

Géraldine Bozec

« Nos ancêtres les Gaulois » et autres récits. Evolutions et permanence du mythe national dans l'enseignement primaire, 1980-2012

in J. Dubois et P. Legris (dir.), *Disciplines scolaires et cultures politiques : des modèles nationaux en mutation depuis 1945*, Rennes : PUR., 2018

(version antérieure au travail réalisé par l'éditeur)

Introduction

L'école publique a été de manière singulière associée en France à la construction de la citoyenneté nationale. Cette vocation, ancrée dans l'histoire longue, se retrouve certes dans d'autres pays, en Europe¹ et ailleurs. Ayant fait l'objet de conflits intenses entre républicains et catholiques monarchistes dans les premières décennies de la Troisième République², elle a abouti à une tradition particulièrement forte et teintée de militantisme³ : la France se distingue en effet par un effort très important de l'Etat en matière de formation du citoyen et une véritable croyance, communément partagée par les acteurs de l'Etat, les milieux éducatifs et le grand public, dans la capacité de l'école à forger un citoyen attaché à sa nation, aux valeurs « républicaines » et à l'accomplissement de ses devoirs civiques.

L'apprentissage de l'appartenance nationale a été au cœur de cette mission civique de l'école : dans différentes disciplines scolaires, la nation française était non seulement la matière, la ligne d'horizon, mais aussi l'objet central désigné à l'affection des écoliers⁴. Ernest Lavis, véritable « instituteur national », aux ouvrages distribués en millions d'exemplaires jusque

¹ THIESSE, Anne.-Marie., *La création des identités nationales : Europe, XVIIIe-XXe siècle*, Paris, Seuil, 2001.

² DELOYE, Yves, *Ecole et citoyenneté : l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques, 1994.

³ OZOUF, Jacques, OZOUF, Mona, « Le thème du patriotisme dans les manuels scolaires », *Le Mouvement Social*, n°49, octobre-décembre 1964, p. 5-31 ; OZOUF, Jacques, OZOUF, Mona, *La République des instituteurs*, Paris, Gallimard, 2000.

⁴ Ce qui n'excluait pas que l'attachement aux « petites patries » - à la localité et à la région - soit également encouragé, dès lors qu'il servait de médiation à l'amour envers la « grande patrie » et ne lui était pas contradictoire. Sur ce point, voir CHANET, Jean-François, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996 et THIESSE, Anne-Marie, *Ils apprenaient la France : l'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1997.

dans les années 1950, écrivait ainsi, en s'adressant directement aux écoliers, dans un manuel d'histoire destiné au cours moyen : « Tu dois aimer la France parce que la nature l'a faite belle et que son histoire l'a faite grande⁵. ». Si l'évocation d'une France bénie par sa diversité et sa beauté naturelles renvoie aux messages patriotiques de la géographie, c'est bien l'histoire qui contribuait de manière centrale à cette ambition. L'instruction civique s'appuyait d'ailleurs largement sur des références historiques donnant à voir l'exemplarité et la singularité de la France.

Les ressorts utilisés par les discours scolaires de l'époque sont bien documentés. Ils concourent à forger un véritable « mythe national⁶ » : récits édifiants à vocation morale et patriotique héroïsant les grands hommes (plus marginalement les femmes à l'exception des saintes et des « pucelles »⁷) ; histoire se limitant à l'école primaire, c'est-à-dire pour la très grande majorité des écoliers des couches populaires⁸, au point de vue, aux grandes figures et aux frontières de l'Hexagone (en dehors de l'Empire, prolongement glorieux de la puissance nationale) ; présentation de la France comme une entité immémoriale remontant aux premières époques de l'histoire et à une lointaine « Gaule⁹ ». Cette histoire affective, morale, civique et téléologique, avant d'être factuelle et tendue vers l'objectivité scientifique, construisait la continuité de la nation dans le temps, mais aussi, appuyée par l'instruction civique, l'image d'une France pionnière, exemplaire par sa vocation universelle et son orientation républicaine : ainsi les auteurs de manuels scolaires suggéraient-ils que « nulle part ailleurs », « l'homme n'est assuré, en aimant sa patrie, d'aimer aussi la liberté, la justice, la tolérance¹⁰ ».

