p. 379-407.

DELACROIX Christian, GARCIA, Patrick. L'inflexion patrimoniale : l'enseignement de l'histoire au risque de l'identité ? *Espaces temps*, 1998, n° 66-67, p. 111-136.

DELANNOI, Gil. Qui a gagné la bataille de Marignan ? Peut-on changer l'enseignement ? L'exemple de l'enseignement de l'histoire. *Revue française de science politique*, 1985, vol. 35, n°4, p.705-726.

DELANNOI, Gil. *Sociologie de la nation. Fondements théoriques et expériences historiques*. Paris : Armand Colin, 1999, 192 p.

DELANTY Gerard. What does it mean to be a « European »? *Innovation:The European Journal of Social Science Research*, vol. 18, n°1, p. 11-22.

DELANTY Gerard (2006), « Borders in a Changing Europe: Dynamics of Openness and Closure », *Comparative European Politics*, 4, p. 183-202.

DELOYE, Yves. *Ecole et citoyenneté : l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*. Paris : Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques, 1994. 431 p.

DELOYE Yves, IHL, Olivier. *L'acte de vote*. Paris, Presses de Sciences Po, 2008, 567 p.

DEMAZIERE Didier, DUBAR Claude. *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan, 1997, 350 p.

DIECKHOFF, Alain. *La nation dans tous ses états*. Paris : Flammarion, 2000. 254 p.

DIECKHOFF, Alain, JAFFRELOT, Christophe, dir. *Repenser le nationalisme : théories et pratiques*. Paris : Presses de la fondation nationale de sciences politiques, 2006, 463 p.

DONEGANI, Jean-Marie. L'individu et ses credo. *Projet*, hiver 1994-1995, n°240, p. 47-55.

DONEGANI Jean-Marie, DUCHESNE Sophie, HAEGEL Florence. Sur l'interprétation des entretiens de recherche In DONEGANI, Jean-Marie, DUCHESNE, Sophie, HAEGEL, Florence dir. *Aux frontières des attitudes entre le politique et le religieux : textes en hommage à Guy Michelat*. Paris : L'Harmattan, 2002, p. 273-295.

DOSSE, François. Les remises en cause du roman national In DELACROIX, Christian, DOSSE, François, GARCIA, Patrick. *Les courants historiques en France XIX^e-XX^e siècles*. 2^e éd. Paris : Gallimard, 2007, p. 472-483.

DUBAR, Claude. *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France, 2000. 239 p.

DUBET, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris : Editions du Seuil, 1994. 272 p.

DUBET, François. Le travail de l'individu In CALAME Claude (dir.). *Identités de l'individu contemporain*. Paris : Textuel, 2008, p. 115-128.

DUBET, François. *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil, 2002, 267 p.

DUBET, François, MARTUCCELLI, Danilo. *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil, 1996, 361 p.

DUCHESNE Sophie. Entretien non-préstructuré, stratégie de recherche et étude des représentations. Peut-on faire l'économie de l'entretien « non-directif » en sociologie ? *Politix*, troisième trimestre 1996, n°35, p. 189-206.

DUCHESNE, Sophie. *Citoyenneté à la française*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences politiques, 1997, 330 p.

DUCHESNE, Sophie. Citoyenneté, nationalité et vote : une association perturbée. *Pouvoirs*, 2007, n°120, p. 71-80.

DUCHESNE, Sophie, HAEGEL, Florence et al. Politisation et conflictualisation : de la compétence à l'implication In PERRINEAU, Pascal. *Le désenchantement démocratique*. Paris : Editions de l'Aube, 2003, p. 107-129.

DUCHESNE et al. Europe between integration and globalisation: social differences and national frames in the analysis of focus groups conducted in France, francophone Belgium and the United Kingdom. *Politique européenne*, 2010, n°30, p. 67-105.

DULPHY, Anne, MANIGAND, Christine. *La France au risque de l'Europe*. Paris : Armand Colin, 2006, 292 p.

DUMONT, Gérard-François. L'enseignement de la nation dans l'éducation en France : objectifs et questionnements. *Outre-Terre*, mars 2005, n°12, p. 393-422.

DUMONT, Louis. *Homo Aequalis. 2, L'idéologie allemande : France-Allemagne et retour*. Paris : Gallimard, 1991, 312 p.

DURKHEIM, Emile. *De la Division du travail social*. Paris : Presses Universitaires de France, 2004 [1893], 416 p.

DURKHEIM, Emile. *Le Suicide. Etude de sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. Quadrige 2002 [1897], 463 p.

DURKHEIM, Emile. *Leçons de sociologie. Physique des mœurs et du droit*. Paris : Presses Universitaires de France, 1990 [1922], 244 p.

DURKHEIM, Emile. *Education et sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France, 1966 [1922]. 120 p.

DURKHEIM, Emile. *L'éducation morale*. Paris : Presses Universitaires de France, 1974 [1925], 242 p.

DURKHEIM, Emile. *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Presses Universitaires de France, 1969 [1938], 403 p.

DURU-BELLAT, Marie. *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris, L'Harmattan, 2005, 276 p.

DURU-BELLAT, Marie, VAN ZANTEN, Agnès. *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin, 2006. 266 p.

EHMAN, Lee H. "Political efficacy and the high school social studies curriculum" In MASSIALAS, Byron G. (ed.). *Political youth, traditional schools: national and international perspectives*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1972.

ELIAS, Norbert. *La société des individus*. Paris : Fayard, 1991, 301 p.

ESTIVALEZE Mireille, *Les religions dans l'enseignement laïque*, Paris: PUF, 2005, 325 p.

FALAIZE, Benoît. *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*. Lyon : INRP ;Paris : Cité nationale de l'histoire de l'immigration, 2008, 233 p.

FALAIZE, Benoît, BONAFoux, Corinne, COCK-PIERREPONT, Laurence de. Mémoires et histoire à l'Ecole de la République : quels enjeux. Paris : Armand Colin, 2007, 158 p.

FAVRE-PERROTON, Joëlle. *Ecole et ethnicité*. Thèse de doctorat, sociologie, Bordeaux, 1999.

FERRO, Marc. *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde*. Paris : Payot, 2004, 460 p.

FERRY, Jean-Marc, THIBAUD, Paul. *Discussion sur l'Europe*. Paris : Calmann-Lévy, 1992, 218 p.

FERRY, Jean-Marc. *Europe, la voie kantienne : essai sur l'identité postnationale*. Paris : Les Editions du Cerf, 2005, 215 p.

FERRY, Jean-Marc. *La question de l'Etat européen*. Paris : Gallimard, 2000, 322 p.

FERRY Luc, DARCOS, Xavier, HAIGNERE, Claudine. *Lettre à tous ceux qui aiment l'école. Pour expliquer les réformes en cours*. Paris : CNDP ; Odile Jacob, 2003, 181 p.

FREINET, Célestin. *Pour l'école du peuple*. Paris : Maspero, 1969, 181 p.

FRANK, Robert. La gauche et l'Europe In BECKER, Jean-Jacques, CANDAR, Gilles. *Histoire des gauches en France. 2, XX^e siècle : à l'épreuve de l'histoire*. Paris : La Découverte, 2005, p. 452-471.

FRAZER, Elizabeth. Citizenship education: anti-political culture and political education in Britain. *Political Studies*, mars 2000, vol. 48, n°1, p. 88-103.

FUMAT, Yveline. La socialisation politique à l'école du "Tour de France de deux enfants" aux manuels de 1977. *Revue française de pédagogie*, juillet-septembre 1978, p. 71-82.

FURET, François. *Penser la Révolution*. Paris : Gallimard, 1978, 259 p.

FURET, François. *La Révolution française*. Paris : Hachette, 1997, 544 p.

FURET, François, JULLIARD, Jacques. *La République du vide*, Paris : Fondation Saint-Simon, janvier-février 1995, 30 p.

GAILLARD, Jean-Michel. *Jules Ferry*. Paris : Fayard, 1989, 730 p.

GAÏTI Brigitte. Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. L'exemple de la IV^e République. *Genèses*, sept. 2001, n°44, p. 50-75.

GALICHET, François. *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Economica : 1998, 202 p.

GALSTON, William A. *Liberal Purposes : goods, virtues and diversity in the liberal state*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, 343 p.

GARRIGOU, Alain. *Histoire sociale du suffrage universel en France : 1848-2000*. Paris : Seuil, 2002, 366 p.

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. *La religion dans la démocratie : parcours de la laïcité*. Paris : Gallimard, 1998. 227 p.

GAUCHET, Marcel. *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard, 2002, 385 p.

GAXIE, Daniel. *Le cens caché : inégalités culturelles et ségrégation politique*. Paris : Seuil, 1978, 264 p.

GEAY, Bertrand. *Profession: instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*. Paris : Le Seuil, 1999, 283 p.

GEAY, Bertrand. *Le syndicalisme enseignant*. Paris : La Découverte, 2005, 122 p.

GELLNER, Ernest. *Nations et nationalisme*. Paris : Payot, 1989, 208 p.

GINZBURG, Carlo. *Le fromage et les vers : l'univers d'un meunier du 16^{ème} siècle*. Paris : Flammarion, 1980, 220 p.

GIORDAN, Henri. La pluralité culturelle et le pouvoir. *Hérodote*, février 2002, n°105, p. 178-190.

GIRAULT, Jacques. *Instituteurs, professeurs : une culture syndicale dans la société française: fin XIXe-XXe siècle*. Paris : Publications de La Sorbonne, 1996, 351 p.

GIRAULT, René, *L'histoire et la géographie en question. Rapport au ministre de l'Education nationale*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique, 1983, 201 p.

GIROD, Marion. *Les politiques d'éducation à la citoyenneté européenne : étude comparée France-Angleterre*. Thèse de Doctorat : Science Politique : Université Robert Schuman : Strasbourg, 2006.

GREEN Andy. *Education and state formation: the rise of education systems in England, France and the USA*. Basingstoke: Macmillan, 1990. 353 p.

GUILLAUME, Denise. *Le destin des femmes et l'école : manuels d'histoire et société*. Paris : L'Harmattan, 1999, 253 p.

HABERMAS, Jürgen. *Après l'Etat-nation : une nouvelle constellation politique*. Paris : Fayard, 2000. 157 p.

HAEGEL, Florence. Mémoire, héritage, filiation. Dire le gaullisme et se dire gaulliste au RPR. *Revue française de science politique*, 1990, vol. 40, n°6, p. 875.

HAHN, Carole L. *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*, Albany, State University of New-York Press, 1998. 304 p.

HARBER, Clive. Not quite a revolution: citizenship education in England In SCHWEISFURTH, Michele, DAVIES, Lynn, HARBER, Clive dir. *Learning democracy and citizenship: international experiences*. Oxford: Symposium Books, 2002, p. 225- 237.

HERVIEU-LEGER, Danièle. *La religion en mouvement. Le pèlerin et le converti*. Paris : Flammarion, 1999, p. 289.

HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès, KERRHOUBI, Martine. Autonomie des établissements et intégration des cultures étrangères à l'école française. Communication présentée au Colloque « Ethnocentrisme et Education », Delphes ; Grèce, 27-29 mai 1994.

HESS, Robert, TORNEY, Judith. *The development of political attitudes in children*. Chicago : Aldine Publishing Company, 1967, 288 p.

HILAIRE, Yves-Marie. 1900-1945 : l'ancrage des idéologies In SIRINELLI, Jean-François (dir.). *Histoire des droites en France. 1, Politique*. Paris : Gallimard, 1992 (Chapitre VIII).

HONNETH, Axel. *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf, 2000, 232 p.

HONNETH, Axel. *La société du mépris : vers une nouvelle théorie critique*. Paris : La Découverte, 2006, 349 p.

ICHILOV, Orit (dir.). *Political Socialization, citizenship education, and democracy*. New York: Teachers College Press, 1990, 366 p.

ION, Jacques. Individualisation et engagements publics In CORCUFF, Philippe, ION Jacques, DE SINGLY, François. *Politiques de l'individualisme*. Paris : Textuel, 2005.

ION, Jacques, FRANGUIADAKIS Spyros, VIOT, Pascal. *Militer aujourd'hui*. Paris : Autrement, 2005, 138 p.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : Presses Universitaires de France, 1984, 156 p.

JENNINGS, Jeremy. Citizenship, Republicanism and Multiculturalism in Contemporary France. *British Journal of Political Science*, 2000, vol. 30, n°4, p. 575-578.

JOSPIN, Lionel. Le moment ou jamais. Entretien avec Lionel Jospin. *Le Débat*, n°58, janvier-février 1990, p. 3-19.

KAUFMANN Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan, 1996, 127 p.

KAUFMANN, Jean-Claude. *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin, 2004, 351 p.

KERR, David. Kerr. Re-examining citizenship education in England In TORNEY-PUTA, Judith, SCHWILLE, John, AMADEO, Jo-Ann dir. *Civic Education Across Countries: Twenty-four Case Studies from the Civic Education Project*. Amsterdam: Eburon Publishers for the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Disponible sur <http://www.eric.ed.gov.proxy.lib.wayne.edu/PDFS/ED431705.pdf> [consulté le 4 octobre 2010].

KERR, David. Citizenship education in England: the making of a new subject. *Online Journal for Social Science Education*, 2003, vol. 2, n°2. Disponible sur: <http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/index.html> [consulté le 1er septembre 2010]

FULLINWIDER, Robert K. (dir.). *Public Education in a Multicultural Society*. Cambridge : Cambridge University Press, 1993. 304 p.

LABORDE, Cécile. On Republican Toleration. *Constellations*, vol. 9, n°2, 2002, p. 167-183.

LABORDE, Cécile. *Français, encore un effort si vous voulez être républicains !* Paris : Seuil, 2010. 151 p.

LACROIX, Justine. Les « nationaux-républicains de gauche » et la construction européenne. *Le Banquet*, 2000, n°15, p. 157-166.

LAGARRIGUE, Jacques. *Des valeurs humanistes sont-elles toujours diffusées par les enseignants de l'école élémentaire publique ?* Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, Université Paris 10, 1997.

LAGARRIGUE, Jacques. *L'école, le retour des valeurs ? Des enseignants témoignent*. Bruxelles : De Boeck, 2001

LAHIRE, Bernard. *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil, 1995, 297 p.

LAHIRE, Bernard. Variations autour des effets de légitimité dans les enquêtes sociologiques. *Critiques sociales*, juin 1996, n° 8-9, p. 93-114.

LAHIRE, Bernard. *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan, 1998, 271 p.

LAHIRE, Bernard. *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte, 2004. 777 p.

LANGTON, Kenneth P., JENNINGS, M Kent. Political socialization and the high school civics curriculum in the United States, *American Political Science Review*, 62/3, 1968, pp. 852-867.

LASCH, Christopher. *Le complexe de Narcisse : la nouvelle sensibilité américaine*. Paris : Robert Laffont, 1980, 340 p.

LAVABRE Marie-Claire. Un exemple d'utilisation de méthode projective en sociologie In DONEGANI, Jean-Marie, DUCHESNE, Sophie, HAEGEL, Florence dir. *Aux frontières des attitudes entre le politique et le religieux : textes en hommage à Guy Michelat*. Paris : L'Harmattan, 2002, p. 297-311.

LE BART, Christian. *L'individualisation*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2008, 316 p.

LECA Jean. Le repérage du politique. *Projet*, vol. 71, n°1, janvier 1973, p. 11-24.

LECA, Jean. Question sur la citoyenneté. *Projet*, janvier-février 1983, n°17

LECA, Jean. Individualisme et citoyenneté In BIRNBAUM, Pierre et LECA, Jean (dir.), *Sur l'individualisme*, Paris, Presses de la FNSP, 1986, p. 159-213

LECA, Jean. La citoyenneté entre la nation et la société civile In EMERI, Claude, COLAS, Dominique, ZYLBERBERG Jacques (dir.). *Citoyenneté et nationalité en France et au Québec*. Paris : Presses Universitaires de France, 1990, p. 479-505.

LEGER, Alain, TRIPIER, Maryse. *Fuir ou construire l'école populaire*. Paris : Méridien Klincksiek, 1986, 206 p.

LEGER, Alain. *Enseignants du secondaire*. Paris : Presses Universitaires de France, 1983, 256 p.

LE GOFF, Alice. Néo-républicanisme et féminisme : la question de la parité In BOURDEAU, Vincent, MERRILL, Roberto. *La République et ses démons : essais de républicanisme appliqué*. Paris : Ere, 2007, p. 65-84.

LELIEVRE, Claude. *Les politiques scolaires mises en examen : douze questions en débat*. Paris : ESF éditeur, 2002, 212 p.

LELIEVRE, Claude, LELIEVRE, Françoise. *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*. Paris : Presses universitaires de France, 2001, 200 p.

LENOIR, Yves, XYPAS, Constantin, JAMET, Christian. *Ecole et citoyenneté : un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin, 2006, 264 p.

LEPINARD, Eléonore. *L'égalité introuvable : la parité, les féministes et la République*. Paris : Presses de Sciences Po, 2007, 293 p.

LEVINSON, Meira. Liberalism versus democracy ? Schooling private citizens in the public square. *British Journal of Political Science*, juillet 1997, vol. 27, n°3, p. 333-360.

LORCERIE, Françoise. « Education interculturelle : état des lieux ». *VEI Enjeux*, 2002, n°129, p. 170-189.

LORCERIE, Françoise. *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*. Paris : ESF Editeur/INRP, 2003, 333 p.

LORCERIE, Françoise. L'école au prisme du paradigme de l'ethnicité : état des travaux In LORCERIE, Françoise. *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*. Paris : ESF, 2003, p. 163-195.

LORCERIE, Françoise. Islam, laïcité, intégration : L'école sans boussole In Commission Islam et laïcité. *Islam de France, Islams d'Europe*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 15-34.

LORCERIE, Françoise. A l'assaut de l'agenda public. La politisation du voile islamique en 2003-2004, in LORCERIE, Françoise (dir.) *La Politisation du voile. L'affaire en France et son écho à l'étranger*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 11-36.

LOUBES, Olivier. *L'école et la patrie : histoire d'un désenchantement 1914-1940*. Paris : Belin, 2001, 221 p.

MACINTYRE, Alasdair C. *Après la vertu : étude de théorie morale*. Paris : Presses universitaires de France, 1997. 282 p.

MANENT, Pierre. *La raison des nations : réflexions sur la démocratie en Europe*. Paris : Gallimard, 2006, 100 p.

MARTIGNY, Vincent. Le débat autour de l'identité nationale dans la campagne présidentielle 2007 : quelle rupture ? *French Politics Culture and Society*, Spring 2009, vol. 27, n°1, p. 23-42.

MARUANI, Margaret, ROGERAT, Chantal. L'histoire de Michelle Perrot. *Travail, genre et sociétés*, novembre 2002, n° 8/2, p. 5-20.

MAUGER, Gérard. Enquêter en milieu populaire. *Genèses*, 1991, n°6, p. 125-143.

MAURER, Sophie. Ecole, famille et politique: socialisations politiques et apprentissage de la citoyenneté, bilan des recherches en science politique. *Dossiers d'études de la CNAF*, décembre 2000, n°15.

MAUSS, Marcel. *Œuvres. 3, Cohésion sociale et divisions de la sociologie*. Paris : Minuit, 1969, 734 p.

MAYEUR, Françoise. *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, 488 p.

MAYEUR, Jean-Marie. *La question laïque. XIX^e-XX^e siècle*. Paris : Fayard, 1997, 238 p.

MICHELAT, Guy. Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, 1975, XVI, p. 229-247.

MICHELAT, Guy, THOMAS, Hubert Jean-Pierre. *Dimensions du nationalisme : enquête par questionnaire, 1962*. Paris : Armand Colin, 1966, 184 p.

MILLER, David. *On Nationality*. Oxford : Clarendon Press, 1995, 210 p.

MILLER, David. Citizenship: what does it mean and why it is important? In PEARCE, Nick, HALLGARTEN, Joe dir. *Tomorrow's citizens: critical debates in citizenship and education*. London, Institute for Public Policy Research, 2000.

MILZA, Pierre. Le Front national : droite extrême... ou national-populisme ? In SIRINELLI, Jean-François dir. *Histoire des droites en France*. Tome 1 : « Politique » Paris : Gallimard, 1992. p. 691-732.

MOREL, Stéphanie. *Ecole, territoires et identités : les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*. Paris : L'Harmattan, 2002. 354 p.

MOUFFE, Chantal. Pour un pluralisme agonistique. *Revue du MAUSS*, n°2, 1993, p. 98-105.

MOUGNIOTTE, Alain. *Les débuts de l'instruction civique en France*, Paris, Presses Universitaires de Lyon, 1991. 235 p.

MOURIAUX, René. *Le syndicalisme enseignant en France*. Paris : Presses Universitaires de France, 1996, 126 p.

NICOLET, Claude. *La République en France : état des lieux*. Paris : Editions du Seuil, 1992, 215 p.

NICOLET, Claude, Retour à l'instruction civique ? Réponse à Mona Ozouf, *Le Débat*, n° 34, mars-85, p. 179-181.

NIEMI, Richard G., HEPBURN, Mary A. The rebirth of political socialization. *Perspectives on Political Science*, Winter 1995, vol. 24, n°1, p. 7-16.

NIEMI, Richard G., JUNN, Jane. *Civic education: what makes students learn*. New Haven (Conn.) : Yale University Press, 1998, 204 p.

NOIRIEL, Gérard. *Le creuset français : histoire de l'immigration, XIX^{ème}-XX^{ème} siècle*. Paris : Seuil, 1992, 437 p.

NOIRIEL, Gérard. *Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIX^e – XX^e siècle) : discours publics, humiliations privées*. Paris : Fayard, 2007. 717 p.

NOIRIEL, Gérard. *A quoi sert « l'identité nationale » ?* Marseille : Agone, 2007, 154 p.

NORA, Pierre. Lavisserie, instituteur national : le « Petit Lavisserie », évangile de la République In NORA, Pierre dir. *Les lieux de mémoire. 1, La République*. Paris : Gallimard, 1986. p. 247-289.

NORA, Pierre. L'histoire de France de Lavisserie In NORA, Pierre dir. *Les lieux de mémoire. 2, La Nation*. Paris : Gallimard, 1986. p. 317-375.

OBIN, Jean-Pierre dir. *Questions pour l'éducation civique. Former des citoyens*. Paris : Hachette Education, 2000. 287 p.

OLSSSEN, Mark. From the Crick Report to the Parekh Report: multiculturalism, cultural difference, and democracy - The re-visioning of citizenship education. *British Journal of Sociology of Education*, avril 2004, vol. 25, n°2, p. 179-192.

OSLER, Audrey, STARKEY Hugh. Citizenship education and national identities in France and England: inclusive or exclusive?. *Oxford Review of Education*, 2001, vol. 27, n°2, p. 287-305.

OZOUF, Jacques. *Nous, les maîtres d'école : autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque*. Paris : Gallimard, 1993, 312 p.

OZOUF, Jacques, OZOUF, Mona. Le thème du patriotisme dans les manuels scolaires. *Le Mouvement Social*, octobre-décembre 1964, n°49, p. 5-31.

OZOUF, Jacques, OZOUF, Mona. *La République des instituteurs*. Paris : Gallimard, 2000, 487 p.

OZOUF, Mona. *L'Ecole, l'Eglise et la République 1871-1914*. Paris : Editions Cana/Jean Offredo, 1982, 261 p.

OZOUF, Mona. *L'École de la France. Essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*. Paris : Gallimard, 1984, 415 p.

PASTOUREAU, Michel. Le Coq gaulois In NORA Pierre. *Les Lieux de Mémoire. 3, Les France. 3, De l'archive à l'emblème*. Paris : 1992, p. 507-539.

PAYET, Jean-Paul. L'insolence. *Les Annales de la recherche urbaine*, 1985, n°27, p. 49-55

PAYET, Jean-Paul. *Collèges de banlieue*. Paris : Armand Colin/ Masson, 1997, 206 p.

PAYET, Jean-Paul, L'ethnicité et la citoyenneté dans l'espace scolaire In VAN ZANTEN, Agnès dir. *L'école : l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, 2000, p. 389-398.

PEARCE, Nick, SPENCER, Sarah. Education for Citizenship: The Crick Report. *The Political Quarterly*, Volume 70, Number 2, April 1999 , p. 219-224

PERCHERON, Annick. *L'univers politique des enfants*. Paris : Colin, 1974, 253 p.

PERCHERON, Annick. L'innocence politique des enfants In PERCHERON et al. *Les 10-16 ans et la politique*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1978, p. 11-46.

PERCHERON, Annick. L'école en porte-à-faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique. *Pouvoirs*, n°30, 1984, p. 15-28.

PERES, Hubert. Le village dans la nation française sous la Troisième République. Une configuration cumulative de l'identité. In MARTIN Denis-Constant. *Cartes d'identité. Comment dit-on nous en politique ?* Paris : Presses de la Fondation Nationales de Sciences Politiques, 1994, p. 209-223.

PERROT, Danielle. *La thématique politique des manuels d'histoire du cours élémentaire de l'enseignement public*. Mémoire de D.E.S. : Science politique : Rennes : Université de Rennes 1 : 1974. (Dir. P. BRAUD) 198 p.

PERROT, Michelle. Les finalités de l'enseignement de l'histoire In MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Colloque national sur l'histoire et son enseignement, 19-20-21 janvier 1984*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique, 1984, p. 37.

PERROTON, Joëlle. Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire. *L'Année sociologique*, 2000, vol. 50, n°2, p. 437-468.

PIAGET, Jean. Remarques psychologiques sur le self-government In Bureau international d'éducation. *Le self-government à l'école*. Genève : 1934, p. 89-108.

PIAGET, Jean. *Où va l'éducation ?* Paris : Denoël/ Gonthier , 1972, 133 p.

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

PINÇON, Michel, PINÇON-CHARLOT, Monique. Pratiques d'enquête dans l'aristocratie et la grande bourgeoisie : distance sociale et conditions spécifiques de l'entretien semi-directif. *Genèses*, mars 1991, n°3, p. 120-133.

PIZZORNO, Alessandro. Sur la rationalité du choix démocratique In BIRNBAUM, Pierre, LECA, Jean dir. *Sur l'individualisme*, Paris, Presses de la FNSP, 1986, p. 330-369.

POUCET, Bruno. L'enseignement privé en France au XXe siècle. *Carrefours de l'éducation*, 2002, n°13, p. 161.

RAVEAUD, Maroussia. « Minorités, ethnicité et citoyenneté : les modèles français et anglais sur les bancs de l'école ». *Revue française de pédagogie*, 2003, n°144, p. 19-28.

RAVEAUD, Maroussia. *De l'enfant au citoyen. La construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Paris : Presses Universitaires de France, 2006, 209 p.

RAWLS, John. *Justice et démocratie*. Paris : Ed. du Seuil, 2000. 385 p.

RAYOU, Patrick. *La cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan, 1998. 295 p.

RAYOU, Patrick. *La grande école : approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : Presses Universitaires de France, 1999, 208 p.

REMOND René. Etre citoyen partout In BADIE, Bertrand, PERRINEAU, Pascal. *Le citoyen. Mélanges offerts à Alain Lancelot*. Paris : Presses de Sciences Po, 2000, p. 37-50.

RIGNAULT, Simone, RICHERT, Philippe. *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires. Rapport au Premier ministre*. [en ligne]. La Documentation française, 1997. [consulté le 1^{er} septembre 2010]. Disponible sur Internet : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/974071524/0000.pdf>

RIOU, Cécile. *La politique buissonnière: socialisation politique et réception des journaux d'actualité pour enfants*. Mémoire de DEA : Sociologie politique : Paris : Institut d'Etudes Politiques, 2001.

RIOUX, Jean-Pierre. Enjeux : vivacité du récit français des origines. *Vingtième Siècle, Revue d'histoire*, octobre-décembre 2002, n°76, p. 131-137.

ROBERT, André. *Trois syndicats d'enseignants face aux réformes scolaires, SNI, SNES, SGEN (1968-1982)*. Thèse de doctorat. Paris : Université René Descartes, 1989.

ROBERT, André. *Le syndicalisme des enseignants des écoles, collèges et lycées*. Paris : La Documentation française, 1995, 175 p.

ROBERT, André. Freinet et le syndicalisme enseignant. Les années Ecole Emancipée. *Penser l'éducation*, n°3, 1997.

ROBERT, André. Jeux croisés des syndicats d'enseignants face aux réformes et projets de réforme (1944-2000) In GIRAULT, Jacques dir. *Les enseignants dans la société française au XXème siècle*. Paris, Publications de la Sorbonne, 2005, p.113-132.

ROBIN, Alexander. *Culture and pedagogy : international comparisons in primary education*. Malden, MA : Blackwell Publishers, 2001, 642 p.

ROIG, Charles, BILLON-GRAND, Françoise. *La socialisation politique des enfants : contribution à l'étude des attitudes politiques en France*. Paris : Armand Colin, 1968, 185 p.

ROSANVALLON, Pierre. *Le sacre du citoyen : histoire du suffrage universel en France*. Paris : Gallimard, 1992, 490 p.

ROZENBERG, Olivier. *Le Parlement français et l'Union européenne (1993-2005) : l'Europe saisie par les rôles parlementaires*. Thèse de Doctorat : Science Politique, Institut d'Etudes Politiques de Paris : 2006.

SANDEL, Michael J. *Le libéralisme et les limites de la justice*. Paris : Ed. du Seuil, 1999. 329 p.

SAYAD, Abdelmalek. Les enfants illégitimes, 1^{ère} et 2^{ème} parties, *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 25 et 26, 1979, p. 61-81 et 117-132.

SCHERRER. *Citoyens sous tensions. Analyse qualitative des rapports à la politique et des configurations d'appartenances à partir d'entretiens projectifs sur les proches*. Thèse de doctorat : Science politique : Paris : Institut d'études politiques de Paris : 2006

SCHISLER, Hannah, SOYSAL, Yasemin Nuhoglu. *The nation, Europe and the world: textbooks and curricula in transition*. New York : Berghahn Books, 2005, 258 p.

SCHNAPPER, Dominique. Du national au civique. A propos de l'éducation. *Commentaire*, été 2000, p. 351-354.

SCHNAPPER, Dominique. *La communauté des citoyens : sur l'idée moderne de nation*. Paris : Gallimard, 2003, 320 p.

SENNETT, Richard. *Les tyrannies de l'intimité*. Paris : Seuil, 1979, 282 p.

SIEGFRIED, André. *Tableau politique de la France de l'Ouest sous la III^{ème} République*. Paris : Armand Colin et Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2^{ème} éd., 1964 (1^{ère} éd. 1913), 535 p.

SINGER, Madeleine. *Le SGEN de 1937 à mai 1986*. Paris : Cerf, 1993, 352 p.

SINGLY, François de. *L'individualisme est un humanisme*. La Tour d'Aigues : Editions de l'Aube, 2005. 125 p.

SOYSAL, Yasemin Nuhoglu, BERTILOTTI Teresa, MANNITZ, Sabine. Projection of Identity in French and German History and Civics Textbooks In SCHISLER Hannah, SOYSAL, Yasemin Nuhoglu (dir.). *The Nation, Europe and the World : Textbooks and Curricula in Transition*, New York; Oxford: Berghahn Books, 2005, p. 1-23.

SPINDLER, George. *Doing the ethnography of schooling: educational anthropology in action*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1982. 504 p.

STARKEY, Hugh. Nouveaux travaillistes, nouveau programme. La citoyenneté à l'école et le renouveau de la démocratie: espoirs et réalités In EVANNO, Jean-Noël dir. *Le New Labour et l'éducation : la « troisième voie » mise à l'essai*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2001, p.979-999.

TAGUIEFF, Pierre-André. La doctrine du national-populisme en France. *Etudes*, janvier 1986, n°364, p. 27-47.

TAGUIEFF, Pierre-André. Un programme révolutionnaire ? In MAYER Nonna, PERRINEAU, Pascal (dir.). *Le Front national à découvert*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1989, p. 226-227.

TAGUIEFF, Pierre-André. *La Force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris : Gallimard, 1992, 644 p.

TAYLOR, Charles. *Multiculturalisme : différence et démocratie*. Paris : Flammarion, 2009, 144 p.

TERRAIL, Jean-Pierre dir. *L'école en France : crise, pratiques, perspectives*. Paris : La Dispute, 2005. 244 p.

THIESSE, Anne-Marie, *Ils apprenaient la France : l'exaltation des régions dans le discours patriotique*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme, 1997, 130 p.

THIESSE, Anne-Marie. *La création des identités nationales : XVIIIe-XXe siècle*. Paris : Seuil, 2001, 307 p.

TISSERANT, Pascal, WAGNER, Anne-Lorraine, dir. *Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires. Rapport final réalisé pour le compte de la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité*. 2008. [en ligne]. [consulté le 1^{er} septembre 2010]. Disponible sur Internet : http://www.halde.fr/IMG/pdf/Etude_integrale_manuels_scolaires.pdf.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *De la Démocratie en Amérique*. Paris : Gallimard, 1986, 2 vol. 471 p.

TOURNIER, Vincent. Ecole publique, école privée : le clivage oublié : le rôle des facteurs politiques et religieux dans le choix de l'école et les effets du contexte scolaire sur la socialisation politique des lycéens français. *Revue française de science politique*, vol. 47, n°5, p. 560-588.

THROSSEL, Katharine. European childhood, or a study of how 'they' are 'us'. Communication au Deuxième Colloque International de la Section d'études européennes de l'AFSP, *Amours et désamours entre Européens. Pour une sociologie politique des sentiments dans l'intégration européenne*, 6-7 décembre 2007, Grenoble.

THROSSEL, Katharine. *Les enfants de la patrie : A study of national identity and political socialisation*, Mémoire du Master de science politique de l'IEP de Paris, Paris, 2007.

THROSSEL Katharine. Un berceau bleu, blanc, rouge : le nationalisme ordinaire et l'enfance. *Raisons politiques*, n°37, 2010, p. 27-38.

VAN ZANTEN, Agnès. Le traitement des différences liées à l'origine immigrée à l'école française In MAROUF Nadir et CARPENTIER Claude (dir.). *Langues, Ecoles, Identités. Les cahiers du CEFRESS*, Paris, L'Harmattan, 1997, p.149-167.

VAN ZANTEN, Agnès. *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France, 2001, 424 p.

VINCENT, Guy. *L'école primaire française: étude sociologique*. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1980. 344 p.

VITELLIO, Audric. *L'Institution de la liberté. L'école dans le débat français contemporain : l'enjeu de la médiation publique entre crise éducative et crise politique*. Thèse de doctorat de science politique. Paris : Institut d'Etudes Politiques de Paris, 2007.

VITELLIO, Audric. L'éducation à la citoyenneté. *Raisons politiques*, n°29, 2008/01, p. 169-187.

VOVELLE, Michel. *Les jacobins, de Robespierre à Chevènement*. Paris : La Découverte, 1999, 190 p.

WALZER, Michael. *Pluralisme et démocratie*. Paris : Esprit, 1997. 220 p.

WEBER, Eugen. *La fin des terroirs : la modernisation de la France rurale, 1870-1914*. Paris : Fayard, 1983. 839 p.

WEINSTOCK, Daniel. L'éducation à la citoyenneté dans les sociétés multiculturelles In DIECKHOFF, Alain (dir.). *La constellation des appartenances : nationalisme, libéralisme et pluralisme*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2004, p. 166-167.

WILKINS, Chris. Making good citizens : the social and political attitudes of PGCE students. *Oxford Review of Education*, mars-juin 1999, vol. 25, n°1-2, p. 217-230.

WILLAIME, Jean-Paul. *Sociologie des religions*. Paris : Presses Universitaires de France, 1995, 127 p.

WINOCK, Michel. Pierre Chaunu : un réactionnaire progressiste ? *L'Histoire*, n°44, 1982, p.32-33.

WINOCK, Michel. *Nationalisme, antisémitisme et fascisme en France*. Paris : Seuil, 1990, 444 p.

WINOCK, Michel. *Les nationalismes français*. Barcelona : Institut de ciències polítiques i socials, 1994. (Working paper, n°97).

WIRTH, Laurent. Le pouvoir politique et l'enseignement de l'histoire. L'exemple des finalités civiques assignées à cet enseignement en France depuis Jules Ferry. *Histoire@Politique. Politique, culture, société* [en ligne], septembre-octobre 2007, n°2 [consulté le 1^{er} septembre 2010]. Disponible sur : <http://www.histoire-politique.fr>.

XYPAS, Constantin. La nation en Europe serait-elle en crise ? In LENOIR, Yves, XYPAS, Constantin, JAMET, Christian. *Ecole et citoyenneté : un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin, 2006. 264 p.

ZIMMERMANN, Daniel. Un langage non verbal de classe : les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers. *Revue française de pédagogie*, 1978, n°44, p. 46-70.

ANNEXE 1 – DOCUMENTS D'ENQUETE

▪ Rédactions des enfants

Consigne donnée aux enfants :

Les enfants, comme les adultes, ont de nombreuses façons de dire qui ils sont, en parlant des groupes auxquels ils appartiennent.

Toi, quels sont les mots que tu utiliserais pour dire qui tu es ? Présente-toi en une quinzaine de lignes en t'aidant des exemples donnés par ta maîtresse/ton maître. Tu peux aussi ajouter d'autres mots si tu préfères.

Il faut que tu expliques bien, à chaque fois, pourquoi les mots que tu utilises sont importants pour toi, pourquoi tu aimes (ou n'aimes pas) être ceci ou cela.

Liste d'exemples donnée à l'enseignant :

Les enfants, comme les adultes, ont de nombreuses façons de dire qui ils sont, en parlant des groupes auxquels ils appartiennent.

Par exemple :

Je suis une fille, je suis un garçon

J'ai 9, 10, 11 ou 12 ans...

Je fais partie d'un groupe de copains/copines qui sont comme ci ou comme ça, qui me ressemblent, ou dans lequel tout le monde est différent

Je respecte plutôt les règles, je suis plutôt rebelle, j'aime bien participer aux activités du groupe, j'aime bien être un peu à l'écart dans le groupe, être un peu différent, j'aide les autres dans le groupe

Je suis un être humain comme les autres

Je suis ce que je suis, je suis moi

Je suis (parisien), je suis de tel quartier, je vais à telle école

Je viens de cette région, de cette ville

J'habite en France, je suis français

Je suis/je viens de tel pays, de telle région du monde

Je suis citoyen de l'Union Européenne

Je suis citoyen du monde, mon horizon c'est la terre entière

Chez nous on est plutôt riche, on n'a pas beaucoup d'argent, on est dans la moyenne

Chez nous on est plutôt des bourgeois, plutôt des ouvriers, plutôt des paysans

Le métier des mes parents, c'est...

Je suis blanc, je suis noir, je suis asiatique, je suis arabe, je suis métisse, je suis un mélange...

Je suis catholique, juif, musulman, sans religion...

▪ Guide d'entretien

Ce guide d'entretien a été suivi de façon indicative. Il a en effet été adapté en fonction de ce que je connaissais déjà des pratiques et opinions de l'enseignant (à travers les discussions informelles que nous avons pu avoir ensemble ou mes observations en classe), du discours tenu pendant l'entretien et du temps imparti. Certains thèmes du guide d'entretien ont par exemple été abordés spontanément par l'interviewé ; dans ce cas, je me contentais de le relancer.

Commentaire des rédactions des élèves

J'aimerais que vous lisiez les rédactions des élèves une par une et que vous me les commentiez un peu, en me disant ce que vous pensez de la manière des enfants de se décrire, de dire qui ils sont et des choix qu'ils ont fait (par rapport à la liste d'exemples). Vous me direz aussi s'il y a des choses qui vous frappent, qui vous étonnent ou au contraire qui ne vous surprennent pas, ce qui vous plaît dans ces rédactions et aussi ce qui vous plaît un peu moins. *(le relancer pour l'inciter à dire ce qu'il pense personnellement du contenu, au-delà des aspects scolaires des textes cf respect de la « consigne », etc)*

Lui demander pourquoi il a présenté telle ou telle catégorie de la liste d'exemples comme il l'a fait en classe le jour de la rédaction, ou pourquoi il n'a pas cité tel ou tel exemple, etc (est-ce un oubli ? était-ce volontaire ?... etc.)

Pouvez-vous me dire, en fin de compte, ce que vous auriez bien aimé/préféré que les enfants écrivent ? *(lui redonner la liste d'exemples pour cela).*

Education à la citoyenneté

J'aimerais maintenant que l'on parle un peu de votre vision du rôle de l'enseignant et de vos pratiques dans certains domaines. D'abord, j'aimerais que l'on parle du rôle que l'école devrait jouer selon vous en matière d'éducation civique, d'éducation à la citoyenneté.