En était-il autrement dans les classes ? Les instituteurs étaient, dans leur majorité, empreints eux-mêmes de ce patriotisme républicain. L'amour de la patrie se confondait pour eux, comme dans leurs leçons, avec l'amour de la République. Ce régime les avait promus socialement et intellectuellement, les faisant échapper, en tant qu'« élite » méritante de l'ordre primaire d'enseignement, au destin social de bien d'autres élèves des couches populaires, promis au travail manuel. La République les avait aussi émancipés des tutelles ecclésiastiques

⁵ Cité in NORA, Pierre, « Lavisser, instituteur national : le "Petit Lavisser", évangile de la République », in Pierre NORA (dir.), *Les lieux de mémoire. I, La République*, Paris, Gallimard, 1986. p. 247-289.

⁶ CITRON, Suzanne, *Le mythe national. L'histoire de France revisitée*, Paris, Les Éditions de l'Atelier, 2008.

⁷ LELIEVRE, Claude, LELIEVRE, Françoise, *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*, Paris, Presses universitaires de France, 2001.

⁸ Les écoliers des couches sociales plus favorisées fréquentaient en effet les « petites classes » primaires des lycées, qui ne furent supprimées dans les faits que progressivement, entre les années 1930 et les années 1950.

⁹ CITRON, S., *Le mythe national. L'histoire de France revisitée, op. cit.*

¹⁰ OZOUF, J., OZOUF, M. « Le thème du patriotisme dans les manuels scolaires », *art. cit.*, p. 24.

en laïcisant l'école. Leur formation, au sein des écoles normales d'instituteurs, cultivait elle-même l'attachement au régime républicain et le refus du cléricisme catholique.

Sur la période de la Troisième République, le rapport à la nation de ces instituteurs, suit – mais en les accentuant – les tendances perceptibles au niveau des autorités scolaires et des discours officiels. Si les messages civiques, retrouvés dans les cahiers de leurs élèves, deviennent dans l'entre-deux-guerres « pacifiques et terriens¹¹ », c'est que le choc de la Première Guerre Mondiale a produit, de manière générale, le développement d'une tendance pacifique profonde, perceptible aussi, mais à un moindre degré, dans les instructions officielles. Mais le patriotisme – entendu comme un lien de nature proprement affective entre l'individu et son groupe national, vecteur de sentiments tels que l'amour, la fierté, le dévouement¹² – ne disparaît pas pour autant ; il apparaît moins exclusif et plus tranquille¹³. En outre, c'est bien la France qui continue, à travers l'histoire, la géographie et l'éducation civique enseignées, d'être l'entité de référence, l'horizon qui devient progressivement familier pour les enfants, même si la chronologie de cette histoire nationale reste assez floue, y compris pour les meilleurs élèves¹⁴.

En somme, l'histoire scolaire, telle qu'elle a été enseignée sous la Troisième République est porteuse de messages civiques relativement clairs et cohérents : il s'agit de faire aimer la France pour faire de bons citoyens, conscients de leurs devoirs civiques et de ce qu'ils ont en commun. Cette orientation persiste dans les décennies suivantes, du moins dans les manuels scolaires¹⁵.

Qu'en est-il de la dimension civique de l'enseignement primaire dans la période récente ? Le détour par l'enseignement de la Troisième République, brièvement évoqué, servira de fil directeur à l'analyse de la situation contemporaine. La comparaison historique permet en effet de mettre en exergue ce qui est spécifique à la situation présente et ce qui est de l'ordre de la continuité. En outre, l'évocation de Troisième République est centrale dans les débats sur

¹¹ LOUBES, Olivier, *L'école et la patrie : histoire d'un désenchantement 1914-1940*, Paris, Belin, 2001.

¹² DELANNOI, Gilles, *Sociologie de la nation. Fondements théoriques et expériences historiques*, Paris, Armand Colin, 1999.

¹³ LOUBES, Olivier, « L'école et les deux corps de la nation en France », in Benoît FALAIZE, Charles HEIMBERG et Olivier LOUBES, *L'école et la nation. Actes du colloque scientifique international. Lyon, Barcelone, Paris, 2010*, Lyon, ENS Editions, 2013.

¹⁴ Comme en témoigne le travail mené par Brigitte Bancel sur les copies du certificat d'études (qui concerne les meilleurs élèves de l'enseignement primaire, parvenus jusqu'à ce stade de la scolarité), dans le département de la Somme, entre 1918 et 1926 : BANCEL, Brigitte, *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*, Paris, PUF, 1996.