Comment concevez-vous ce rôle de l'école ?

Et concrètement, est-ce que vous trouvez le temps de faire de l'éducation civique ?

(Si non) Et trouvez-vous que c'est dommage ? en quoi ? qu'est-ce que vous auriez aimé faire en éducation civique, que trouvez-vous le plus important à faire ?

(utiliser un cahier d'éducation civique d'élève) Pourquoi avez-vous choisi de traiter ces thèmes en éducation civique ? Avez-vous fait d'autres choses qui ne sont pas sur le cahier ?

Comment vous y prenez-vous, concrètement, pour construire vos séquences d'éducation civique ? Par exemple, vous référez-vous beaucoup aux programmes d'éducation civique ? Est-ce qu'il y a des choses que vous faites en plus, par rapport aux programmes, ou que vous faites moins, ou pas du tout ? Pourquoi ? Quelles sont vos principales sources d'information et vos supports en éducation civique ?

Discutez-vous avec vos collègues de l'éducation civique/à la citoyenneté (par exemple en conseil des maîtres/ou de façon plus informelle) ? Avec votre hiérarchie (inspecteur de la circonscription, etc.) ? Avec les parents d'élèves parfois ? Dans quel contexte et de quelle façon ?

Avez-vous le sentiment que tout le monde est plus ou moins d'accord sur ce qui doit être appris aux enfants en matière d'éducation à la citoyenneté ?

Avez-vous reçu une formation – initiale et/ou professionnelle – dans le domaine de l'éducation civique/à la citoyenneté ? Si oui, en quoi consistait cette formation ? Qu'en avez-vous pensé ?

Contenus d'enseignement en histoire, géographie ; choix des ouvrages littéraires

J'aimerais maintenant que l'on parle ensemble des contenus d'enseignement dans d'autres matières : en histoire, en géographie et en littérature.

(A partir du cahier d'histoire d'un élève) Pourquoi avez-vous choisi de traiter ces thèmes en histoire ? Quelles sont les parties que vous trouvez les plus importantes à enseigner en histoire ? Pourquoi ?

Comment vous y prenez-vous pour construire vos séquences en histoire ? Vous référez-vous beaucoup aux programmes ? Est-ce qu'il y a des choses que vous faites en plus, par rapport aux programmes ou que vous faites moins, ou pas du tout ? Pourquoi ? Quelles sont vos principales sources d'information et supports en histoire ?

Mêmes questions pour la géographie.

Et en littérature, quels ouvrages/quels textes avez-vous choisi cette année ? Pourquoi ?

La place de la France, de l'Europe, dans les contenus d'enseignement

Est-ce que vous trouvez que les programmes scolaires sont trop centrés sur la France ? Est-ce qu'il vous arrive de parler d'autres cultures, d'autres pays en classe ? à quelles occasions ?

Il y a un autre sujet que l'on n'a pas abordé : l'Europe. Est-ce que c'est un peu par hasard ou est-ce parce que pour vous, personnellement ce n'est pas quelque chose d'essentiel de parler de l'Europe, de l'Union européenne avec vos élèves ?

Et concrètement, que faites-vous en classe dans ce domaine ? Comment parlez vous de l'Europe, de l'Union européenne à vos élèves, à quelles occasions ?

La diversité des élèves

Le fait d'avoir une classe où il y a des enfants de diverses origines, est-ce que ça compte dans votre pratique d'enseignant ? Est-ce que ça change un peu votre métier ou pas du tout ? Est-ce que c'est plus difficile ? Est-ce que c'est plus stimulant ? *(si ce n'est pas pertinent par rapport à la classe, interroger l'enseignant sur ses écoles précédentes)*

Gestion des relations entre enfants

J'aimerais maintenant que l'on parle un peu de la façon dont vous gérez les relations entre les élèves. A force de faire des observations dans les classes, j'ai le sentiment qu'il y a des situations qui se présentent souvent et j'aimerais que vous me disiez, pour chacune des petites scènes que je vais évoquer rapidement, ce que vous feriez si cela se passait dans votre classe.

Deux enfants font du bruit pendant une leçon. Vous vous approchez d'eux et l'un d'entre eux vous explique que l'autre refuse de lui prêter un stylo et lui dit « ta gueule » pour qu'il arrête de le lui demander. Que feriez-vous dans cette situation ?

Un enfant vient vous dire qu'un autre l'a frappé pendant la récréation. Que feriez-vous dans cette situation ?

Les garçons de votre classe refusent de jouer au foot avec les filles qui le souhaitent pendant la récréation. Les filles concernées viennent s'en plaindre auprès de vous. Que feriez-vous dans cette situation ?

Un enfant est très souvent rejeté par les autres, qui refusent de le laisser jouer avec eux pendant la récréation. Il vient vous le dire. Que feriez-vous dans cette situation ?

Un enfant vient vous dire qu'un autre enfant l'a traité de « sale arabe » ou de « sale noir » pendant la récréation. Que feriez-vous dans cette situation ?

Conseils d'enfants, participation des élèves à la vie scolaire

(si je sais que des conseils d'enfants existent) Vous avez mis en place des conseils d'enfants au niveau de votre école/de votre classe. Quels sont les buts de ces conseils pour vous ?

Pouvez-vous me raconter un peu comment cela se passe dans la pratique ?

Comment avez-vous eu l'idée de mettre en place cette formule de conseils d'enfants ?

Avez-vous le sentiment que tout le monde est plus ou moins d'accord sur l'intérêt de ces conseils d'enfants ? sur leur but et leur mode de fonctionnement ?

(si pas de conseils d'enfants organisé ou si je ne le sais pas) J'ai vu que beaucoup d'enseignants mettaient en place des conseils d'enfants dans leur classe et/ou au niveau de l'école. Est-ce que cela existe aussi dans votre classe/dans votre école ?

(si oui, questions précédentes)

(si non, demander pourquoi il n'a pas voulu en mettre en place)

(Si c'est le cas) J'ai vu que vous confiez des responsabilités aux enfants, des « métiers » (si cela s'appelle comme ça dans la classe). Quel est pour vous l'intérêt de faire ça ? Comment vous choisissez les enfants pour exercer telle ou telle tâche ?

ANNEXE 2 – PRESENTATION DES ENSEIGNANTS DE L'ENQUETE

BREST

Je suis entrée en contact avec les écoles de Brest par l'intermédiaire d'une amie, directrice du service Education de la mairie de Brest. Travaillant en partenariat avec les écoles, celle-ci a en effet pu me fournir une liste d'écoles avec leurs coordonnées et le nom des directeurs(rices). Je lui avais précisé que ce qui m'importait était de pouvoir enquêter dans trois ou quatre écoles diversifiées du point de vue des caractéristiques sociologiques du public scolaire. Elle m'a donc fourni une liste d'écoles dans chaque catégorie (quartier favorisé, quartier mixte socialement, quartier situé en zone urbaine sensible) ; elle m'a également précisé, connaissant bien les différents quartiers, l'importance ou non de la proportion d'élèves issus de l'immigration dans certaines écoles. J'ai ensuite contacté les écoles par téléphone, par e-mail et/ou par courrier, puis demandé aux inspections concernées l'autorisation de venue dans l'école. J'ai retenu les premières écoles qui m'avaient donné un accord ferme, en m'assurant d'obtenir un échantillon le plus diversifié possible.

▪ Arnaud

Arnaud travaille dans une petite commune résidentielle, dans la première couronne de Brest. La population se caractérise par une part importante de classes moyennes et supérieures (plus de 40%) et une petite minorité d'ouvriers (un cinquième) ; le chômage y est faible (autour de 7%)¹⁰⁰¹.

Agé de 30 ans, il dit avoir toujours voulu enseigner. Son père est professeur de technologie et sa mère attachée à la préfecture. Dans sa famille, certains de ses grands-parents et de ses cousins sont aussi instituteurs. Il qualifie son parcours de « *ligne droite* » : il a « *toujours été bon* », il a suivi des études de mathématiques jusqu'à la licence et réussi le concours de professeur des écoles du premier coup. Il dit avoir choisi l'école primaire parce qu'il était intéressé par la polyvalence et la multiplicité des disciplines. Il enseigne depuis 7 ans et exerce également une fonction de directeur d'école depuis 5 ans. Politiquement, sa famille est à gauche (socialiste) et lui-même vote plus souvent pour l'extrême gauche. Il se dit athée et avoir « *rejeté [la religion] toute sa vie* ».

Concernant l'éducation civique, le discours d'Arnaud est relativement ambigu. D'un côté, il considère qu'il y a peu de besoin d'en faire car « *c'est une banlieue chic ici* », les enfants arrivent avec l'école avec « *des principes* » concernant « *l'éducation, le respect des règles, la politesse* ». Ses propos ne concernent pas seulement la bonne conduite à l'école (non violence, travail scolaire), ils visent aussi, de manière plus implicite, la tolérance, le respect des autres, le refus du racisme. D'un autre côté, il considère qu'il est particulièrement important de parler du racisme en classe car l'école n'est pas « *multiculturelle* » (« *les enfants pourraient passer complètement à côté de cette éducation à l'ouverture* ») et a organisé un débat entre élèves sur le sujet. Mais le débat tourne vite court : « *c'est comme une évidence d'éducation* ». Lorsqu'il évoque une école plus mixte socialement et accueillant une petite proportion d'enfants originaires d'Afrique du nord, il souligne à l'inverse la fréquence des

¹⁰⁰¹ Données issues des recensements 1999 et 2007, disponibles à l'adresse suivante : <http://www.statistiques-locales.insee.fr>.

bagarres et des insultes entre enfants, notamment des insultes racistes, même si une partie des enfants les employant n'ont pas pour lui conscience de leur signification. Les relations entre les garçons et les filles prend aussi une place importante dans l'éducation civique pour Arnaud. Un autres des débats qu'il a organisés portait sur ce thème.

Arnaud investit particulièrement l'enseignement de l'histoire de finalités civiques. L'étude des conflits du passé permettent de souligner pour lui l'horreur de la guerre, celle de l'esclavage et des Grandes Découvertes de mettre en valeur les oppressions entre les peuples.

Arnaud dit ne pas « *s'intéresse[r]* » aux professions des parents. Il ne les prend en compte que s'il y a un problème, si, par exemple « *les devoirs ne sont pas faits* ». S'il faut prendre en compte certains éléments des milieux familiaux (le fait que les parents travaillent tard, les problèmes familiaux comme l'absence d'un des deux parents) à ses yeux, il convient de ne pas changer ses attitudes à l'égard des enfants en fonction de cette connaissance : c'est pour Arnaud une question de « *conscience professionnelle* ». On mesure ici l'attachement de l'enseignant, qu'on retrouve dans d'autres entretiens, à un traitement identique des enfants, quels que soient leurs attributs sociaux et familiaux.

▪ **Olivier et Patrick**

Olivier et Patrick enseigne dans une école située en ZEP, qui scolarise une majorité d'enfants de parents employés ou ouvriers (autour de 60%). Une proportion importante des familles (38%) vit dans les quartiers environnants situés en zone urbaine sensible. La part des parents au chômage est environ de 20%. Le recrutement social est néanmoins bien moins populaire que dans d'autres écoles de ZEP de Brest. Les classes comprennent aussi une proportion importante de familles appartenant aux professions intermédiaires (autour de 30%)¹⁰⁰². La proportion d'enfants issus de l'immigration y est très faible (deux par classe). Celle de Patrick comprend deux enfants d'origine africaine.

Fils de petits commerçants, **Patrick**, âgé de 52 ans, est entré tardivement dans l'Education nationale, à l'âge de 35 ans. Il n'a pas passé le baccalauréat et a pendant longtemps vécu de « *petits boulots* », à Grenoble puis à Brest, ville dans laquelle il a emménagé pour suivre sa compagne. C'était la « *période post-soixante-huitarde* », m'explique-t-il : « *j'ai refait le monde avec mes copains, on ne faisait pas grand-chose* ». Il décide ensuite de reprendre ses études, passe un examen pour entrer à l'Université et va jusqu'à la maîtrise (en géographie). Il me dit qu'il a passé le concours de professeur des écoles « *un peu comme ça* » et qu'il apprécie la « *qualité de vie* » que lui offre son métier. Patrick enseigne depuis 17 ans. Il a d'abord travaillé dans des écoles de village situées à proximité de Brest au recrutement plutôt populaire, accueillant une majorité d'employés et d'ouvriers travaillant en ville.

Patrick a fait partie d'un syndicat d'extrême gauche lorsqu'il était à l'armée dans les années 1970, ce qui lui a valu d'être « *recherché* ». S'il s'est longtemps senti proche de l'extrême gauche, il dit aujourd'hui s'en démarquer et préfère voter pour le parti socialiste ou pour les écologistes ; il se dit « *écologiste libertaire* ». Il me raconte qu'il est très porté sur les problèmes mondiaux, tels que l'environnement et les inégalités entre le Nord et le Sud, qu'il voudrait s'engager, par exemple à Amnesty International et culpabilise de ne pas le faire. D'un point de vue religieux, Patrick a reçu une éducation catholique, mais est aujourd'hui sans religion.

J'interviewe Patrick à deux reprises, une première fois pour le commentaire des rédactions, une seconde fois un mois après. A ces deux reprises, il se montre plutôt réservé.

¹⁰⁰² Toutes ces données m'ont été communiquées par Alain, qui est aussi le directeur de l'école.

L'encourageant à exprimer son point de vue propre, à me raconter son expérience, je ne parviens que progressivement à faire qu'il se confie davantage.

Pour Patrick, l'éducation civique ne représente pas un élément important de son enseignement et de sa manière de concevoir son métier. Le « respect des règles » constitue pour Patrick une dimension essentielle de l'éducation civique. Il me fait part d'une certaine difficulté de son métier aujourd'hui, tout en précisant que le climat dans son école n'a rien à voir avec celui d'autres écoles situées en ZEP à Brest. C'est pourquoi l'éducation à la citoyenneté acquiert selon lui moins d'importance dans son école que dans d'autres selon lui. A ses yeux, dans beaucoup de familles, il n'y a plus « aucune règle à la maison », « aucun repère ». Dans le discours de Patrick, c'est l'ensemble du rapport des familles et des enfants à l'institution scolaire qui est perçu comme plus difficile qu'auparavant : la discipline, la volonté des enfants de travailler, la curiosité intellectuelle, la lecture personnelle font défaut. Il met en cause l'éducation parentale, m'expliquant que de son côté il tente de diversifier au maximum ses activités pédagogiques en ayant recours au jeu, en faisant lire des livres variés, susceptibles de plaire aux enfants. Il me dit néanmoins éprouver encore beaucoup de plaisir à enseigner et me raconte les moments où ses élèves se sont montrés les plus intéressés (notamment lors de la lecture d'un album, les enfants ayant applaudi l'enseignant à la fin de la lecture).

L'éducation civique représente en partie l'autre nom de la régulation des comportements visant à favoriser des relations scolaires pacifiques et propices aux apprentissages : l'interdiction des violences entre enfants, le respect de certains usages dans la vie commune (ne pas crier, courir dans les couloirs, etc.). A l'image de son collègue, Arnaud, Patrick accorde aussi une certaine importance au fait d'impliquer les élèves à certaines décisions qui concernent l'école, telle que le choix de son logo. Mais il me confie que le temps lui manque pour organiser plus souvent des conseils d'enfants. Patrick me parle aussi du projet Comenius, qui représente pour lui « une ouverture sur la citoyenneté européenne ». De manière plus générale, la découverte par les enfants d'autres cultures, européennes ou non, à travers le projet Comenius et la littérature pour la jeunesse, est valorisée. Patrick me confie à ce moment-là que lui-même ne « se sen[t] pas français » et qu'il est très ouvert sur le monde. Cette ouverture signifie ici l'ouverture à d'autres cultures ainsi que la sensibilité à des enjeux mondiaux (tels que l'environnement) et aux inégalités existant entre les régions du monde. Ce second point n'est cependant pas traité en classe, malgré l'intérêt que porte Patrick à ces questions.

Patrick commente longuement en entretien le point du programme d'histoire sur les religions chrétienne et musulmane. Ce sujet lui paraît important, même s'il est pour lui négligé par certains enseignants car « on est très laïque ici ». Non seulement cela fait partie de la culture générale, mais cela permet aussi de déjouer certains préjugés négatifs sur l'islam, associé au fondamentalisme et au terrorisme dans l'esprit des enfants. Patrick relie aussi ce sujet à la lutte contre le racisme. Il accorde une certaine importance à celle-ci et valorise, en lisant les rédactions, les enfants qui selon lui sont « très sensibilisés à ce sujet », incluant un enfant d'origine africaine et un autre enfant qui a écrit dans son texte qu'il avait des « copains » aussi bien « noirs » que « blancs ». Patrick aborde ponctuellement le sujet, disant ne pas être confronté à des problèmes de racisme de la part des enfants ou des parents. Il en a parlé à travers à l'occasion de la lecture d'un album sur la déportation d'un juif polonais installé en France ou du traitement de certains points du programme d'histoire (la Déclaration des droits de l'homme de 1789, l'esclavage, la Seconde Guerre Mondiale). De même que pour la discipline des enfants, il fait part d'un certain pessimisme à ce sujet : l'école n'a qu'un faible poids par rapport à l'influence parentale. En dehors d'une certaine attention portée à la lutte contre le racisme, l'enseignement de l'histoire est ici peu investi de finalités civiques.

▪ Kristell et Stéphanie

L'école où travaillent ces deux enseignantes fait partie d'une zone d'éducation prioritaire. Elle est située dans un quartier défini comme une zone urbaine sensible de Brest. Une partie des instituteurs enseigne depuis plusieurs années dans cette école ; la plupart sont de jeunes enseignants, y compris la directrice de l'école (tous ont entre 25 et 35 ans).

Dans le quartier de l'école, la part de chômeurs représente le double de la moyenne nationale. La très grande majorité de la population salariée se compose d'ouvriers et d'employés (plus de 85%)¹⁰⁰³. La population immigrée est peu nombreuse à Brest (1,9%, contre 7,3% au niveau national en 1999¹⁰⁰⁴), mais se concentre dans certaines zones.

Les classes de ces deux enseignantes comprennent une minorité d'enfants issus de l'immigration (autour d'un quart), dont les familles sont originaires principalement d'Afrique du Nord, d'Afrique subsaharienne ou des Antilles. Dans la classe de Stéphanie, trois enfants ont eux-mêmes connu la migration (d'un pays d'Afrique subsaharienne vers la France). Dans la classe de Kristell, une élève fait partie de la communauté des « gens du voyage ».

Kristell, âgée de 30 ans, enseigne en CM1. Elle a débuté sa carrière dans l'école de l'enquête il y a cinq ans. Elle n'avait pas inscrit cette école dans ses choix d'établissement et me confie en entretien avoir eu « *un peu peur* » lorsqu'elle a appris son affectation. Elle ajoute que « *finalement ça a été* » et évoque de manière positive l'équipe de l'école, la bonne entente qui règne entre les enseignants, leurs moments de sociabilité à l'heure du déjeuner et leurs discussions fréquentes sur la vie de l'école et les élèves.

Le père de Kristell est militaire, et sa mère est secrétaire dans la fonction publique. Kristell a fait des études d'anglais. Après avoir échoué au CAPES d'anglais, elle a passé le concours de professeur des écoles. Elle dit « *ne pas regretter* » ce choix car elle « *aime bien toutes les matières* » (elle a un baccalauréat scientifique) et elle n'avait pas envie de changer de région. Elle m'explique qu'elle s'est « *toujours bien senti dans ce milieu* », qu'elle a « *toujours bien aimé l'école* ».

Kristell n'est pas engagée dans un syndicat, mais juge « *important d'avoir des représentants pour faire remonter des choses qu'on pense sur le terrain* ». Elle me dit qu'elle ne s'est pas encore syndiquée, ne sachant pas quel syndicat choisir, mais qu'elle compte le faire d'ici un à deux ans.

Politiquement, Kristell dit se situer plutôt à gauche. Elle dit venir d'une famille « *plutôt de droite* », mais chez laquelle « *la politique n'a jamais été très importante* », par opposition à certains de ses collègues actuels. Elle m'explique que son insertion dans le milieu enseignant l'a fait évoluer politiquement, non seulement parce qu'il s'agit selon elle d'un milieu de gauche mais aussi parce qu'elle a pu juger les effets négatifs des politiques scolaires menées ces dernières années par les gouvernements de droite.