¹⁵ PERROT, D., *La thématique politique des manuels d'histoire du cours élémentaire de l'enseignement public*, Mémoire pour le D.E.S de Science Politique, Université Rennes 1, 1974 ; GARCIA, P. et LEDUC, J., *L'enseignement de l'histoire en France : de l'Ancien régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003 ; CITRON, S., *Le mythe national. L'histoire de France revisitée*, op. cit.

l'école depuis plus de trente ans, comme référence idéologisée, instrumentalisée politiquement et bien souvent idéalisée¹⁶. Derrière ces incantations rituelles et ces proclamations de fidélité à un héritage républicain, se cache-t-il une réelle continuité, et si oui, comment en rendre compte ? Par ailleurs, observe-t-on une continuité, à un niveau synchronique cette fois, entre ce qui est prescrit par les programmes, proposé dans les manuels, et ce que les professeurs des écoles primaires enseignent aujourd'hui dans leurs classes ? Quels liens existent-ils entre ces niveaux et comment les comprendre ?

L'analyse s'appuie sur un vaste corpus constitué des programmes scolaires¹⁷ et ouvrages pédagogiques¹⁸ de l'école primaire de 1980 à 2012. Quant aux représentations et aux pratiques des instituteurs dans leur classe, elles ont été saisies à travers une enquête de terrain conduite entre 2003 et 2006 dans une trentaine de classes des derniers niveaux de l'école élémentaire (CE2, et surtout CM1 et CM2), situées dans des écoles sociologiquement contrastées, auprès d'enseignants eux-mêmes diversifiés en termes de profils (âge, sexe, rapport à la politique et à la religion, accès au métier, composition du public scolaire en termes d'origines sociales et culturelles, etc.). Elle a inclus entretiens avec les enseignants, observations en classe, recueil de cahiers d'élèves.

Vers une démythification de la nation française et de son histoire

Les discours scolaires récents témoignent de deux inflexions importantes par rapport à ceux de la Troisième République : leur dimension explicitement patriotique s'est largement effacée et l'image qu'ils donnent de la nation française apparaît en grande partie démythifiée.

Le patriotisme en retrait

Si la nation reste très présente dans les discours scolaires, on le verra, elle apparaît en grande partie dépassionnée. Le patriotisme est largement en retrait dans les textes officiels récents comme dans les ouvrages scolaires. Cette évolution est relativement récente et s'observe surtout dans les années 1990 et 2000. Dans les années 1980, une tonalité explicitement patriotique apparaît en effet encore dans une partie des ouvrages, à l'image des programmes

¹⁶ BOZEC, G., *Les héritiers de la République. Eduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, Thèse de science politique, Paris, Institut d'Etudes Politiques, 2010.

¹⁷ Il s'agit des programmes de 1980, 1984, 1985, 1995, 2002 et 2008.

¹⁸ Le contenu d'une soixantaine d'ouvrages pédagogiques en histoire, géographie et/ou éducation civique a été analysé, provenant des principales maisons d'édition scolaire (Bordas, Hatier, Hachette, Magnard, Nathan). Ces ouvrages sont de plusieurs types : manuels pour la majorité, mais aussi guides pédagogiques à l'intention des enseignants, cahiers d'exercice et fiches pour l'élève.

scolaires de 1985 fortement marqués par l’empreinte du ministre de l’Education nationale de l’époque, Jean-Pierre Chevènement, qui insistait sur cette finalité de l’enseignement civique. Par exemple, le manuel d’instruction civique des éditions Nathan pour le CE2 propose, en 1985, un chapitre conséquent intitulé « Pourquoi aimer son pays ? »¹⁹ : outre un poème de Paul Fort vantant la beauté de la France et évoquant les sentiments à son égard, la leçon justifie le sentiment national par le caractère démocratique de la France, mais aussi par l’attachement à une langue et à un territoire ; les hommes qui « aimaient » la patrie et qui « l’ont défendue contre les envahisseurs » sont présentés comme des figures exemplaires, de Clovis à de Gaulle.