¹⁰⁰³ *Indicateurs clés pour les quartiers de la politique de la ville*. Disponible sur : <http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/donnees-detaillees/duicq/uu.asp?reg=53&uu=29701> [consulté le 1^{er} septembre 2010]. Les données citées concernent l'année 2006 (par souci de respecter le caractère anonyme de l'enquête, je ne précise pas de quel quartier il s'agit).

¹⁰⁰⁴ DUSSUD, Francois-Xavier, LE ROHO, Yves, LEVY, David et al. *Atlas des immigrés en Bretagne*. Disponible sur : [http://www.insee.fr/fr/insee_regions/bretagne/themes/dossiers/dossier octant/dossier atlim/fasild p6-14.pdf](http://www.insee.fr/fr/insee_regions/bretagne/themes/dossiers/dossier_octant/dossier_atlim/fasild_p6-14.pdf) [consulté le 1er septembre 2010]

Sur un plan religieux, Kristell explique qu'elle est « *baptisée catholique* », que sa mère « *pratique beaucoup* », mais qu'elle-même ne pratique pas, qu'elle est « *croyante* » tout en considérant la religion comme quelque chose de « *personnel* ».

Kristell n'a pas choisi d'enseigner dans cette école populaire. Elle me confie avoir « *un peu peur* » lorsqu'elle a appris son affection. Mais elle y est restée, notamment parce que l'équipe enseignante, jeune et relativement stable, se caractérise par une bonne entente et de fréquents moments de sociabilité. Kristell fait preuve d'une vision particulière de son public scolaire. D'un côté, elle valorise le fait d'enseigner auprès d'une population perçue comme diverse du point de vue des origines et des identités culturelles. Elle profite de différentes occasions pour faire parler les enfants de leur pays d'origine. Cette particularité de son public rend certaines activités scolaires plus intéressantes, mais aussi plus nécessaires. Kristell accorde une grande importance à la lutte contre le racisme à l'école. Une affiche d'un journal pour enfants, présentant une campagne intitulée « Non au racisme ! » est présente sur le mur de sa classe. Elle juge le thème très important, notamment parce que dans cette école les enfants veulent en parler car les familles le subissent. Kristell me parle notamment des insultes racistes des gens du voyage, présents dans l'école, à l'encontre des « *noirs* » et des « *arabes* ». Kristell affirme par ailleurs qu'elle trouve d'autant plus important d'étudier l'islam en classe, à côté de la religion chrétienne, qu'elle a dans sa classe quelques enfants musulmans. L'étude des différentes religions vise ainsi non seulement à reconnaître les différentes identités des enfants, mais aussi à mettre en scène dans la classe l'égalité entre religions, en parlant de manière équivalente des deux grandes religions représentées dans sa classe.

D'un autre côté, les parents du quartier sont perçus sous le jour de leurs défaillances éducatives et le quartier décrit en termes de « *danger moral* » : absence de contrôle sur les activités des enfants, alcoolisme et violences entre conjoints, violences verbales à l'égard des enfants, familles recomposées et nombreuses pour lesquelles il est difficile de s'occuper de chaque enfant, etc.

L'éducation civique dans la classe de Kristell consiste à organiser des débats sur des thèmes divers : outre le racisme, les enfants ont discuté des enfants handicapés, du cyclone Katrina, du fait d'avoir des frères et des sœurs, du bonheur, etc. Elle a aussi fait étudier quelques articles sur les droits des enfants, mettant en valeur des droits propres aux enfants, relevant d'une logique de protection, tels que « *le droit à l'amour* ». De manière générale, la pédagogie de Kristell est très centrée sur les enfants, sur ce qui constitue leur univers propre et leurs préoccupations. Par exemple, elle essaie de choisir des sujets en géographie qui sont « *proches* » des enfants, de leur faire découvrir notamment la ville de Brest. Dans un cahier intitulé « C'est bien ! », elle leur a fait écrire des petits textes sur ce qu'ils aimaient (à la manière du roman *La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules* de Philippe Delerm). Certains éléments de la vie des enfants sont cependant écartés des discussions en classe par Kristell : les difficultés socio-économiques des familles, en particulier, et plus généralement les problèmes que certaines d'entre elles rencontrent (violences, alcoolisme). Elle me raconte qu'elle évite les conversations sur ces sujets, même lorsque ce sont les élèves qui les initient. Elle cherche ainsi à protéger le plus possible les enfants des difficultés du monde adulte, même elle est consciente que cette démarche trouve ses limites dans la mesure où les élèves dont les familles vivent ces situations en sont conscients.

Stéphanie, âgée de 31 ans, divorcée et vivant aujourd'hui en couple, sans enfants, enseigne depuis quatre ans. Son père est visiteur médical et sa mère, après avoir été secrétaire, est aujourd'hui formatrice dans un centre GRETA dans le domaine des techniques de recherche d'emploi.

Licenciée en histoire, Stéphanie a été pendant six ans animatrice dans des écoles de ZEP avant de devenir professeur des écoles. Elle effectue sa première année d'enseignement dans une école d'un quartier populaire de Brest (non classée en ZEP), puis enseigne pendant un an dans une école de campagne en petite section de maternelle. Elle la quitte ensuite pour arriver à l'école concernée par l'enquête. En 2005-2006, elle y enseigne en CM2, à temps partiel.

Stéphanie est déchargée pour activités syndicales. Permanente à Sud-Education, elle est élue et siège à la Commission administrative paritaire départementale (C.A.P.D.)¹⁰⁰⁵. Elle milite aussi dans une association de défense des sans-papiers. Politiquement, elle se classe en position 2 sur l'échelle gauche-droite en 7 positions ; elle se dit « d'extrême gauche » et « antilibéral[e] » ; elle a voté pour Olivier Besancenot au premier tour des élections présidentielles de 2002. Elle me raconte que dans sa famille « on parlait toujours de politique », même si ses parents n'étaient pas militants. Elle même « a toujours voulu faire de la politique » ou « du syndicalisme », elle se « sent vraiment militante ».

L'entretien avec Stéphanie débute en classe, pendant que les élèves rédigent la rédaction liée à l'enquête. Une vingtaine de minutes après le début de l'entretien, les enfants quittent la classe et l'entretien se poursuit. La proximité d'âge et peut-être aussi la proximité politique que Stéphanie m'attribue en tant qu'« étudiante en sociologie » facilitent indéniablement le contact. L'institutrice n'est nullement gênée d'évoquer certains romans qu'elle a fait lire à ses élèves cette année, qui la situent clairement politiquement (en particulier un roman qui porte sur la vie d'un enfant ivoirien sans-papiers) et qui ont une dimension politique indéniable. J'interviewe Stéphanie à une seule reprise. L'entretien est plutôt rapide, il dure environ une heure trente.

Ce qui singularise la situation de Stéphanie est l'importance du lien entre son engagement militant et son expérience professionnelle. Le militantisme syndical, la forte politisation et l'ancrage à l'extrême gauche de Stéphanie jouent d'abord sur son choix d'écoles d'exercice et sur le regard différencié qu'elle porte sur ces dernières. Stéphanie présente le fait de travailler « dans les quartiers populaires » et « en ZEP » comme un « choix » ; elle dit « apprécie(r) la dimension sociale de (son) travail » (« c'est pédagogique aussi, mais socialement c'est important »). Elle n'a guère apprécié son expérience dans l'école de campagne : « [la population était] très calme, très agréable, très sympa, mais c'était pas mon truc à moi ». Elle rapporte son choix d'enseigner en ZEP à son expérience de militante, évoquant cela comme une « cohérence dans sa vie ». Le sens que prend cette implication dans les écoles des quartiers populaires renvoie à un positionnement général, que recouvre bien l'expression de « dimension sociale » : c'est une manière de prendre position, à la fois professionnellement et politiquement, en faveur des plus démunis socialement, sans que cela ne se traduise dans des pratiques pédagogiques bien différenciées visant l'émancipation des enfants de milieux populaires ou la correction des inégalités sociales de réussite scolaire. Pour Stéphanie, enseigner en milieux populaires, c'est travailler au contact des populations dont elle se fait la porte-parole au niveau politique, associatif et syndical.

L'engagement militant de Stéphanie a aussi des répercussions sur le choix de certains contenus pédagogiques. Contrairement à ce que l'on observe dans les autres classes, certains ouvrages littéraires que l'enseignante a choisis pour sa classe cette année ont une forte dimension politique. Stéphanie affirme souvent choisir un livre pour les « débats civiques » qu'il permet de susciter en classe. Elle a fait lire *Toro ! toro !*, un roman de jeunesse sur un petit garçon espagnol, sur fond de guerre d'Espagne, qui quitte son village pour empêcher que

¹⁰⁰⁵ Les CAPD sont des organismes consultatifs départementaux, compétents en matière de gestion et d'affectation du personnel enseignant.

le taureau qu'il a vu naître soit tué à la corrida. L'institutrice retient surtout de ce roman l'aspect politique : elle veut que ses élèves comprennent « *comment* [cette dictature] *a pu durer* » et que « *c'est à nos portes qu'il y a eu une dictature* ». Elle a aussi fait lire *Moi, Félix, 10 ans, sans-papiers*, qui relate l'histoire d'une famille ivoirienne entrée en France clandestinement, marquée par la détresse et le racisme ordinaire. Les enseignants de cette école se sont mobilisés pour défendre des enfants tchétchènes expulsés cette année. Stéphanie a expliqué la situation en classe, à la demande des enfants. Elle a à cœur d'afficher en entretien son souci de ne pas livrer son opinion politique personnelle ; elle m'explique que la discussion sur les enfants sans-papiers de l'école n'a pas été initiée par elle car cela n'aurait pas été « *correct* » et qu'elle a juste « *expliqué* » la situation sans dire ce qu'elle pensait. Pour autant, elle affirme dans le même temps que l'on « *transmet bien ce que l'on aime bien* », et, de fait, elle a fait lire un roman qui mettait en valeur la détresse d'une famille sans-papiers. Stéphanie a aussi organisé un débat sur les religions dans sa classe car, me dit-elle, ses élèves musulmans, pour lesquels « *c'est une réalité à la maison* », souhaitaient s'exprimer sur le sujet. Contrairement à l'attitude d'extériorité qu'elle dit adopter d'ordinaire, elle a cette fois été obligée d'intervenir pour ne pas « *laisser dire des choses qu'[elle] ne voulai[t] pas entendre dans cette classe* » : elle a ainsi repris un enfant musulman qui défendait le port du voile islamique et un autre enfant qui disait « *qu'ils* [les musulmans] *n'étaient pas chez eux* ».

C'est cependant clairement le premier exemple qui prend le plus d'importance dans l'entretien. Stéphanie y revient à plusieurs reprises. L'islam prend une place importante dans son discours, comme dans celui des autres enseignants, à travers, ici, l'exemple de cet enfant, Ousmane, jugé « *assez radical* » et dont la mère est voilée. L'organisation d'un débat en classe sur les religions semble avoir visé à reconnaître une réalité importante dans la vie des enfants, mais aussi et surtout à contrer certaines idées, en particulier concernant l'égalité entre les hommes et les femmes. De manière plus générale, comme dans d'autres entretiens, le degré élevé de pratique religieuse musulmane est considéré par Stéphanie de manière négative. La critique du rapport de l'enfant à la religion musulmane est centrée sur le voile, mais elle déborde ce seul élément : Ousmane crée des « *soucis* » parce qu'il veut manger de la viande halal à la cantine.

Contrairement à d'autres enseignants, Stéphanie juge très important de faire une place dans les discussions en classe au pays d'origine de ses élèves. L'école doit « *faire le lien* », c'est-à-dire ici reconnaître ce que sont les enfants, qu'il s'agisse de la religion ou de l'origine nationale. Stéphanie dit se servir de toutes les occasions pour faire parler les enfants de leur pays d'origine. Ce récit débouche ensuite sur un discours plus général sur l'immigration et l'intégration, qui met en avant le refus de concevoir l'intégration comme l'oubli de sa culture d'origine.

De manière plus générale, l'absence de réticence de Stéphanie à l'égard des référents ethniques, religieux, nationaux (pays d'origine) est notable. Elle se félicite au contraire, à la lecture des rédactions, que ses élèves soient « *capables de dire à chaque fois leur religion, leur couleur de peau, leur origine, où ils sont nés* ». Contrairement à d'autres enseignants, l'intégration culturelle des enfants issus de l'immigration n'est pas conçue ici comme problématique. Cela renvoie non seulement à une vision positive de la diversité culturelle, mais aussi au contexte d'enseignement. Stéphanie enseigne dans une école mixte d'un point de vue ethnique, la ségrégation sociale qui caractérise le quartier ne s'accompagnant pas d'une forte homogénéité ethnique. Dans un tel contexte, même si le racisme de la société est reconnu, il

Le discours est également contradictoire, entre volonté de reconnaissance des identités culturelles et religieuses des enfants et perception plus floue qu'il est nécessaire dans un pays

de partager certaines « traditions » et « les règles du pays ». Lors du débat sur les religions, Ousmane critiquait l'installation d'un sapin de Noël dans l'école, qui lui paraissait contraire à l'idée de laïcité que l'enseignante essayait d'expliquer. Stéphanie lui a répondu qu'il s'agissait là d'une « tradition », et non d'un « signe religieux ».

La méconnaissance par les élèves de leurs appartenances sociales – la plupart des enfants ont écrit qu'ils étaient « moyens » du point de vue de l'argent, alors que le recrutement de l'école est essentiellement populaire – plaît à Stéphanie, elle trouve cela « rigolo ». Elle n'a pas témoigné de réticences face à l'item de la rédaction qui concernait les catégories sociales, inscrivant « riche ou pas » au tableau.

NICE

J'ai contacté les écoles de Nice de différentes manières. Comme dans les autres villes, mon objectif était de diversifier au maximum les lieux d'enquête en fonction de leurs caractéristiques sociologiques. Du côté des écoles mixtes socialement, l'école de René est celle dans laquelle j'ai été moi-même scolarisée. J'ai décidé de contacter en priorité cette école, pensant que l'équipe pédagogique pourrait être sensible au fait que j'étais une ancienne élève et accepter plus facilement ma venue dans l'école. Cela a été le cas. René, directeur de l'école et enseignant en CM2, a tout de suite accepté de participer à l'enquête. Je me suis également orientée vers une école dans laquelle je connaissais une institutrice. Dans le cadre du programme de recherche « TEAM », j'avais en effet interviewé une amie de mon frère qui exerçait dans une école située dans un village résidentiel. C'est également dans sa classe, même si les enfants étaient plus petits (CE1) que j'ai conduit une pré-enquête visant à tester l'efficacité du dispositif de rédactions doublées de commentaires de l'enseignant. Lors de ma venue dans cette école, j'ai rencontré d'autres enseignants travaillant dans les grandes classes (Monique, Alain et Denise, la dernière également directrice de l'école), qui ont accepté de m'ouvrir leur classe. J'ai également cherché à enquêter dans des écoles situées dans les quartiers les plus populaires de la ville, situées en périphérie. La géographie sociale de Nice, semblable à celle d'autres grandes villes françaises, est très ségréguée. Si on trouve des quartiers populaires dans toute la ville, y compris au centre-ville, la population la plus précaire d'un point de vue socio-économique se concentre dans ces zones périphériques, notamment à l'est de Nice, en bordure du Paillon. J'ai contacté plusieurs écoles de ces quartiers et retenu celle où deux enseignants, Marie et Thibault, avaient accepté de participer à l'enquête. Comme dans les autres cas, l'autorisation d'enquête m'a été accordée sans problème par les inspections de circonscription.

▪ Alain, Denise et Monique

L'école où exercent ces trois enseignants se situe dans un village périurbain, à une vingtaine de kilomètres de la ville de Nice. La population du village, mixte socialement, se caractérise par une proportion importante d'employés (39% en 2007, contre 29% au niveau national) ainsi qu'une part non négligeable d'artisans, commerçants et chefs de petites entreprises (12%, contre 6% au niveau national)¹⁰⁰⁶. La proportion d'ouvriers y inférieure à la moyenne

¹⁰⁰⁶ Ces données sont tirées des recensements de 2007 et sont disponibles sur le site web de l'INSEE : <http://www.recensement.insee.fr/> [consulté le 1^{er} septembre 2010]. Les données nationales concernent la France métropolitaine.

nationale (14% en 2007, contre 23% au niveau national), tandis que celle des cadres, professions intellectuelles supérieures (13%) et des professions intermédiaires (22%) sont relativement proches de la moyenne nationale (respectivement 16% et 25%). Le taux de chômage est inférieur à la moyenne nationale (8% contre 11%). L'école accueillait il y a une dizaine d'années une proportion importante de familles originaires du Maghreb, mais la population du village a changé. Les classes de ces trois enseignants comprennent aujourd'hui quelques enfants d'origine maghrébine (entre un et quatre par classe) et un ou deux enfants d'origine antillaise ou réunionnaise.

Alain

Alain a 46 ans. Après un DEA d'écologie, il travaille en tant que visiteur médical. Ayant un fils, il recherche une carrière plus stable et plus sécurisante. Il passe alors le concours de professeur des écoles et entre à l'école normale. Lors de l'enquête, il enseigne depuis près de 15 ans. Il se dit catholique non pratiquant. Sa famille et lui-même ont des rapports avec l'Eglise, fréquentent des curés, mais ils sont « *anti-bigots* ». Lors de l'entretien, Alain critique la forte présence de catholiques « *bigots* » dans le village de l'école (dans lequel il a aussi grandi et vit aujourd'hui) l'importance des processions et le lien entre la municipalité et l'Eglise. Ses convictions sont « *profondément laïques et de gauche* ». Alain a d'importants familiaux, qu'il me confie longuement lors de l'entretien : divorcé de sa femme, il a perdu la garde de son fils et une mesure du juge le contraint à le voir dans un centre éducatif. Il a été beaucoup absent de son école cette année. En outre, il est accusé dans son école d'être raciste. J'interviewe Alain à deux reprises, une fois pour les rédactions d'enfants, une autre fois pour la suite de l'entretien deux mois après. Ces entretiens constituent pour lui une manière de se réhabiliter en tant que personne et enseignant, mais il met un certain temps à se confier.

Pendant un long moment, au début du premier entretien, Alain reste dans une posture strictement professionnelle, commentant de manière très descriptive le contenu des rédactions, sans exprimer de jugement. Il commente simplement le fait de respecter ou non la consigne, c'est-à-dire d'évoquer ou non « *l'appartenance à des groupes* » et d'être « *structuré* » dans la présentation du texte, de ne pas faire de « *redondances* » ou de « *s'éparpiller* ». Cette manière de faire signale une volonté de rester à distance, de se présenter comme un « bon » enseignant qui porte avant tout un regard scolaire sur les textes. Alain s'est d'ailleurs conformé à la liste d'exemples, en lisant et en expliquant toutes les catégories, même si plus tard en entretien il reviendra sur celles qui l'ont gêné. Cette volonté de bien faire reflète toutefois aussi l'importance des catégories scolaires pour Alain : le fait d'être fidèle lui-même (lorsqu'il a présenté l'exercice) ainsi que ses élèves à une consigne donnée. L'attitude d'Alain révèle en même temps une moindre importance, par rapport à d'autres enseignants, pour les enfants en tant qu'individus singuliers, avec leur vie et leur caractère spécifiques.

Alain finit par se livrer au bout d'un certain moment, je le pousse constamment à exprimer sa vision personnelle. Il évoque un enfant dont la mère est « *maghrébine* » mais dont le père est « *d'origine française* » et pour qui il est difficile de s'intégrer dans son lieu d'habitation où vivent essentiellement des familles musulmanes. L'évocation de cet enfant donne lieu à un discours sur le village : avec l'affectation de logements, il y a une trentaine d'années, à des « *Maghrébins* », « *cet apport d'un coup dans un village a déséquilibré la population* » et crée du « *communautarisme* » dans le village. Si les enfants d'origine nord-africaine sont moins nombreux aujourd'hui, ils se « *group[e]nt entre eux en classe ou dans la cour* » et adoptent un comportement « *revendicatif* » par rapport à la religion. Comme dans certains entretiens, on retrouve là une inversion caractéristique des rapports de domination : « *y'a du racisme arabo-français et français arabo, dans les deux sens, actuellement c'est plutôt la mode d'être*

racistes envers les Français ». Alain tient à se présenter comme non raciste : il me dit qu'il était délégué « *UNEF trotskiste* » lorsqu'il était étudiant dans une « *fac de droite* » et qu'il était « *président d'un comité anti-raciste* ». Cet entretien manifeste une tension relativement forte entre l'appartenance à la gauche, l'attachement à une laïcité qui refuse toute manifestation religieuse dans l'espace public, qu'elle soit catholique ou musulmane d'une part, l'appartenance au catholicisme, une stigmatisation particulière des comportements des familles musulmanes et une vision de l'histoire ancrée dans l'idée d'une France culturellement catholique, d'autre part. Alain évoque de manière négative les références identitaires à l'islam de certains enfants en classe (« *nous aussi on a ça chez nous* ») dès qu'il parle, à propos d'un roman ou de l'histoire, de religion chrétienne. Ce discours sur le poids du religieux ne se réfère pas seulement à l'islam. Au nom de la laïcité et d'une approche « *scientifique* » et « *critique* » de l'histoire, Alain dit aussi présenter le baptême de Clovis sous l'angle du calcul politique. Il développe longuement lors du premier entretien le thème de l'enseignement de l'histoire, qu'il reprendra également spontanément lors du second entretien. A ses yeux, l'enseignement de l'histoire vise à faire comprendre aux enfants « *leurs origines historiques* », « *d'où ils viennent* », et s'ils ne sont pas d'ici « *d'où... où ils arrivent* » : il convient de leur « *donner des racines* », on est « *orphelin* » si on ne connaît pas l'histoire, « *c'est comme de ne pas connaître ses parents* ». L'histoire est donc ici avant tout perçue comme un vecteur d'enracinement pour les enfants dans un discours qui souligne plus généralement le déclin de la transmission familiale : les parents ne parlent plus aux enfants de leurs expériences, les grands-parents ne sont plus présents dans la sphère familiale. L'enseignement de l'histoire doit être ancré dans le national, mais aussi dans le local. La mère d'Alain suit des cours de niçois et donne des conférences sur la ville de Nice et lui-même fait apprendre des chansons en niçois à ses élèves certaines années. Le discours sur le local est singulièrement parallèle ici au discours sur le national : tous deux contribuent à enraceriner les enfants, les spécificités locales ne sont pas mises en opposition avec une France centralisatrice et ignorant les identités locales. Il ne s'agit pas pour Alain d'enseigner comme par le passé une histoire enchantée (les « *Gaulois* » ne sont pas des « *gentils* » comme « *dans Astérix* »), ni faussement unitaire : « *un mélange* » s'est « *effectué* » avec « *les grandes invasions* » et il y a aussi « *nos origines grecques ou nos origines phéniciennes* ». Alain évoque également le fait que les classes soient maintenant « *mélangées* ». Pour autant, si les origines de la France sont en partie plurielles et ne se concentrent pas dans la Gaule, il s'agit bien de focaliser l'enseignement de l'histoire sur la France et ses origines. Les références historiques maniées par Alain renvoient à l'histoire traditionnelle enseignée sous la Troisième République : Charlemagne, Hugues Capet, Charles Martel... Et le discours se fait plus critique dès qu'il s'agit des figures classiques de « *l'étranger* » dans le récit scolaire : Alain refuse qu'au nom d'une vision politique plus qu'historique on parle de « *grandes immigrations* » plutôt que de « *grandes invasions* » à propos des Huns et souligne les massacres et les pillages des Huns. Dans le même sens, il dit ne pas développer une « *approche raciste de l'islam* », mais une approche « *critique* » et refuser de ne pas dire aux enfants que l'expansion de l'islam s'est faite à mains armées. Et si les origines de la France doivent être présentées comme plurielles, le discours sur l'islam vise moins à mettre en valeur, contrairement à celui d'autres enseignants, les apports de la culture musulmane que les affrontements et le caractère guerrier de l'expansion de l'islam.

Pour le reste, le discours de cet enseignant se distingue peu de celui d'autres enseignants. Il s'agit à la fois de civiliser les enfants, en leur apprenant à dialoguer plutôt qu'à se battre. Alain évoque aussi le fait que les élèves apprennent la démocratie en participant à des décisions – sur certains sujets comme le choix de la décoration de Noël lors des réunions de la coopérative scolaire – et en votant en classe. Comme dans d'autres entretiens, toutefois, Alain conditionne ces procédures démocratiques dans la classe à la bonne conduite préalable du

groupe classe : si les élèves ne sont pas « *sages* », comme c'est le cas cette année, il n'est pas possible d'organiser des discussions en classe.

Denise, 56 ans, a plus de trente ans de carrière. Son père était géomètre et sa mère, femme au foyer. Elle a vécu en Afrique subsaharienne pendant son enfance du fait de la carrière de son père. Elle a débuté des études de médecine puis s'est découragée et a rejoint une de ses amies à Paris, qui étudiait l'italien et avait pour optique de devenir institutrice. Denise suit alors elle aussi des études d'italien, obtint sa licence. Elle fait des remplacements en région parisienne, dans des écoles élémentaires, en tant qu'institutrice. Elle enseigne une quinzaine d'années à Sarcelles, dans des écoles populaires, accueillant une majorité d'enfants issus de l'immigration. Entre-temps, elle obtient le Certificat d'Aptitudes Educatives et est titularisée. Elle part ensuite enseigner le français en Italie dans une école hôtelière pendant cinq ans. A son retour en France, elle travaille une année en région parisienne puis revient à Nice, d'où est originaire sa famille. Elle passe l'entretien pour devenir directrice d'école. Elle exerce dans l'école de l'enquête en tant qu'enseignante et directrice de l'école depuis 18 ans. Elle est mariée à un médecin et n'a pas d'enfants.

Denise a été syndiquée au SGEN pendant un temps, puis s'est à nouveau syndiquée, au SNUipp, pour faciliter son affectation en tant que directrice d'école une fois revenue à Nice.

D'éducation catholique, elle se dit aujourd'hui non croyante. Politiquement, elle se situe en position 5 sur l'échelle gauche-droite, tout en disant voter à gauche ou à droite « *suivant la personne* ». Pour elle c'est « *kif-kif bourricot* », « *ça dépend des gens* ». Une certaine méfiance à l'égard de la classe politique s'exprime également (« *j'ai le sentiment qu'on se moque un peu de nous* », « *les politiques...j'aime pas trop* »).

La vision des élèves dont témoigne Denise en entretien, lorsqu'elle parle de son métier d'institutrice en général ou quand elle commente les rédactions de ses élèves, est plus fortement marquée que dans d'autres cas par l'affectivité. Elle apprécie de voir que certains de ses élèves aient écrit qu'ils l'appréciaient, notamment par rapport à l'autre institutrice qui prend sa classe à mi-temps. Elle-même dit qu'elle « *aime bien ses élèves* » et s'adresse à eux de manière affectueuse (« *ma chérie* »). Les élèves sont décrits à travers leur personnalité particulière, leurs traits de caractère, les événements spécifiques qu'ils ont connus dans leur vie (dépression, séparation des parents, etc.). Elle se félicite que ses élèves se soient « *bien livrés* » dans leur rédaction. Elle valorise particulièrement le fait « *d'écouter* » les enfants et de « *valoriser* » chacun d'eux. Dans sa classe, doit régner « *une bonne ambiance* », la classe doit être « *une grande famille* », on ne doit « *pas se moquer* », notamment du « *petit nouveau* ». Ce modèle familial passe aussi par le refus des conflits – les élèves « *ne doivent pas se disputer* » – et par l'atténuation des différences entre eux. Les enfants sont peu décrits en termes de réussite scolaire. Pour Denise, les résultats scolaires sont avant tout affaire d'effort et le savoir accessible à tous à l'école primaire. Elle refuse que le niveau scolaire soit une cause de mépris de la part de l'enseignant ou de moqueries entre enfants. Denise a également considéré de manière négative l'identification des enfants en termes de niveau de revenus (« *riche* » ou « *pauvre* ») : dans la classe on doit se ressembler (« *être tous pareils* »). Elle-même s'intéresse peu à leurs conditions sociales : elle dit recueillir ces informations parce qu'elles lui sont demandées par l'administration, mais ne pas s'y intéresser.

La classe est cependant aussi pour Denise un lieu de hiérarchisation entre enfants en termes de répartition des responsabilités. Tous les quinze jours, Denise fait voter sa classe pour élire ce qu'elle nomme « *un chef de classe* », chargée de surveiller la classe et d'effectuer des petites tâches lorsqu'elle est appelée au téléphone par exemple. Le principe qui préside à la désignation de ce « *chef* » n'a rien d'égalitaire : il est fondé sur la sélection du plus méritant,

en général le « *plus sérieux* », celui qui n'est pas « *indiscipliné* », ou, plus rarement (parce que les enfants se rendent très vite compte que « ça va pas »), le « *leader* ».

L'éducation civique est pour elle avant tout une affaire de « *morale* », de « *règles élémentaires* » à respecter dans la vie de tous les jours : ne pas voler, faire attention à ses affaires, ne pas jeter de papiers par terre, respecter l'environnement naturel, ne pas cracher, etc. Denise ne s'intéresse pas à ce qu'elle présente comme l'instruction civique d'autrefois, centrée sur l'apprentissage des institutions et du vote, et laisse cette partie-là à sa collègue. L'autorité de l'adulte est particulièrement valorisée dans cet entretien : Denise évoque en s'en plaignant des parents « *laxistes* ».

Cet entretien témoigne d'un rapport particulier à ce que Denise désigne comme les enfants « *maghrébins* ». Malgré le démenti des faits (elle parle par ailleurs d'un enfant d'origine tunisienne qui réussit très bien à l'école), à un niveau général, l'enseignante tend à associer l'origine « *maghrébine* » à des retards scolaires ainsi qu'à un manque « *d'intégration* » : ces enfants jouent entre eux à la récréation par exemple, probablement selon elle parce qu'ils « *se sentent différents* ».

Denise a enseigné pendant une quinzaine d'années dans des classes accueillant majoritairement des enfants issus de l'immigration, d'origines très diverses, et quand elle est arrivée à l'école de Nice, celle-ci comprenait une majorité d'enfants originaires d'Afrique du Nord. Elle dit avoir aimé travailler dans les « *zones difficiles* », et mobilise les idées courantes d'une plus grande utilité de l'enseignant et de la solidarité des instituteurs dans ce type d'école. Cette expérience est aussi reliée à une plus grande autorité de l'enseignant face aux parents, qui dans ces quartiers remettent moins en cause son enseignement ou ses valeurs éducatives.

Monique, âgée de 42 ans, est institutrice depuis cinq ans. Elle a deux enfants, âgés de 7 et 11 ans. Elle est divorcée ; son ex-mari est « *superviseur* » dans un casino. Le père de Monique était gendarme et sa mère employée dans une compagnie d'assurances.

Après une classe préparatoire (HEC), Monique entre sur concours dans une école supérieure de commerce. Elle occupe ensuite des postes de cadre dans le domaine du prêt-à-porter. Elle décide quelques années plus tard de changer de métier pour avoir plus de temps pour ses enfants et enseigne en tant que professeur vacataire dans une école de commerce privée. Cette expérience lui donne le goût de l'enseignement et elle décide, pour avoir plus de sécurité de professionnelle (un salaire fixe et un statut stable), de passer le concours de professeur des écoles. Après avoir exercé dans une classe multi-niveaux dans un village voisin plus petit, Monique arrive dans l'école de l'enquête, où elle enseigne depuis quatre ans. En dehors de la première année où elle a une classe de CP, elle n'y a enseigné qu'en CM2.

Monique est catholique pratiquante. Elle se dit de « *droite* », sa famille l'était aussi. Mais elle me précise qu'elle « *n'[est] pas très politique* » et manifeste une forme de méfiance à son égard (« *la politique, moins j'en fais, mieux je me porte !* »). Elle a adhéré au SNUIPP au début de sa carrière, dans une optique instrumentale (pour l'aider dans ses affectations et pour « *décompter [s]a cotisation de [s]es revenus imposables* »).

Cet entretien se démarque, avec quelques autres, du reste des entretiens. L'appartenance de Monique à la droite, sa pratique religieuse catholique, sa socialisation familiale (son père gendarme), son entrée tardive dans le métier après une longue expérience du secteur privé, tout cela colore son rapport au métier de manière particulière.

L'éducation civique est largement décrite en termes d'ordre, de discipline, de respect de l'autorité de l'adulte et des conventions sociales. Elle est vue comme particulièrement nécessaire avec une « *classe turbulente* ». Monique se décrit comme une enseignante « *sévère* », valorisant cette qualité. La vision de la citoyenneté adulte s'inscrit en continuité par rapport à cette description du rapport à l'autorité scolaire. Si elle fait une place au vote, celui-ci est moins vu en termes de participation politique que comme un devoir social comme un autre, manifestant une forme de respect à l'égard des autorités politiques.

Un autre élément central de l'éducation civique valorisée par Monique est l'apprentissage des usages sociaux conventionnels (ne pas « *voler* », ne pas « *se bagarrer* », ne pas « *fumer* », etc.). Monique rapproche à plusieurs reprises son rôle d'enseignante et celui de mère de famille. L'éducation civique n'est pas éloignée de l'éducation familiale, une éducation qui vise dans les deux cas à apprendre à l'enfant les conventions sociales et le respect de l'autorité de l'adulte.

A l'image de ce que devraient être les rapports sociaux entre adultes, la classe doit incarner une forme d'union sociale, marquée par l'entente entre ses membres et l'occultation de leurs différences. Les différences de classe sociale, de religion, de couleur de peau entre enfants doivent apparaître le moins possible dans les relations entre enfants. Lors du commentaire de la consigne de la rédaction, Monique a supprimé l'item sur la religion, interdit à ses élèves de dire qu'ils étaient « *riches* », et lu très rapidement sans la commenter la phrase sur la couleur de peau. Ce sont l'interdiction, la punition et le rappel de la convention sociale – « *ce qui se dit* » ou pas – qui dominent lorsque ces référents sont utilisés dans les conflits entre enfants pour humilier l'autre. Il ne s'agit pas seulement d'éviter les sentiments d'infériorité chez certains enfants. L'existence de la différence est problématique pour l'enseignante elle-même au nom d'un idéal d'union, valable aussi bien dans l'école que dans la société. Derrière son allergie à l'expression des différences entre enfants, on peut déceler la forte identification à l'image d'une France « *blanche* », catholique, de classes moyennes, attitude qui soulève peu de questions dans sa pratique professionnelle car la population de l'école est perçue sur ce mode, et de fait, comprend une grande majorité d'enfants de classes moyennes inférieures et n'accueille qu'une petite minorité d'enfants issus de l'immigration. Monique décrit le village comme un village « *aisé* », « *avantagé* » – ce qu'il n'est pas car les classes supérieures y sont peu représentées – mais elle désigne par là une population « *sans difficultés* », qui connaît peu le chômage, la précarisation de l'emploi, et qui est peu mixte du point de vue des origines nationales. L'enseignante s'identifie à ce public majoritaire, celui des « *moyens* » et des « *blancs* » et plaint les quelques enfants qui n'en font pas partie : « *les deux petites noires que j'ai dans la classes, elles préféreraient être blanches* ». Dans l'univers de la classe, les seules différences légitimes que l'on peut voir s'exprimer positivement sont celles du caractère. Monique est particulièrement attachée à cette dimension de la personnalité enfantine. Lors de la lecture des rédactions, elle commente abondamment les traits de caractère spécifiques de chaque enfant.

Si la classe est un espace d'union sociale dans l'interdit de l'expression des différences collectives, cela n'empêche pas Monique de la considérer comme le lieu d'une hiérarchisation – à ses yeux légitime – entre les enfants. Il y a dans son discours des « *bons* » et des « *mauvais* » élèves. Ce jugement moral sur la scolarité des enfants s'accompagne d'une conscience affichée des liens entre la catégorie sociale des parents et la réussite scolaire, même si les deux discours ne sont pas connectés. L'école n'a pas à compenser ces écarts scolaires car ceux-ci ne sont pas vus comme des inégalités sociales, mais plutôt comme les conséquences scolaires « *naturelles* » des différences de condition qui composent la société. La vision de l'ordre social – légitimement hiérarchisé et fondé sur l'entente entre les individus – trouve dans le discours de Monique son pendant scolaire.

Monique se distingue par ailleurs de certains autres enseignants par son engagement européen et par l'importance du thème de l'Union européenne dans les activités scolaires de sa classe. Cette adhésion va de pair avec une vision peu politisée du sujet : l'Europe est principalement vue comme l'horizon majeur de vie dans le futur, pour ses élèves comme pour ses enfants.

Le vocabulaire de l'ouverture est très présent dans son discours, comme dans celui de la plupart des enseignants, pour désigner le dépassement par les enfants de leur environnement immédiat (la famille, les amis, ici le village). Les « *enfants sont sous cloche* » fait-elle remarquer à plusieurs reprises. Dans le même sens que son discours et ses pratiques éducatives liés à l'Europe, elle accorde beaucoup d'importance aux voyages, aux correspondances scolaires avec des classes d'autres pays du monde. Cette orientation n'est pas contradictoire avec sa valorisation de l'union dans la classe et dans la société : à l'intérieur de la nation et de la classe, l'harmonie unificatrice, à l'extérieur, l'ouverture.

▪ Marie et Thibault

Ces deux enseignants travaillent dans une école située dans une zone urbaine sensible, située en périphérie de la ville de Nice. Plus de 80% de la population salariée du quartier se compose d'ouvriers (40%, dont la moitié est non qualifié) et d'employés. Le taux de chômage dans la ZUS s'établit autour de 15%¹⁰⁰⁷. Dans les classes de Sabine et de Thibault, les trois quarts des enfants sont issus de l'immigration (principalement d'Afrique subsaharienne et d'Afrique du Nord), la grande majorité étant de la seconde ou la troisième génération.

Marie est âgée de 28 ans et enseigne depuis deux ans dans l'école de l'enquête.

Cet entretien est marqué par une forte stigmatisation des familles du quartier. Commentant les rédactions, Marie note que « ça ne va pas très loin ». Les enfants « ici » sont « bloqués » car ils évoluent dans des « milieux difficiles », ils voient des choses « pas normales » (vols, violence, séjours en prison des adultes, etc.) qu'ils n'osent pas raconter et dans leurs « milieux », « on ne leur laisse jamais la possibilité de se raconter », « on ne les écoute pas beaucoup », « il n'y a pas de suivi affectif ». Marie évoque également l'impossibilité pour les enfants d'évoquer des éléments plus « extérieurs » : ils ne « voient pas » et « ne savent pas » « beaucoup de choses », ils « sont très ancrés dans leur quartier ». Le public scolaire est en revanche considéré positivement du point de vue de sa diversité : les enfants « se mélangent », quelles que soient leur religion et leur couleur de peau. Le discours sur les groupes d'enfants qui se formeraient dans l'école sur des bases ethniques ou religieuses est moins présent ici. Toutefois Marie craint d'évoquer les guerres de religion en histoire et évoque la fermeture et l'intolérance des parents musulmans à l'égard des autres religions. Elle critique également le fait que la religion musulmane « soit imposée aux enfants » sans que les significations de certaines pratiques (le calendrier musulman, l'interdit qui touche la viande de porc) soient expliquées aux enfants.

Marie dit ne pas avoir le temps de faire de l'éducation civique, la priorité étant donnée aux apprentissages fondamentaux. Elle parle occasionnellement du vote si des élections ont lieu. Marie souligne que l'éducation civique dans ce type d'école « se transforme vite en gestion des conflits » entre enfants : leur apprendre à communiquer plutôt qu'à utiliser la violence ou s'insulter. Elle avait mis en place des conseils d'enfants qui devaient aussi être l'occasion pour les élèves de faire des suggestions sur la vie scolaire, mais elle y a renoncé car les mots déposés dans la « boîte à idées » ne concernaient que des « petits conflits entre enfants ».

¹⁰⁰⁷ Données de 2006 tirées du site web de l'INSEE (<http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/donnees-detaillees/duicq/uu.asp?reg=93&uu=06701>).

Thibault, âgé de 38 ans, est fils de pieds-noirs qui ont vécu en Algérie. Il a grandi dans l'Est de la France, dans différentes régions, ses parents étant souvent mutés. Son père est intendant et sa mère secrétaire dans l'Education nationale. Dans sa famille « on est fonctionnaire depuis au moins trois générations ». Après un DEA en histoire, il tente de passer le CAPES sans avoir travaillé pour le concours. Il était surveillant en collège et lycée pendant ses études. Son expérience de surveillant et sa visite dans des classes de l'école primaire par l'intermédiaire d'amis instituteurs le poussent à choisir cette voie : il avait l'impression qu'il était plus « possible de discuter avec des enfants » et qu'il fallait « s'y prendre avant » en termes d'apprentissages tant scolaires. Il est non croyant, mais « respectueux des religions ». Il ne paie plus ses cotisations au SNUipp depuis deux ans, mais « se sent affilié » à ce syndicat et participe aux mouvements collectifs. Politiquement, il vote pour le parti socialiste ou pour les écologistes.