Les programmes et les manuels d’éducation civique récents abandonnent dans leur grande majorité cette orientation patriotique. Entre 2007 et 2012, le gouvernement met certes l’accent sur le thème de « l’identité nationale », et les discours gouvernementaux sur le nécessaire « respect » de la nation et de ses symboles se multiplient. La dimension autoritaire du nationalisme ressort particulièrement durant cette période, ces discours prescrivant aux élèves des attitudes de déférence et de dévouement à l’égard des symboles nationaux²⁰. Les nouveaux programmes scolaires de 2008 portent la marque de cette inflexion dans une certaine mesure. Par rapport à ceux de 2002, plus européens et mondiaux (ils portent l’empreinte de l’historien Philippe Joutard, président du groupe d’experts chargé de la refonte des programmes d’histoire du primaire à cette époque), les programmes de 2008 resserrent le champ d’étude de l’histoire et de la géographie au cadre national. En éducation civique, ils ne négligent pas, toutefois, l’appartenance européenne (les élèves doivent apprendre les « symboles » de l’Union européenne - « le drapeau et l’hymne européen » -, mais aussi « le sens du projet politique de la construction européenne »), mais ils mettent aussi l’accent sur la nation, et sur une conception unitaire de celle-ci, en introduisant l’étude des « traits constitutifs de la nation française », faisant référence à son territoire, son unification historique et sa langue²¹. Par ailleurs, dans le sillage de l’article de la loi du 23 février 2005

¹⁹ LEHEMBRE, B., *Education civique, CE2 : vivre ensemble*, Paris, Nathan, 1985, p. 24-27.

²⁰ BOZEC, G., « Apprendre la nation à l’école. Des politiques scolaires aux pratiques de classe », C. HUSSON-ROCHCONGAR et L. JOURDAIN (dirs.), *L’identité nationale: instruments et usages*, Paris, CURAPP, 2015. Par exemple, dans un discours de 2008, Nicolas Sarkozy invite les élèves à se lever à l’écoute de La Marseillaise : « ce n’est pas faire du nationalisme que d’apprendre à nos enfants à respecter le drapeau tricolore, la nation qui est la leur, Marianne, l’hymne national - à l’écoute duquel nos enfants devront se lever » (N. Sarkozy, *Déclaration sur les priorités et les défis de la réforme de l’enseignement primaire*, Périgueux, 15 février 2008. <http://discours.vie-publique.fr/notices/087000571.html>, consulté le 15 octobre 2015)

²¹ MINISTERE DE L’EDUCATION NATIONALE, *Qu’apprend-on à l’école élémentaire ? Les nouveaux programmes 2008-2009*, Paris, CNDP, 2008.

qui rend obligatoire l'apprentissage de La Marseillaise à l'école²², ils indiquent que les élèves doivent non seulement « reconnaître » mais aussi « respecter les emblèmes et symboles de la République »²³. Pour autant, on n'assiste pas à un retour en force des messages patriotiques dans les manuels scolaires de cette période. A l'image de leurs prédécesseurs conformes aux programmes de 2002, les ouvrages d'éducation civique s'appuyant sur les textes de 2008 se contentent de présenter les valeurs et les institutions de la République et les symboles nationaux ; rares sont ceux qui contiennent des messages incitant l'enfant à aimer la France, qui font référence à la « patrie » ou qui insistent sur l'exemplarité des hommes et des femmes qui se sont battus pour la France.

Cet effacement de l'ambition patriotique se retrouve également dans les pratiques de classes. Certains enseignants de notre enquête, les plus politisés et les plus marqués à gauche, se montrent même explicitement critiques à l'égard du patriotisme que pourrait véhiculer l'école, en faisant référence, de manière critique, à l'enseignement traditionnel de l'histoire sous la Troisième République. Si certains d'entre eux ont eu une formation d'histoire et ont pu être sensibilisés à cette thématique de cette manière, ce n'est pas toujours le cas. Ce sont leurs orientations idéologiques qui paraissent les plus décisives pour comprendre ces prises de position, mais aussi leur contexte d'exercice du métier, qui vient les susciter (ou les renforcer) : certains travaillent en effet dans des écoles accueillant des familles d'origine immigrée, dont les identifications, comme l'expérience des droits, peuvent contredire ces appels à l'amour de la France. Ainsi Magali, enseignante en CM2 à Nantes dans une école mixte socialement, comprenant une part importante d'élèves issus de l'immigration, exprime-t-elle sa réticence concernant certains passages des programmes et de manuels. Ils présentent selon elle la France comme une « terre de droits » de manière trop complaisante, alors que dans sa classe certains enfants ont des parents qui ne peuvent voter, faute d'avoir la nationalité française, ou qui, en situation irrégulière, craignent l'expulsion. Elle refuse également l'idée d'enseigner La Marseillaise à ses élèves²⁴. Non seulement le chant lui apparaît trop « guerrier », mais au-delà, ses élèves et leurs familles peuvent, notamment parce qu'ils sont d'origine immigrée, ne pas ressentir un fort sentiment d'appartenance à la France : « moi je leur fais pas apprendre La Marseillaise et je leur fais pas réciter la carte nationale d'identité [...] J'ai du mal avec certaines parties du programme qui sont presque trop

²² *Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.* (disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr>)

²³ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?...*, *op. cit.*, p. 48.

²⁴ Cet entretien a été conduit en 2006, juste après que l'apprentissage de la Marseillaise à l'école a été rendu obligatoire.

patriotiques pour moi [...] Je suis prudente contre l'utilisation qui peut être faite de l'école en fait. Bon les programmes actuels tels que je 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 ».

Le recul des héros nationaux et l'intégration des périodes sombres de l'histoire française

Ce déclin de l'orientation patriotique se retrouve également dans l'enseignement de l'histoire. La manière de dire le passé a changé. Le ton est plus sec, plus descriptif, plus factuel, et le point de vue sur l'histoire plus complexe. La tonalité laudative, affective, moralisante du discours historique de l'école de la Troisième République a bel et bien disparu. Le privilège, corrélatif, accordé au récit et surtout à la « leçon » - dans le double sens du terme : leçon scolaire à apprendre, leçon morale à travers des valeurs qui se donnaient à voir explicitement-, s'est effacé également. Le récit cède le pas, de plus en plus, aux documents – mêlant témoignages, gravures d'époques et commentaires d'historiens – et aux exercices qui les concernent, censés aiguïser l'esprit d'observation et le sens critique des élèves. Les anciennes figures du récit scolaire du passé sont toujours présentes, mais elles ne viennent plus incarner de manière exemplaire l'idéal patriotique. Elles deviennent de simples personnages, présentées de manière plus rapide, dépersonnalisée et factuelle. Les programmes de 2008 renouent en partie avec le récit national traditionnel, assis sur de grands personnages et événements nationaux. Mais le mode de présentation de ceux-ci n'est plus placé sous le signe de l'héroïsme. Les personnages, tels que Jeanne d'Arc, ne servent plus de support à une « belle histoire » patriotique²⁵.

Ce recul des héros nationaux implique une certaine démythification de l'image qui est donnée de la nation française : celle-ci n'est plus glorifiée, notamment à travers les figures héroïques qui, par leurs exploits, ont assuré sa grandeur et son rayonnement. Un des ressorts clefs pouvant encourager la fierté nationale chez les enfants s'est ainsi effacé.

La démythification de la France est servie par un autre élément : l'intégration dans le récit scolaire des épisodes sombres de l'histoire française, des moments d'oppressions exercées par l'Etat français, même sous sa forme républicaine, à l'intérieur et l'extérieur de ses frontières.

²⁵ Contrairement à la manière de décrire Jeanne d'Arc dans les manuels d'histoire d'Ernest Lavisse : « Dans aucun pays, on ne trouve une aussi belle histoire que celle de Jeanne d'Arc. Tous les Français doivent aimer et vénérer le souvenir de cette jeune fille qui aima tant la France et qui mourut pour nous. » (LAVISSE, E., *Histoire de France, cours moyen*, Armand Colin, 1924, p. 53)