Thibault a toujours enseigné dans des écoles situées en ZEP dont le public scolaire était majoritairement composé de parents ouvriers ou employés, pour partie en situation de précarité socioéconomique. En entretien il s'interroge sur son parcours, sur le fait qu'il reste dans cette école alors que le métier y est particulièrement « fatigant » : « peut-être que j'ai plus envie d'être avec des gens comme ça qu'autre chose ». Il a le sentiment de pouvoir être plus utile car il peut apprendre à ses élèves des éléments qui leur manquent : le respect mutuel plutôt que la violence, le fait de pouvoir « se débrouiller dans la société » en devenant indépendant grâce au savoir et leur apprendre qu'ils peuvent « avoir du pouvoir ». Il dit aussi apprécier particulièrement le côté « bigarré » des classes, qui favorise la tolérance.

Thibault a toujours enseigné dans des écoles situées en ZEP dont le public scolaire était majoritairement composé de parents ouvriers ou employés, pour partie en situation de précarité socioéconomique. S'il n'a pas initialement choisi de travailler en ZEP, il trouve « mercantile » de n'y rester qu'une ou deux années et investit de sens cette expérience en disant... Il n'envisage pas pour autant de rester dans cette école, jugeant le métier particulièrement « fatigant ». Dans cet entretien, le quartier est parfois décrit en des termes qui mobilisent des catégories morales : la population vit « en dehors de la société » et de ses règles, en particulier par l'usage de violence au quotidien ; certaines familles sont « à la dérive » (problème « d'alcoolisme », de « laisser-aller » qui rejait sur les enfants qui ont des habits sales, par exemple) ; les enfants se définissent par le numéro du bâtiment dans lequel ils habitent et ne sont pas « ouverts » aux entités plus larges, comme le quartier, la ville, la France ou l'humanité dans son ensemble. Comme dans d'autres entretiens, on retrouve aussi dans les propos de Thibault une crainte de la formation, dans la classe et dans l'école, de groupes d'enfants distincts selon leur origine et surtout leur religion. Mais l'importance de la religion pour les familles du quartier concerne dans les propos de Thibault aussi bien les familles musulmanes que les familles catholiques. Et plus généralement, la vision qu'a Thibault du quartier repose aussi sur une lecture politique et socio-économique. La « prépondérance » des identifications religieuses est rapportée à la « pauvreté » des familles. Thibault considère de manière positive la diversité des origines nationales et culturelles dans sa classe, mais s'inquiète de l'absence de sentiment d'appartenance à la ville de Nice ou à la France qu'il décèle dans certaines rédactions d'enfants, qui n'ont évoqué dans leur texte que leur pays d'origine. Contrairement au discours repérable dans d'autres entretiens, Thibault interprète en partie cela comme le résultat d'une relégation : relégation des populations les plus pauvres dans un quartier périphérique, éloigné du centre-ville, non mixte socialement, composé très majoritairement de familles issus de l'immigration victimes du racisme de la société environnante, particulièrement à Nice où les scores du Front national sont élevés. Thibault a manifesté une attention particulière aux catégories d'appartenance à la ville, à la France ou au pays d'origine, qu'il a tendu à mettre en opposition en présentant la consigne à

ses élèves. S'il reconnaît la légitimité de l'attachement au pays d'origine des familles, il insiste à plusieurs reprises sur l'idée que les enfants issus de l'immigration ont « *sont nés ici, ont grandi ici* » : « *ils sont Français* » et « *ont autant le droit que n'importe qui d'autre de se revendiquer comme d'ici* ». L'appartenance à la ville et à la France apparaissent ici comme des catégories positives, à la fois au regard du rejet que subissent les familles, mais aussi comme des appartenances englobantes, permettant de dépasser les clivages ethniques et religieux. Le discours tente d'articuler la valorisation de l'unité et de la pluralité. Concernant la religion, par exemple, Thibault évoque les différentes fêtes religieuses – la découverte des différences religieuses permettant la compréhension, et donc la tolérance –, mais aussi ce qu'elles ont de commun. L'importance de l'appartenance commune nationale se retrouve aussi dans les propos de Thibault sur l'enseignement de l'histoire. Lorsque je le questionne sur la place de la France dans les programmes scolaires, il souligne que l'histoire est un vecteur de « référents communs » : cela ne correspond pas à « leur histoire », une histoire conçue en termes de racines, mais c'est « l'histoire du pays que tu habites ».

Contrairement à ce qui se manifeste dans d'autres cas, Thibault ne craint pas de manipuler les catégories ethniques, mais pour les déjouer : il a monté une petite mise en scène en classe qui lui a été inspiré par une de ses amies enseignant également dans une école de ZEP accueillant une forte proportion d'enfants issus de l'immigration. Il reproduit cet exercice le jour de la rédaction. Il fait mettre ses élèves en rang devant toute la classe selon la couleur de peau, « *du plus clair au plus foncé* », et démontre qu'elle n'a aucun lien avec les qualités et les défauts individuels ni avec l'appartenance locale et nationale (certains enfants parmi les plus « *foncés* » venant de Nice ou d'autres pays).

Pour Thibault, la connaissance du contexte familial est un élément important dans son métier, qui permet de « comprendre » le comportement des enfants et de « passer plus de choses » à un enfant qui ne se conforme pas aux règles scolaires (amener son cahier, etc.), sans « obligatoirement excuser ».

L'éducation civique doit pour Thibault être ancrée dans la vie de la classe plutôt que consister en des cours formels. Le fait de « voter entre nous » dans la classe, par exemple, est considéré comme plus efficace qu'un cours sur la démocratie. Néanmoins Thibault attache une grande importance à la période de la Révolution française dans son enseignement d'histoire (« c'est un sacré changement »). Le « respect de l'autre », le « respect mutuel », qui vaut aussi pour l'enseignant dans ses rapports avec les élèves » en constitue l'élément central. Thibault utilise aussi certains romans ou certains points d'histoire pour faire passer ces messages civiques (les guerres de religion, par exemple). L'éducation civique est en partie rapportée aux conditions de vie dans le quartier : il s'agit d'apprendre aux enfants un autre mode de fonctionnement que ce qu'ils voient au quotidien, c'est-à-dire la « violence » et « la loi du plus fort ». Cela constitue un préalable à l'exercice de la citoyenneté : « ne pas vivre en dehors de la société » et de ses règles pour pouvoir « avoir un poids quelconque », « pouvoir la changer ». Thibault est l'un des seuls enseignants à concevoir la citoyenneté en termes de capacité d'action et de transformation de la société. Avoir « un pouvoir sur sa vie » et sur la vie politique » sont ici liés : la citoyenneté réclame une maîtrise de soi qui conditionne la possibilité d'avoir du pouvoir. L'esprit critique constitue un autre élément auquel Thibault attache beaucoup d'importance : il faut « leur donner des armes pour qu'ils puissent se défendre plus tard », notamment dans leurs rapports avec l'administration, et « déchiffrer les messages politiques ».

Thibault porte un regard très favorable sur les conseils d'enfants, même s'il relève qu'il faut du temps pour les organiser. Il est le seul enseignant de l'enquête à l'interpréter en termes de « pouvoir » : les enfants comprennent ainsi « le pouvoir qu'ils auront aussi plus tard ». Au niveau de la classe, Thibault organise aussi des conseils d'enfants. Il les interprète dans le

même sens, comme un moyen pour les enfants « d'amener des idées ». Mais il souligne que ces conseils permettent aussi « d'évacuer les tensions » entre les enfants grâce à l'usage de la parole.

PARIS

▪ Caroline

L'école où enseigne Caroline est située dans une zone urbaine sensible à Paris. Les trois quarts des enfants de la classe de Caroline sont issus de l'immigration, en majorité maghrébine ou africaine.

Caroline a 30 ans. Elle enseigne depuis quatre ans. Sa mère est professeur d'anglais et son père était cadre dans le secteur de la finance, avant de devenir philatéliste. Son mari a une entreprise d'informatique, elle a une fille de 2 ans. Enseigner était pour Caroline « une évidence ». Après la maîtrise d'histoire, elle pense un moment enseigner en université, mais renonce finalement à passer l'agrégation (« je n'avais pas le courage »). Elle décide alors de tenter le concours de professeur des écoles. Enseigner l'histoire dans le secondaire lui paraissait aussi difficile, elle jugeait qu'il n'était pas aisé de faire passer le goût de cette discipline à des élèves. Caroline a toujours travaillé dans des écoles populaires, sans que cela corresponde à un choix. L'année prochaine, elle quitte l'école de l'enquête pour se rapprocher de son domicile et travaillera dans une école de classes moyennes. Les parents de Caroline sont catholiques, elle même se dit croyante, mais pas spécialement catholique. Elle n'est pas affiliée à un syndicat. Politiquement, elle dit avoir des « valeurs de gauche », que sa famille lui a inculquées (« le partage, la générosité »), mais ne pas être « impliquée » politiquement.

A la lecture des rédactions, Caroline remarque qu'il était difficile pour ses élèves de « se situer par rapport aux autres » et relie cela au quartier, au manque de « discussion » et de « réflexion » dans les familles. Lors du second entretien, elle rapporte aussi beaucoup la nécessité de faire de l'éducation civique aux caractéristiques du quartier : les enfants n'ont pas « le sens des limites », certains sont « livrés à eux-mêmes » et ils ont donc du mal à accepter « d'écouter l'autre ». Les « règles » qui « sont déjà faites à la maison » dans les familles de quartiers plus favorisés renvoient essentiellement ici à la civilité et au respect entre enfants. Caroline accorde aussi une importance aux conseils d'enfants, qui constituent à la fois un lieu pour discuter des règles de la civilité scolaire, mais aussi un espace où les enfants peuvent faire des suggestions et s'exprimer sur les problèmes de la vie scolaire, y compris sur leur sentiment d'injustice. Caroline valorise l'implication des enfants, leurs « initiatives » à propos des conseils d'enfants et en général, dans les projets qu'elle monte dans sa classe, par exemple la mise en place d'une pièce de théâtre. Caroline accorde également une importance particulière au « respect des différences », qu'elles renvoient à la religion, à la couleur de peau ou à des différences individuelles. Elle a travaillé dans ce but sur un album pour enfants portant sur le nazisme. L'éducation civique consiste aussi pour Caroline en certains apprentissages sur les institutions politiques, le vote et la Déclaration des droits de l'homme.

Caroline note le poids des « communautés dans le quartier » : les « *petits noirs sont tous ensemble* ». Contrairement à d'autres enseignants, Caroline le constate simplement sans stigmatiser particulièrement cette attitude ni vouloir lutter contre.

Lorsque je questionne Caroline sur l'impact dans ses pratiques d'enseignante d'une classe composée d'enfants d'origines différentes, elle insiste sur l'idée d'une « école de la République » qui doit manifester les mêmes exigences de savoir quel que soit le public scolaire. L'école est aussi le lieu d'une « culture commune » nationale, qui se manifeste en

particulier à travers l'apprentissage d'une « histoire commune », celle des Français. Pour Caroline, il est aussi important que l'école ouvre les enfants sur d'autres référents culturels, par exemple en littérature à travers des contes du monde entier.

Contrairement à d'autres enseignants, Caroline attache moins d'importance à l'idée d'une égalité synonyme d'uniformité dans la manière de réguler la participation des enfants à la vie scolaire. Elle confie des responsabilités aux enfants sur la base du volontariat suivi d'un vote dans l'idée de sélectionner des enfants capables d'assumer telle ou telle responsabilité (par exemple noter les devoirs au tableau pour le lendemain si l'enfant écrit mal). Dans le même sens, elle est une des seules enseignantes à refuser d'interdire aux garçons de jouer au football s'ils n'impliquent pas les filles dans leurs jeux. Les garçons sont très investis dans le sport, « surtout dans ce genre de quartier », et les filles peuvent créer leur équipe propre.

▪ Chantal

L'école de Chantal est située dans un quartier bourgeois. La majorité des élèves est issue de familles appartenant aux professions supérieures ; une minorité d'élèves a des parents petits commerçants ou employés peu qualifiés. La classe de Chantal comprend trois élèves d'origine portugaise, un élève d'origine colombienne, une élève d'origine maghrébine.

Chantal enseigne dans cette école depuis quatre ans. Agée de 55 ans, elle a débuté sa carrière à Paris, dans des « *classes difficiles* » - des « *classes de perfectionnement* » ou « *de transition* ». Elle a exercé ensuite dans diverses villes de province, au gré des mutations de son mari, commercial. Elle a enseigné 25 ans en province (à Bourges, Nantes, puis Reims), principalement dans des écoles situées en zone d'éducation prioritaire les premières années, puis dans des écoles mixtes socialement ou accueillant un public de classes moyennes ou supérieures. Chantal est ensuite revenue à Paris il y a quatre ans. Son père a exercé des « petits boulots », avant de partir avec sa famille vivre au Cameroun, en tant qu'employé d'une entreprise de transports. Sa mère, issue d'un milieu bourgeois, a dû travailler suite au décès de son père et a occupé divers postes d'employée dans le secteur privé avant d'être agent administratif dans la fonction publique. Chantal et son mari ont deux filles adultes, dont une est étudiante à Sciences Po à Lille. Chantal a commencé sa carrière d'institutrice en tant que suppléante. Après le baccalauréat, elle a passé le concours d'éducatrice, mais le métier ne lui « *a pas plu* ». Elle s'est ensuite orientée vers l'enseignement. Après trois ans de remplacement, elle a demandé une année de formation à l'école normale puis obtenu son C.A.P. (Certificat d'Aptitudes Educatives), lui permettant d'être titularisée. Politiquement, elle se situe en position 3 sur l'échelle gauche-droite, « *en plein milieu* ». Elle évoque à ce sujet l'influence de son mari qui est de droite, alors que la majorité des enseignants sont très à gauche selon elle. D'un point de vue religieux, elle se dit athée. Elle a été scolarisée dans une école dirigée par des religieuses et l'a très mal vécu. Chantal a été syndiquée au SNI au début de sa carrière car, dit-elle, elle en « *avait besoin pour [l']aider dans [ses] mutations* ».

L'entretien avec Chantal manifeste de manière particulièrement nette la tension dans le regard enseignant sur les enfants. A la lecture des rédactions, Chantal valorise le fait que l'enfant ait parlé de lui plus que des professions de ses parents. Ce qui compte c'est que les enfants « soient eux », « bien dans leur peau » et « bien dans la société » « quel que soit leur statut ». Chantal évoque plus généralement l'importance pour un enfant de se « détacher de sa famille ». Pour autant, elle affirme par ailleurs que le milieu familial est fondamental pour comprendre à la fois la réussite et le comportement scolaires (le respect des règles dans la classe, le fait de ne pas se battre, la « maturité », la réflexivité, etc.). Le discours sur le bon citoyen est de manière sous-jacente identique à celui sur le bon élève : critique, indépendant, impliqué.

Si les différences sociales ne sont pas légitimes dans l'espace de la classe, celle-ci est un lieu où les différences individuelles sont dans une certaine mesure valorisées : Chantal intervient très souvent pour faire comprendre aux enfants que chacun a ses goûts et ses qualités propres. La confiance de l'enfant en lui-même est aussi une orientation importante pour Chantal. Celle-ci organise régulièrement des discussions entre enfants dans sa classe et tente au maximum de faire intervenir les enfants les plus « effacés ». Chantal stigmatise particulièrement un petit groupe de garçons dans sa classe, de « gros durs » qui veulent « dominer » les autres. Les discussions entre enfants sont rapportées à l'éducation civique. C'est la vision d'un citoyen rationnel et critique qui apparaît ici : les enfants doivent apprendre à « argumenter » et à « réfléchir sur la société ». Ces discussions portent sur des sujets très différents selon les activités de la classe qui les suscitent (sur la mort, le don d'organes, le mariage entre homosexuels suite à une activité sur l'élaboration de la loi, un enfant parlant alors de Noël Mamère et de son implication dans l'union entre deux homosexuels, etc.). Chantal valorise beaucoup la libre expression des enfants en classe.

▪ Emmanuelle

L'école dans laquelle enseigne Emmanuelle est située dans une zone urbaine sensible au Nord de Paris. Dans le quartier de recrutement de l'école, les catégories populaires constituent l'essentiel de la population salariée (83% en 2006: 45% d'employés et 38% d'ouvriers, dont 20% d'ouvriers non qualifiés). La part d'étrangers est élevée (34%). Le taux de chômage s'élève aux alentours de 20%¹⁰⁰⁸.

Dans la classe d'Emmanuelle, la plupart des enfants ont des parents d'origine nord-africaine ou d'Afrique subsaharienne (ou les deux : deux enfants sont issus de mariages mixtes). Deux enfants un parent d'origine française et un parent originaire d'Afrique du Nord. Une enfant a des parents d'origine française. Cinq enfants se déclarent musulmans et trois enfants catholiques (sur 14 au total).

Emmanuelle est âgée de 28 ans au moment de l'enquête. Fille d'un père ingénieur et d'une mère sans profession, elle obtient une licence de lettres modernes et passe le concours de professeur des écoles. Elle enseigne une année en tant que remplaçante dans plusieurs écoles, puis une année dans une école accueillant majoritairement des enfants des classes moyennes et supérieures, relativement mixte du point de vue des origines culturelles. Elle travaille depuis trois ans dans l'école de l'enquête. Elle y a une classe de double niveau (CM1-CM2). Elle n'est pas syndiquée. Politiquement, elle vote le plus souvent pour l'UMP. Elle se dit « *catholique pas très pratiquante* » : elle a eu une éducation religieuse et va à la messe de temps en temps. Elle est mariée à un cadre supérieur, lui aussi catholique pratiquant et issu d'un milieu favorisé.

Cet entretien est marqué par une forte distance entre l'enseignante et son public scolaire, fondée sur des critères à la fois sociaux, ethniques et culturels. Une partie importante du métier pour Emmanuelle consiste à sécuriser ses élèves qui vivent souvent dans la violence, dans des familles dans lesquelles « *le dialogue* » n'est « *pas du tout usité* ». Les observations que j'ai pu faire dans cette classe montrent qu'Emmanuelle intervient très souvent dans les conflits entre enfants, les prend à part et leur rappelle constamment les règles de bonne conduite à l'école. Les règles ont fait l'objet d'un travail en commun de la part de l'équipe enseignante et sont affichées sur les murs dans l'école. Pour Emmanuelle, « *la majorité* » des

¹⁰⁰⁸ Indicateurs clés pour les quartiers de la 'politique de la ville' de l'unité urbaine de Brest. Disponible sur : <http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/donnees-detaillees/duicq/uu.asp?reg=11&uu=75851> [consulté le 1^{er} septembre 2010].

élèves « *pose problème* » car « *il leur manque un cadre* » et une « *autorité* » dans leur famille. Ce constat est rapporté aux « *problèmes* » des familles, au nombre élevé d'enfants, à l'absence d'un des deux parents, mais plus globalement il est lié à une carence éducative de leur part (« *t'as des parents qui sont là mais qui n'ont pas d'autorité sur leurs enfants* » ou qui « *vont laisser passer certaines choses, donc le cadre est très flou* »). Emmanuelle regrette que ce travail sur les règles n'ait pas de répercussion en dehors de l'école (« *s'il fallait aussi rééduquer certains parents !* »). Le discours sur l'éducation familiale défaillante renvoie, en creux, aux normes éducatives prégnantes dans les classes moyennes et supérieures, marquées par l'importance à la fois de la discussion avec les enfants et du contrôle parental de leurs activités. Comme dans d'autres entretiens où ce type de stigmatisation des parents est très fort, la description s'appuie sur certaines anecdotes et cas individuels, mais elle débouche sur un caractère généralisant. Au niveau de la description des enfants eux-mêmes, le discours est davantage marqué par l'affectivité, il concerne aussi davantage le caractère individuel et la situation singulière de chaque enfant. La catégorisation du public scolaire oppose également un « nous » français - qui englobe l'équipe enseignante et plus largement une France blanche et catholique - aux familles de l'école, en majorité musulmanes, plusieurs fois définies en entretien comme étant des « *étrangers* ».