Des événements, des figures et des aspects de l'histoire autrefois minorés ou passés sous silence sont ainsi présents dans les programmes, les livres d'histoire récents et les séances en classe. Le traitement scolaire de la colonisation, par exemple, écorne le mythe d'une France inconditionnellement porteuse des principes universels et des valeurs démocratiques. Sous la Troisième République, le thème colonial visait à illustrer la grandeur de la France²⁶. Les programmes scolaires d'histoire de 1985 et les manuels de la même époque développent encore le seul point de vue de la France colonisatrice²⁷. Ce sont les manuels scolaires qui anticipent une évolution des programmes qui n'est visible que dans les textes de 2002²⁸ : la description du thème signale chez les auteurs de manuels, souvent dès le milieu des années 1990, une volonté de sensibiliser les écoliers au caractère moralement et politiquement condamnable de la colonisation : gravures et textes évoquent l'exploitation économique et la domination culturelle des populations colonisées. Cette tendance se renforce dans les années 2000, et, si le sujet disparaît ensuite des programmes de 2008, à des fins idéologiques²⁹, la grande majorité des manuels d'histoire conserveront le thème et resteront sur la même ligne. Quant à l'esclavage, dont l'enseignement a été encouragé en 2001 par la loi Taubira, il est lui aussi présenté en ces termes dans les ouvrages scolaires des années 2000, sous le jour de l'oppression des esclaves et de leurs conditions inhumaines de vie. Dans les classes, les enseignants ne s'emparent pas tous de ces thèmes, mais, lorsqu'ils le font, ils n'hésitent pas à souligner l'horreur du phénomène, leur condamnation morale du racisme, faisant des liens avec le thème des discriminations aujourd'hui. L'histoire scolaire est ici mobilisée à des fins

²⁶ De Cock L., « Un siècle d'enseignement du « fait colonial » dans le secondaire de 1902 à nos jours. », *Histoire@Politique*, vol. 3, n°18, 2012, p. 179-198

²⁷ « La France, grande puissance colonisatrice et mondiale », constitue un des points à traiter pour le 19^{ème} siècle dans les programmes de 1985 (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Ecole élémentaire : programmes et instructions*, Paris, CNDP, 1985, p. 64). Les livres d'histoire de la période traitent de la colonisation de manière très factuelle, du point de vue de la puissance coloniale (territoires conquis et dates, noms des grands personnages de l'entreprise coloniale).

²⁸ Le sujet est absent des programmes de 1995 (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes de l'école primaire*, Paris, CNDP, 1995, p. 68-69). Dans ceux de 2002, le thème est cette fois présent (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, Paris, CNDP, 2002, p. 213) ; les documents d'application de ces programmes évoquent « l'impos[ition] [d'une] culture » par les Européens dans les colonies (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. *Histoire et géographie. Cycle des approfondissements (cycle 3)*, Paris, CNDP, 2002, p. 15).

²⁹ La colonisation a fait l'objet de vifs débats en 2005-2006, suite à l'article d'une loi consacrée à la reconnaissance des Français expatriés d'outre-mer, qui indiquait 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 » (Loi n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés.). Suite aux contestations, venues notamment d'historiens universitaires et de syndicats d'enseignants, cet article fut abrogé en février 2006. Mais, plus généralement, dans les années 2000, une partie de la droite française (la division existe à droite sur ces enjeux de mémoire) a la volonté de réaffirmer la valeur du passé et du modèle français. Les discours de Nicolas Sarkozy sur le refus de la « repentance » française, qui culminent lors de sa campagne présidentielle en 2006-2007, se développent à cette période.

civiques et morales et très chargée émotionnellement, s'éloignant de la complexité et la dimension proprement historique³⁰. Les instructions officielles en histoire prescrivent de respecter le déroulement chronologique et ne disent rien de ces allers-retours entre histoire et temps présent, même si l'histoire est censée contribuer à l'éducation civique des citoyens d'aujourd'hui. Mais dans les classes, les enseignants, qui pour beaucoup n'ont pas de formation historique, sont souvent poussés à établir ces parallèles entre passé et présent, par souci de donner sens à l'enseignement de l'histoire pour des élèves encore jeunes, mais aussi parce que les réactions des enfants, souvent émotionnelles et usant d'un registre moral, les conduisent à se positionner sur certaines pratiques du passé. C'est ce qui se produit, par exemple, lors d'une séquence sur l'esclavage dans la classe de Maria, âgée de 32 ans, titulaire d'une licence d'espagnol, enseignante en CM2 dans une école de l'éducation prioritaire à Paris, qui se situe à gauche et qui travaille beaucoup dans sa classe sur les thèmes du racisme et du sexisme. Si Maria a d'abord resitué le contexte intellectuel et économique de l'époque de la traite négrière (elle a notamment fait lire un texte de Montesquieu justifiant l'esclavage), elle s'est rapidement trouvée obligée de marquer sa désapprobation et a fait des liens avec la place de l'égalité dans la société d'aujourd'hui : « J'ai hésité à leur dire ce texte [de Montesquieu] car ils font pas toujours la différence entre ce que je leur lis et ce que je pense moi. Là je leur ai bien dit, j'ai bien insisté, que des hommes ont défendu ça, comme Montesquieu. C'est important. Mais que moi j'étais évidemment pas d'accord. J'espère qu'ils auront compris que l'esclavage a été fait pour des raisons économiques, c'est important. [...] Donc c'est bien [de parler de sujets comme celui-là en classe], parce qu'on peut parler des discriminations après aussi... »