La manière de décrire les appartenances des enfants révèle un cloisonnement entre le discours officiel de l'école sur la citoyenneté commune, qu'Emmanuelle reprend à son compte, et ses représentations de la nation. En termes de citoyenneté, il s'agit de former des citoyens quels que soient leurs origines, ce qui signifie ici essentiellement apprendre aux enfants à respecter les lois. Emmanuelle regrette à plusieurs reprises, en lisant les rédactions de ses élèves, que les enfants ne fassent pas « *la distinction* » entre leur appartenance à leur pays d'origine et leur appartenance juridique à la nation française. En revanche, les enfants de sa classe sont difficilement conçus comme des membres de la nation en raison de leur appartenance à l'islam et de leur origine étrangère. La nation forme pour Emmanuelle une identité stable, consistante, qui trace des frontières nettes entre les groupes, d'où une description de l'identité des enfants en termes de manque : ces enfants ne peuvent être pleinement français au sens de l'identification à un pays, tout en étant pas non plus liés à leur pays d'origine qu'ils ne connaissent généralement pas. La pluralité des appartenances nationales n'est pas pensée comme possible : Emmanuelle qualifie de « *pas clair* » tous les écrits des enfants qui disent être de plusieurs pays à la fois, affirmant aussi pour un enfant (dont les parents viennent de deux pays étrangers différents et qui dit appartenir à la fois à la France et à ses pays) qu'il « *ne sait pas qui il est en fait* », il « *est tout à la fois et rien en même temps* ».

L'islam occupe une place importante dans cet entretien et perçu de manière négative. Il représente non seulement une culture étrangère, mais aussi une religion marquée par le pouvoir des pères et des frères et dont le « *sens* » n'est pas expliqué aux enfants. On observe une dissociation entre le jugement sur les familles et le jugement sur les enfants : l'islam et ses pratiques compte pour les « *parents* » et les « *frères* » alors que « *d'eux-mêmes* », les enfants « *n'en parleraient pas du tout* ».

Les trois types de catégorisation se confondent pour marquer une distance très forte entre l'enseignante et son public scolaire, vécue et affirmée par l'enseignante de manière explicite pendant l'entretien. La population scolaire est décrite en termes de lacunes concernant certaines transmissions intellectuelles et culturelles ainsi que la connaissance et le respect des usages sociaux. Les enfants font preuve « *d'un manque de curiosité* » sur tout ce qui dépasse leur quartier, il leur manque « *le fondement des choses* » sur la plupart des sujets (ils ne savent pas, par exemple, ce qu'est l'Union européenne, en dehors des références à certains produits de consommation et aux équipes de football). Les familles musulmanes n'expliquent pas à leurs enfants les significations de leur religion. Les parents de l'école ne savent pas éduquer

les enfants pour qu'ils soient capables de se comporter en société. Pour elles, « *la nourriture est très importante* » et elles « *se précipitaient sur les buffets* » au moment des repas organisés par l'école. Cette distance très importante est à rapporter à la fois aux appartenances sociales (origine et mariage dans des milieux supérieurs) et aux orientations idéologiques de l'enseignante (appartenance à la droite et pratique de la religion catholique).

▪ Irène

L'école d'Irène est située dans un quartier bourgeois de Paris. Son école accueille une grande majorité d'enfants issus de classes supérieures et quelques enfants de parents ouvriers ou employés non qualifiés. Quelques enfants sont d'origine portugaise, africaine ou maghrébine dans sa classe. Irène, âgée de 26 ans, enseigne depuis un an seulement. Elle a été affectée dans cette école et avait peur au début de tomber sur « des gosses de riches », des « gamins prétentieux », mais a finalement apprécié les enfants de sa classe. Fille d'une mère enseignante en mathématiques au lycée et d'un père professeur d'arts plastiques en lycée professionnel, elle s'est très tôt décidée pour le métier d'institutrice. Elle passe le concours après une licence pluridisciplinaire (histoire-géographie, lettres et langue) avec une option dédiée aux métiers de l'enseignement. L'année prochaine, elle quittera l'école pour se rapprocher de son domicile et enseignera près de Cergy, dans une école plus populaire. Politiquement, elle vote le plus souvent pour les Verts. Elle est athée.

Irène a lu les rédactions de ses élèves avant de me les commenter et axe son propos sur l'idée de « citoyen du monde » qu'elle assimile à une idée générale d'ouverture et de tolérance et à une faible valorisation des identités de groupe (l'appartenance à la France, la couleur de peau, la religion, l'origine culturelle). A travers son commentaire des textes des enfants comme ses propos sur l'éducation civique, elle valorise beaucoup la lutte contre le racisme, l'acceptation et le respect de l'autre, quels que soient ses caractéristiques. Mais elle estime que cette action n'est pas si nécessaire dans sa classe car contrairement aux écoles de ZEP, les enfants ne manifestent pas de racisme entre eux : dans les ZEP, au contraire, du fait du milieu « socialement défavorisé », le racisme se développe en tout sens, les enfants « noirs ou maghrébins » sont « hyper racistes entre eux aussi s'ils ne viennent pas du même pays ou de la même tribu ».

Irène accorde une grande importance à la une pédagogie concrète : la mise en place de projets communs permet non seulement d'apprendre aux enfants à « se respecter », mais aussi à être plus « responsables » et « autonomes ». Elle se montre critique par rapport à certaines institutrices de son école, plus âgées, qui valorisent peu l'activité des enfants et accordent peu de valeur à l'apprentissage de la tolérance. L'éducation civique consiste également pour Irène à mettre en place des débats sur n'importe quel sujet, afin d'apprendre aux enfants à argumenter et à s'écouter. En revanche, l'autorité dans la classe appartient à l'enseignant : à l'image de la démocratie adulte, « il y a quand même des décisions au-dessus », « faut bien qu'il y en ait qui managent ».

▪ Danielle, Maria, Sandra

L'école où enseignent ces trois enseignantes est située dans une zone urbaine sensible de Paris, caractérisée toutefois par une mixité sociale importante : la majorité de la population est constituée par des professions supérieures et intermédiaires (près de 60%). Les familles ouvrières constituent 16% de la population. Le chômage s'établit autour de 14%. La

population du quartier comprend une part importante d'étrangers (un quart)¹⁰⁰⁹. Dans les classes des trois enseignantes, quelques enfants sont arrivés en France récemment. Dans chaque classe, entre deux tiers et trois quarts des enfants sont issus de l'immigration (en majorité d'origine nord-africaine, mais aussi chinoise et autres).

Danielle, âgée de 50 ans, a toujours enseigné dans des écoles situées en ZEP. Elle est rentrée dans l'Education nationale « un peu par hasard ». Alors étudiante en lettres modernes, elle exerce comme suppléante puis est titularisée. Elle a enseigné principalement en Seine-Saint-Denis et est arrivée dans l'école de l'enquête il y a un an. En entretien, elle dit se sentir « plus utile » en exerçant dans des écoles de ZEP. Elle a longtemps été active au sein du SNUipp mais l'a quitté il y a deux ans car elle le jugeait trop peu revendicatif. Elle se dit proche de l'extrême gauche et elle est athée. Elle est mariée à un tunisien et a un fils de 17 ans.

Lorsque je demande à Danielle pourquoi elle n'a pas parlé des métiers des parents et de l'argent pour présenter la consigne de la rédaction à ses élèves, elle me dit avoir voulu éviter parce que certains « vivent dans des situations très précaires ». Comme je note que les enfants évoquent beaucoup leur pays d'origine, Danielle répond qu'elle « insiste beaucoup en classe » sur ce sujet car beaucoup d'enfants non francophones sont encore très attachés à leur culture et que cela permet aussi en classe « d'accept[er] les différences », de comprendre que « toutes les cultures se valent ». Danielle rapporte cela à sa propre histoire, aux origines européennes diverses dans sa famille et au fait qu'elle soit elle-même mariée à un tunisien : « c'est très mélangé », « on essaie de garder des choses » de ces cultures. dit aussi essayer de favoriser une cohésion dans la classe en encourageant les « échanges », « en leur montrant qu'ils ont tous une qualité ». Danielle relève aussi, en lisant les rédactions, que les filles écrivent toutes « musulman » sans accorder l'adjectif en genre : « il y a la priorité, même dans l'écriture, du masculin ». Pour Danielle, l'éducation civique se réfère, comme dans la plupart des autres entretiens, au « respect des règles ». Elles renvoient ici au respect du matériel, mais aussi plus particulièrement « des personnes ». Pour pouvoir être appliquées, ces règles doivent pour Danielle être comprises ; c'est pourquoi elle a longuement travaillé sur les règles de vie de la classe en début d'années, réécrites sous forme de bande dessinée ou de manga. L'éducation civique consiste également à laisser la possibilité aux enfants de faire des propositions « pour des sorties, la gestion de la coopérative » : ce sont les enfants « qui sont les acteurs principaux de l'école ». Elle évoque également les institutions politiques en classe et les problèmes liés à l'écologie.

J'ai observé la classe de **Maria** pendant un an et demi et je l'ai interviewée de manière plus formelle à trois reprises, une fois au début de l'enquête, deux autre fois à la fin de l'année scolaire après l'exercice de rédaction conduit avec les élèves. Agée de 32 ans, Maria est la fille d'immigrés espagnols. Son père a eu « la chance d'échapper à l'usine » en étant employé de bureaux pour un travail de classement d'archives. Il a ensuite gravi les échelons pour devenir chef de service à la fin de sa carrière. Sa mère était femme de ménage. Après une licence d'espagnol, Maria passe le concours de professeur des écoles. Elle enseigne depuis six ans lorsque je la rencontre. Maria a choisi d'enseigner dans l'école de l'enquête pour des raisons géographiques (elle habite en banlieue et l'école est située à proximité d'une gare). Elle souhaiterait à l'avenir changer de voie et envisage de devenir maître-formateur ou enseignante spécialisée pour les enfants en difficulté.

Le bien-être de l'enfant à l'école prend une place singulière dans les propos et dans les pratiques de Maria. Elle se montre très attentive à ne pas dévaloriser les enfants et à les

¹⁰⁰⁹ Données tirées de l'INSEE. Disponible sur : <http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/donnees-detaillees/duicq/uu.asp?reg=11&uu=75851>. [consulté le 1^{er} septembre 2010].

encourager sans cesse. Cette dimension prend beaucoup de place dans sa gestion de la classe. En entretien, Maria me dit qu'elle a tenté d'initier une réflexion collective dans son école sur la violence des enseignants à l'égard des enfants (« *faut être super vigilant parce qu'on peut être destructeur sans même sans apercevoir* »). Mais cette réflexion n'a pas abouti, certains de ses collègues se « *braquant* » et refusant de s'interroger sur leurs pratiques. Par rapport à d'autres enquêtés, Maria accorde aussi beaucoup d'importance aux enfants en tant qu'individus, à leur personnalité, leurs besoins affectifs et leur contexte familial et social. Cette attitude se manifeste notamment lors de la lecture des rédactions : elle commente le caractère des élèves et connaît relativement bien les conditions familiales des enfants. Lors du premier entretien, Maria me dit aussi essayer de ne pas être trop « *décalée* » par rapport à la culture enfantine, aux goûts et aux langages des enfants. Elle me parle de la classe de découverte lors de laquelle elle a eu l'occasion de mieux connaître ses élèves « *en tant qu'enfants* » et de nouer avec eux « *des liens très forts* ». Pour autant, on sent aussi une tension entre cette orientation et la volonté de se conformer à la norme d'un regard plus impersonnel sur les enfants et de séparer l'élève de l'enfant singulier inscrit dans un contexte particulier. L'enseignant doit aussi « *rester l'enseignant* », ne pas créer « *une relation* » avec eux, masquer la « *complicité* » qu'il peut ressentir par rapport à certains enfants, ne pas faire de remarques sur leur caractère et leurs relations aux autres. Maria s'intéresse à un enfant qui a été suivi psychologiquement et dont la famille était hébergée pendant un temps dans un hôtel. Elle n'a plus d'informations sur ces deux sujets et n'ose pas questionner l'enfant (« *je n'ai pas à lui demander* », « *ça me paraît toujours de la curiosité* »).

Le thème des relations entre les garçons et les filles prend beaucoup d'importance pour Maria. En entretien, ce thème est rapporté aux « *différentes cultures* » des familles et au statut de la femme dans ces cultures. L'islam n'est pas nommé, mais il constitue là la référence implicite. Maria y revient ensuite plus tard car une élève de sa classe a écrit que sa religion musulmane lui apportait une « *féminité* ». Elle essaie de comprendre en rapportant cela au fait que cette élève a été réglée cette année et que cela constitue une étape importante dans sa famille, qu'elle peut désormais faire comme « *les grandes* ». Mais elle se montre dubitative. Comme dans d'autres entretiens, la religion musulmane est associée à certaines craintes bien précises. Au-delà du statut de la femme, Maria rapporte les remarques négatives des enfants musulmans sur ceux qui « *mangent du porc* » (« *ne me touche pas, tu manges du porc !* »). Elle tente d'influer sur le rapport à la pratique musulmane des enfants. La pratique du ramadan lui apparaît comme dangereuse pour la santé des enfants, notamment lorsqu'ils ont des séances de sport l'après-midi. Maria considère aussi que les enfants doivent « *réfléchir par eux-mêmes* » sur les obligations religieuses « *pour dépasser le poids de la famille* » : la religion musulmane prescrit le jeûne à la puberté et pas avant.

L'idée « *d'égalité* », le « *respect de l'autre* » sont au cœur du rôle de l'enseignant pour Maria. Elle a beaucoup travaillé en classe sur l'esclavage, sur la Révolution française, sur la Seconde Guerre Mondiale, sur le racisme et le sexisme. Maria a également mené, à l'initiative de sa collègue, Sandra, un travail sur les stéréotypes sexistes. L'activité consistait à repérer les stéréotypes présents dans la littérature pour enfants et à rédiger des textes renversant les rôles sexués liés aux goûts, aux activités et aux traits de caractère (un père de famille au foyer, un garçon aimant faire des bracelets brésiliens, une fille qui se bagarre, etc). Maria vise à faire comprendre aux filles – la référence implicite à l'islam est présente à nouveau ici – l'autonomie par rapport aux injonctions parentales qui les confine à un rôle familial et les stimulent peu en termes d'études. Pour ce qui concerne le racisme, la question est davantage rapportée aux rapports interindividuels et la peur de faire des différenciations entre enfants aboutit à refuser que les élèves fassent référence dans leurs rapports mutuels à leur couleur de peau. Le racisme à l'encontre des « *blancs* » en vient alors à être considéré de la même

manière que d'autres types d'insultes racistes. Les différences entre enfants ne retrouvent une valeur positive que lorsqu'elles s'expriment en termes culturels : les fêtes religieuses sont l'occasion de parler des différentes traditions, les repas en classe ou dans l'école d'amener des plats « typiques » et d'en parler.

La classe est conçue comme une petite communauté civique où doivent s'exprimer certaines normes rapportées à la collectivité sociale globale. L'entraide entre enfants y prend une place importante : Maria organise sa classe en petits groupes hétérogènes, les meilleurs élèves devant aider les autres. J'observe aussi que lorsque leur travail est terminé, les élèves se lèvent pour aller aider ceux qui ont des difficultés pour faire un exercice. La classe est aussi le lieu où les élèves doivent « s'impliquer pour le bien commun » : par un système de rotations, chacun des élèves se voit attribuer pendant l'année des responsabilités (conduire le rang pour aller en cour de récréation, éteindre les lumières, distribuer les cahiers, etc).

Sandra enseigne depuis 11 ans. Fille d'un père ouvrier en bâtiment et d'une mère couturière, immigrés portugais, Sandra a étudié la psychologie jusqu'à la maîtrise. Elle est entrée dans l'Education nationale parce qu'elle voulait travailler, mais sans motivation particulière pour le métier. Elle dit maintenant apprécier beaucoup son métier car elle monte dans sa classe des projets sur des thèmes qui l'intéressent. Proche des milieux féministes, elle a mis en place un projet sur les stéréotypes sexués dans la littérature de jeunesse, qui a impliqué plusieurs classes dans son école et dans trois autres écoles. Elle se dit profondément athée (« la religion c'est des conneries pour mieux nous soumettre ») et d'extrême gauche. Elle a toujours enseigné dans des écoles parisiennes situées en ZEP.

Sandra est la seule enseignante à se montrer très critique en entretien sur la « culture dominante » qui est transmise à l'école qui est « blanche, très française », qui laisse « les cultures immigrées » à la porte. Mais elle dit ne pas avoir eu le temps de mener un travail sur le sujet car elle s'est surtout consacrée au projet sur les stéréotypes sexués. Elle juge également que les enseignants et les manuels n'insistent pas assez sur le « passif entre les nations, entre les continents » et traitent trop peu de questions comme celle de la colonisation ou de l'esclavage.

A la lecture des rédactions, Sandra relève que les enfants musulmans accordent beaucoup d'importance à leur religion : l'islam crée des liens d'amitié entre certains enfants, certaines pressions sont exercées contre des enfants musulmans qui ne respectent pas l'interdit du porc à la cantine, le fait de manger du porc est le support de remarques dévalorisantes à l'encontre d'autres enfants non musulmans. La critique du poids de l'islam débouche sur un discours antireligieux, qui englobe le rapport au catholicisme : Sandra critique des enseignants de son école qui avaient voulu mettre le drapeau en berne à la mort du pape et qui avaient tenu des propos « racistes » contre les musulmans.

Sandra aimerait faire davantage d'éducation civique, c'est à dire évoquer certains sujets comme la Sécurité sociale (« parce qu'elle va bientôt disparaître ») mais dit manquer de formation et de temps pour développer ces sujets en classe. Elle n'a pas directement traité du racisme en classe car elle dit n'avoir jamais été confronté à ce type de problèmes dans l'école. Elle pense qu'il serait nécessaire de fournir aux enfants une « vraie explication » qui mobilise l'histoire et la science.

▪ **Anne et Nicole**

L'école d'Anne et de Nicole est située dans un quartier dont la population a évolué ces dernières années : autrefois très majoritairement composée de classes moyennes et supérieures, elle est aujourd'hui beaucoup plus mixte socialement. L'école recrute au nord du

quartier une population socialement favorisée, tandis qu'au sud les familles des milieux populaires sont beaucoup plus nombreuses. Dans l'école, les parents employés ou ouvriers représentent aujourd'hui un peu moins de 40% du public scolaire¹⁰¹⁰. Dans les classes d'Anne et de Nicole, environ un tiers d'enfants sont issus de l'immigration (Afrique du Nord et Afrique subsaharienne en majorité, mais aussi Chine).

Anne a 34 ans. Elle n'enseigne que depuis deux ans et débuté dans l'école de l'enquête. Fille de journalistes, elle a suivi des études de linguistique avant de devenir documentaliste puis journaliste. Attirée par le monde de l'éducation et de l'enfance, elle a mis longtemps à se décider à passer le concours de professeur des écoles : elle me confie qu'elle « *manquai[t] de confiance* » en elle pour pouvoir « *prétendre savoir des choses et les apprendre aux enfants* ». En outre, ayant eu des enfants entre 20 et 25 ans, elle a dû travailler relativement tôt et grâce aux relations professionnelles de ses parents, elle a pu travailler dans le secteur de la presse. Son mari est chauffeur pour une institution pour jeunes sourds. Il est d'origine guadeloupéenne, les deux enfants d'Anne sont métisses. Politiquement, Anne se dit de la « *gauche sceptique* » ; son père est journaliste dans un journal de la gauche critique et sa mère est communiste. Elle s'est syndiquée au SNUipp à la fois pour qu'il aide au début de sa carrière et parce qu'elle juge cela important au regard du « *rôle qu'ils peuvent jouer dans les conflits sociaux* ».

Lorsque j'arrive dans la classe d'Anne, elle me confie assez rapidement qu'elle aime bien travailler dans cette école car son public est divers à la fois en termes d'origines culturelles et sociales (« *c'est pas une école ghetto ni dans un sens ni dans l'autre* »). L'entretien révèle une assez forte ambiguïté par rapport à cette diversité. D'un côté, la diversité culturelle de la classe est valorisée comme un élément de richesse. Anne insiste également beaucoup plus l'importance à ses yeux de lutter contre les préjugés entres les « *communautés* ». Elle dit parler régulièrement du racisme en classe, lorsqu'un problème se pose. Elle valorise également fortement les différences individuelles des enfants (caractère, goûts, etc). D'un autre côté, on constate une certaine stigmatisation, en creux des propos ou parfois plus explicitement, de certaines familles de l'école sur une base à la fois sociale et ethnique. A la lecture des rédactions, elle fait remarquer que les enfants issus de l'immigration – et plus spécifiquement ceux dont les parents sont originaires d'Afrique du Nord – ont un comportement « *identitaire communautaire* ». L'identification à un groupe ethnique est rapportée à la désignation employée par la société majoritaire et au sentiment de racisme qui peut être subi dans les familles. Mais les propos d'Anne manifeste aussi un jugement négatif mettant en cause le repli des « *communautés* » sur elles-mêmes. On retrouve une ambiguïté du même type à propos du recours à l'argument de racisme en cas de conflit entre l'équipe enseignante et les parents sur les décisions scolaires. Anne évoque le cas d'un enfant d'origine comorienne en difficulté scolaire qui s'est dit victime de racisme de la part de l'équipe enseignante et de se camarades. Elle fait une place à la prise en compte de ce sentiment de racisme, tout en affirmant qu'il n'a pas lieu d'être et qu'il s'agit d'une « *refuge* ». La catégorie sociale compte également beaucoup dans les propos de l'enseignante. La tolérance et l'ouverture aux autres sont à plusieurs reprises associées dans cet entretien (à travers le commentaire du texte d'un enfant ou de manière plus générale) aux milieux socioculturels favorisés. Anne déplore l'absence d'un relais (tel qu'un travailleur social) qui serait chargé de transmettre « *ce message de tolérance* » à l'extérieur de l'école en direction des familles. L'enseignante s'inquiète également de l'absence du sentiment d'appartenance à la France qu'elle croit identifier dans la rédaction d'un enfant qui a écrit qu'il était de nationalité tunisienne. A ses yeux, la citoyenneté – en grande partie définie à ce moment là à

¹⁰¹⁰ Données fournies par l'école.

partir du respect des lois françaises – est impossible sans ce sentiment d'appartenance à la nation française. Le thème de l'ouverture, très présent dans l'entretien, acquiert un sens spécifique : il désigne le dépassement, grâce à la culture scolaire, des ancrages régionaux et des sentiments d'appartenance à des pays étrangers ou à des groupes ethniques. En creux des propos, la nation française ressort comme une catégorie pensée comme synonyme d'universalisme. Une place est cependant accordée à la diversité culturelle de manière occasionnelle en classe au moment des fêtes religieuses ou lorsque certains points du programme conduisent à évoquer un pays étranger.

A l'image d'autres enseignants, l'éducation civique comporte pour Anne deux volets : l'apprentissage des institutions politiques et des comportements permettant un vivre ensemble harmonieux. Comme dans d'autres entretiens, on retrouve dans les propos d'Anne l'importance du « *respect des règles* ». L'accent est mis ici sur le respect mutuel entre enfants et l'acceptation des différences de tous types, qu'elles renvoient à des caractéristiques individuelles des enfants (goûts, apparence physique) ou collectives (appartenances ethniques). Dans cet entretien, l'écart entre les normes de l'école (tolérance, usage de la discussion plutôt que recours à la violence) et les familles des milieux populaires ou originaires de pays étrangers est longuement commenté. L'élaboration avec les élèves des règles de vie de la classe vise pour Anne à rendre explicites des règles qui ne correspondent pas aux codes de ces familles.

Nicole, âgée de 43 ans, est institutrice depuis 23 ans. Fille d'instituteurs, elle a passé toute sa jeunesse dans l'école de ses parents, qui y avaient un logement de fonction. Elle me dit aimer l'univers de l'école et avoir toujours voulu enseigner. Après une hypokhâgne, elle étudie les lettres et passe le concours pour entrer à l'école normale. Elle dit ne pas avoir voulu se lancer dans la voie d'études plus longues et plus difficiles, n'ayant pas la capacité de travail suffisante. Son mari est ingénieur. Nicole a d'abord enseigné dans sa région d'origine, le Limousin, avant de suivre son conjoint qui avait obtenu un poste à Paris. Elle enseigne dans l'école de l'enquête depuis 13 ans. Nicole vote pour le PS, a été longtemps syndiquée au SNI puis au SNUipp, mais l'a quitté parce qu'elle n'acceptait pas la politique du syndicat concernant le passage au statut de professeur des écoles. Elle continue cependant de participer régulièrement aux grèves et aux manifestations. Elle se déclare « *parfaitement athée* » : dans le petit village où elle a grandi, « *c'était inimaginable de ne pas aller au catéchisme* », mais elle s'est « *toujours sentie mal à l'aise avec ça* ».

Le thème de l'évolution de la population du quartier prend une grande place dans cet entretien. Pour Nicole, être institutrice c'est essentiellement enseigner et non pas, comme elle doit le faire aujourd'hui « *cadrer* » les élèves. Les difficultés économiques et sociales des familles de milieux populaires, de plus en plus présentes dans l'école, sont associées à des problèmes psychologiques chez les enfants (des « *enfants qui ne vont pas bien* ») et l'éducation familiale est mise en cause (« *des familles qui ont du mal à s'occuper de leurs enfants* »). A la lecture des rédactions de ses élèves, Nicole valorise les enfants qui sont « *bien dans leur peau* », « *sans difficultés* » et par contraste évoque les élèves qui sont « *en échec* », qui ont redoublé et qui sont des « *pré-ados* », « *mal dans leur corps* ». L'évolution de la population scolaire est mal vécue par Nicole, dont la carrière s'est principalement déroulée dans cette école qui accueillait auparavant principalement des enfants de classes moyennes et supérieures. Nicole souhaiterait au maximum pouvoir séparer l'école des problèmes des familles pour qu'elle reste une « *forteresse* », où on « *laisse les soucis à la porte* ». Le discours glisse de cette logique séparatrice à une disqualification des familles, de leurs normes éducatives et de leur droit à la parole dans l'école. L'idéal d'une séparation entre l'école et la société apparaît comme une forme de protection professionnelle face aux difficultés nouvelles du métier liées aux changements du public scolaire. Dans le même temps, cet idéal étant

impossible à atteindre, les jugements sur les difficultés des familles glissent vers un regard disqualifiant et rejaillissent sur les perceptions des enfants. La catégorie sociale, combinée au jugement scolaire, apparaît la plus saillante dans les perceptions de l'enseignante, mais le regard sur le quartier mobilise aussi des éléments d'ordre ethnique et religieux. Nicole évoque le « *regroupement* » en cour de récréation l'an passé d'enfants « *noirs* », « *à fleur de peau* », venus voir comment les bagarres mettant en jeu un autre enfant « *noir* » étaient traitées par les enseignants. Ce comportement est fortement rejeté par l'enseignante au nom des valeurs de « *l'école publique* », rendant illégitimes ce « *phénomène de bande et de reconnaissance par la couleur de la peau* ». Lors de la présentation de la consigne de la rédaction en classe, Nicole a supprimé les items relatifs à la couleur de la peau. Le rejet des identifications ethniques vient ici empêcher, contrairement au discours de sa collègue, Anne (qui faisait une place à la discussion sur le sentiment de racisme subi), toute parole sur les ressentis d'injustice dans l'école. Nicole évoque de manière négative la susceptibilité des enfants « *noirs* » sur la question du racisme, leur propension à voir du racisme partout, y compris, par exemple, dans le fait de parler de traite « *négrière* » ou de « *noirs* » lors de l'étude de l'esclavage en classe.

Concernant la religion, l'attitude de Nicole est marquée par ses convictions laïques et athées : elle refuse de laisser les enfants exprimer leurs croyances religieuses en classe, jugeant que cela relève du « *privé* » et ayant peur de son influence en tant qu'enseignante. Lors du commentaire de la consigne de la rédaction en classe, Nicole a lu l'item portant sur la religion puis ajouté « *ce n'est pas souvent le cas qu'on vous demande à l'école de parler de religion* ». Son discours sur l'islam est imprégné de perceptions négatives : l'islam représente la figure même de la religion dogmatique, communautaire et poussant au conformisme. L'augmentation de certaines pratiques religieuses perçue par Nicole (comme le fait de ne pas manger de porc à la cantine ou de manquer l'école pour des fêtes religieuses) est vue de manière négative.

L'éducation civique défendue par Nicole ne diverge pas sur certains points de celle des autres enseignants. Elle consiste à apprendre aux enfants à s'auto-discipliner pour prendre en compte l'existence et le droit à la parole des autres. L'enseignement civique de Nicole fait aussi une place à des contenus relativement consensuels dans toutes les classes : les droits des enfants et l'étude de l'Holocauste. L'apprentissage des procédures formelles de la démocratie est aussi mis en pratique à travers la mise en place d'élections de délégués mimant les élections politiques. La classe est conçue comme un lieu où les élèves ont droit à la parole. Nicole organise des conseils d'enfants qui sont l'occasion pour ces derniers de faire des propositions sur certains aspects de la vie scolaire (l'organisation des jeux en récréation en particulier). En revanche, contrairement à d'autres enseignants, la gestion des conflits interindividuels est strictement exclue de ces discussions. Pour Nicole, l'autorité en matière de règles scolaires appartient à l'enseignante, ce n'est pas aux enfants d'en discuter.

Tableau récapitulatif : caractéristiques des enseignants de l'enquête

Prénom	Ecole et niveau actuel	Caractéristiques sociologiques de l'école	Age	Ancien-neté	Trajectoire professionnelle, type d'accès au métier	Niveau et type d'études	Types d'écoles d'exercice par le passé	Origine sociale des parents	Orientation et engagement politiques	Appartenance syndicale	Religion
Arnaud	Brest	Village périurbain, classes moyennes et supérieures dans la majorité	30 ans	7 ans	- concours, IUFM	Licence de mathématiques	Une école plus populaire	- père : professeur de technologie - mère : attachée à la Préfecture	Extrême gauche	Non, mais auparavant syndiqué	Sans religion
Kristell	Brest CM1	- ZEP, très grande majorité d'enfants d'ouvriers et d'employés peu qualifiés - une minorité d'enfants issus de l'immigration (Afrique du Nord, Afrique subsaharienne, Antilles)	30 ans	5 ans	- concours, IUFM	licence en anglais	école de l'enquête depuis le début de sa carrière (la première année à mi-temps dans une école plus mixte socialement)	-père militaire -mère secrétaire dans la fonction publique	-plutôt à gauche	non, mais compte se syndiquer (pour des raisons militantes)	croyante non pratiquante
Stéphanie	<i>Idem</i> CM2	<i>Idem</i>	31 ans	4 ans	- animatrice dans les écoles de ZEP pendant ses études - concours, IUFM	licence en histoire	principalement ZEP	- père visiteur médical - mère secrétaire puis formatrice	- extrême gauche - militante dans une association de défense des sans-papiers	Sud-Education : permanente	sans religion
Olivier	Brest CE2-CM1	ZEP, recrutement social plus mixte 1 ou 2 élèves issus de l'immigration par classe	33 ans	5 ans	- concours, IUFM	Maîtrise de chimie Licence de physique	Multi-affecté dans un premier temps, écoles « qui pourraient être en ZEP »	- père professeur d'EPS - mère sans profession	extrême gauche (LCR)	Non syndiqué, trouve cela trop cher	Sans religion
Patrick	<i>Idem</i> CM1-CM2	<i>Idem</i>	52 ans	17 ans	« petits boulots » avant une reprise d'études Concours, IUFM	Maîtrise de géographie	Ecoles plutôt populaires	Parents petits commerçants	Syndicat d'extrême gauche dans sa jeunesse, aujourd'hui « écolo libertaire »	Non	Sans religion

Prénom	Ecole et niveau actuel	Caractéristiques sociologiques de l'école	Age	Ancien- -neté	Trajectoire professionnelle, type d'accès au métier	Niveau et type d'études	Types d'écoles d'exercice par le passé	Origine sociale des parents	Orientation et engagement politiques	Appartenance syndicale	Religion
Noëlle	Brest CM2	Mixte socialement 1 ou 2 élèves issus de l'immigration par classe	42 ans	21 ans	- école normale	Lettres supérieures (hypokhâgne)	Classe unique, école « de campagne » Depuis longtemps dans l'école de l'enquête	Père décédé, mère assistante maternelle	Non adhérente mais impliquée dans la vie locale (conseil de quartier) A gauche (proche du PS)	Non	Non pratiquante, mais se définit comme « mystique »
Rose	<i>Idem</i> CM2	<i>Idem</i>	38 ans	4 ans	- maître auxiliaire en anglais - divers emplois : animatrice, cours particuliers... - concours, IUFM	Licence sciences du langage	Ecole de l'enquête	- père : instituteur - mère : proviseur de lycée	Militante laïque Proche du socialisme et du mouvement écologiste	Non	Non pratiquante, croyante
Sylvain	Nantes CM2 (partage sa classe à mi-temps avec Magali)	ZEP, recrutement social plus mixte ¼ d'enfants de l'immigration dans la classe (Afrique du Nord surtout)	37 ans	12 ans	- activité musicale - commercial (divers employeurs, diverses affectations) - concours, IUFM	école de commerce	- banlieue parisienne (La Courneuve)	- père : ingénieur dans le nucléaire	Ne vote pas, proche aujourd'hui de l'extrême gauche, mais se disait « petit facho » dans sa jeunesse	Non syndiqué	Sans religion, éducation catholique
Magali	<i>Idem</i> CM2	<i>Idem</i>	30 ans	5 ans	Licence d'histoire, IUFM	Licence d'histoire	différents types d'école, mais plusieurs années dans l'école de l'enquête	Père cadre supérieur, mère ancienne secrétaire, puis femme au foyer	Gauche	Non syndiquée	Sans religion
Alain	Village près de Nice CM1	Ecole mixte socialement, accueillant une majorité d'enfants d'employés et de professions intermédiaires	46 ans	15 ans	Visiteur médical pendant quelques années, concours de l'école normale	DEA d'écologie	Tous types d'écoles	Parents employés	UNEF pendant ses études, gauche aujourd'hui	Non	Catholique
Denise	<i>Idem</i> CM2	<i>Idem</i>	56 ans	30 ans	Remplaçante puis titularisée	Licence d'italien	Ecoles de ZEP pendant 15 ans à Sarcelles, puis école de l'enquête	- père : géomètre - mère : sans profession	Vote à gauche ou à droite mais position « 5 » sur l'échelle gauche-droite	SGEN puis SNUipp, adhésion instrumentale	N'est plus aujourd'hui pratiquante, ni même croyante

Prénom	Ecole et niveau actuel	Caractéristiques sociologiques de l'école	Age	Ancien- -neté	Trajectoire professionnelle, type d'accès au métier	Niveau et type d'études	Types d'écoles d'exercice par le passé	Origine sociale des parents	Orientation et engagement politiques	Appartenance syndicale	Religion
Monique	Idem CM2	Idem	42 ans	5 ans	- pendant une dizaine d'années : cadre dans le secteur textile, puis professeur de marketing dans une école supérieure de commerce - concours, IUFM	Ecole supérieure de commerce	Ecole de l'enquête essentiellement	-père gendarme -mère employée dans une compagnie d'assurances	droite	SNUipp au début de sa carrière ; adhésion instrumentale	catholique pratiquante
René	Nice	Mixte socialement 1/3 d'enfants issus de l'immigration (Afrique du Nord en majorité)	55 ans	Plus de 30 ans	Ecole normale	Ecole normale	Stabilité géographique, 13 ans dans une école d'un quartier défavorisé	- père : cadre bancaire (au départ, coursier) mère sans profession	Gauche anti-marxiste, défend un positionnement couvrant l'ensemble du spectre suivant les sujets.	SNI-PGEC pendant 14 ans, a participé ensuite à la création d'un syndicat anti-marxiste, puis SNUDI-FO	Catholique pratiquant
Marie	Nice	ZEP, recrutement à dominante populaire ¾ des élèves issus de l'immigration (Afrique subsaharienne et Afrique du Nord majoritairement)	28 ans	2 ans	IUFM	Licence d'AES	A débuté dans l'école de l'enquête	Père directeur dans une caisse d'assurance vieillesse, mère dessinatrice	Gauche mais peu politisée	Non	Croyante
Thibault	Nice	Idem	38 ans		Surveillant en collègue et lycée Concours, IUFM	DEA Histoire	Ecoles situées en ZEP	père intendant Education Nationale, mère secrétaire EN	Proche du PS et du mouvement écologiste	Adhérent, puis sympathisant du SNUipp	Non croyant
Chantal	Paris CM1	-public scolaire majoritairement issu des classes moyennes et supérieures -quelques enfants issus de l'immigration (portugaise et maghrébine)	55 ans	35 ans	Suppléante puis titularisée après avoir obtenu le Certificat d'Aptitudes Educatives	Bac	Ecoles populaires au début, puis écoles mixtes socialement ou de classes moyennes et supérieures	-père employé -mère employé	position 3 sur l'échelle droite-gauche, centriste	au début de sa carrière : SNI	athée

Prénom	Ecole et niveau actuel	Caractéristiques sociologiques de l'école	Age	Ancien- -neté	Trajectoire professionnelle, type d'accès au métier	Niveau et type d'études	Types d'écoles d'exercice par le passé	Origine sociale des parents	Orientation et engagement politiques	Appartenance syndicale	Religion
Caroline	Paris	ZEP, recrutement à dominante populaire ¾ des élèves issus de l'immigration (Afrique subsaharienne et Afrique du Nord en majorité)	30 ans	4 ans	Concours, IUFM	Maîtrise d'histoire	Ecoles populaires depuis le début	- père : cadre financier, puis philatéliste - mère : professeur d'anglais	A gauche	Non syndiquée	Croyante
Emmanuelle	Paris CM1-CM2	ZEP, recrutement à dominante populaire ¾ des élèves issus de l'immigration (Afrique subsaharienne et Afrique du Nord en majorité)	28 ans	5 ans	Concours, IUFM	Licence de lettres modernes	Remplacements, puis école mixte socialement	- père : ingénieur - mère : sans profession	A droite (UMP)	Non syndiquée	Catholique
Irène	Paris	Classes moyennes et supérieures en majorité 1/3 d'enfants issus de l'immigration (Portugal, Afrique du Nord ou Antilles françaises)	26 ans	1 an	Concours, IUFM	Licence pluridisciplinaire lettres et langues/histoire-géographie, option métiers de l'enseignement	Premier poste	Mère professeur de mathématiques - père : professeur d'arts plastiques	A gauche (Verts)	Non, mais compte le faire, adhésion plutôt militante	Athée
Danielle	Paris CM1	ZEP, recrutement social plus mixte ¾ des élèves issus de l'immigration (Afrique subsaharienne et Afrique du Nord en majorité, mais aussi Chine et pays d'Europe de l'Est)	50 ans		Suppléante titularisée puis	Lettres modernes	Ecoles de ZEP, principalement en Seine-Saint-Denis	Père ouvrier à l'usine	Proche de l'extrême gauche	Longtemps active au sein du SNUipp	Athée
Maria	<i>Idem</i> CM2	<i>Idem</i>	32 ans	6 ans	IUFM	Licence d'espagnol	ZEP	- père : employé puis chef de bureau - mère : femme de ménage	Gauche	Non	Croyante

Prénom	Ecole et niveau actuel	Caractéristiques sociologiques de l'école	Age	Ancien- -neté	Trajectoire professionnelle, type d'accès au métier	Niveau et type d'études	Types d'écoles d'exercice par le passé	Origine sociale des parents	Orientation et engagement politiques	Appartenance syndicale	Religion
Sandra	<i>Idem</i> CM1	<i>Idem</i>	39 ans	11 ans	IUFM	Maîtrise de psychologie	ZEP	- père : ouvrier en bâtiment - mère : couturière	Proche des milieux féministes Extrême gauche	Non	Athée
Anne	Paris CM2	Mixte socialement 1/3 d'enfants issus de l'immigration (Afrique du Nord et Afrique subsaharienne en majorité, mais aussi Chine)	34 ans	2 ans	Documentaliste Journaliste	Linguistique	Premier poste	Parents journalistes	« gauche sceptique »	Adhère au SNUipp, adhésion militante	Athée
Nicole	Paris CM2	<i>Idem</i>	43 ans	23 ans	Concours, école normale	Hypokhâgne et lettres	Limousin, puis Paris, écoles plutôt mixtes ou favorisées, depuis 13 ans dans l'école	Parents instituteurs	Gauche (PS)	SNI puis SNUipp, adhésion militante, non syndiquée aujourd'hui	Athée