Ces changements dans la narration scolaire du passé signalent une image moins enchantée de la nation française : la vision d'une France terre de progrès politiques et de réalisation des idéaux démocratiques était systématique sous la Troisième République ; elle cède le pas à un récit plus distancé et critique, qui apparaît plus historique par moments, mais aussi parfois tout aussi moralisant, dès lors que l'enseignant-e est amené-e à se positionner sur certaines pratiques du passé, comme l'esclavage, qui choquent les enfants. Certains enseignants interrogés, les plus à gauche et les plus politisés, sont conscients de ce changement de regard sur la nation française et s'en réjouissent explicitement. C'est le cas d'Olivier, titulaire d'une maîtrise de chimie, enseignant en CE2-CM1 à Brest dans une école de ZEP et qui se situe à

³⁰ LALAGÜE-DULAC, S., « Enseigner l'histoire de l'esclavage. Analyses de pratiques de classe en Gironde », B. FALAIZE (dir.) *L'enseignement de l'esclavage, des traites, et de leurs abolitions dans l'espace hexagonal. Rapport de recherche [2006-2010]*, Institut National de Recherche Pédagogique, 2011, p.137-174.

l'extrême gauche. Méfiant lui aussi, comme Magali, envers toute forme de patriotisme scolaire, assimilé à du « racisme », il juge important d'évoquer ces moments sombres de l'histoire française, pour éviter, chez ces élèves, dont les familles sont pour la plupart d'origine française, toute idée de supériorité nationale : « La Révolution, les droits de l'homme, les Lumières, oui c'est important, mais avec toutes les, toutes les... Les réserves [...] Y'a quand même l'esclavage, y'a quand même la colonisation. En parler quoi. [...] 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, c'est de l'ultra-patriotisme, c'est pour dire « nous on est le meilleurs » ! ». Dans le même sens, il s'est impliqué dans un projet Comenius, permettant des échanges entre classes européennes, et souligne que ce projet permet à ses élèves de décentrer leur regard de la seule France et de découvrir des pratiques (notamment scolaires) à l'étranger qui apparaissent mieux « marcher » qu'en France.

L'intégration des anciennes victimes « oubliées de l'histoire » n'est pas propre au primaire et se retrouve également dans les programmes français de l'enseignement secondaire des années 2000³¹. Cette tendance est également à l'œuvre dans d'autres pays européens³². Avec le retrait des héros de l'histoire, c'est un des ressorts du « mythe national » qui disparaît.

Des continuités fortes : la nation française entre ethnicité et universalité

Ces évolutions des discours scolaires sont cependant limitées. Il convient d'abord de noter leur caractère tardif dans les programmes et les ouvrages scolaires (elles sont repérables essentiellement dans les années 2000), eu égard à l'évolution de l'historiographie sur ces thèmes ou aux mobilisations et débats politiques les concernant. En outre et surtout, elles sont atténuées par des tendances qui, pour certaines, vont en sens contraire et qui en limitent donc la portée.

La prévalence du national dans l'enseignement primaire

Il faut d'abord souligner que les rédacteurs des programmes scolaires, depuis les années 1980, n'ont cessé d'affirmer explicitement la finalité nationale de l'enseignement à l'école primaire, en particulier pour l'enseignement de l'histoire. Celui-ci forge « [la] culture et [la] conscience

³¹ LEGRIS P., « Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une "citoyenneté plurielle" (1980-2010) », *Histoire de l'éducation*, n°126, 2010, p. 1-34.

³² SCHISLER H., SOYSAL, Y. N. (dir.), *The Nation, Europe and the World : Textbooks and Curricula in Transition*, New York/Oxford: Berghahn Books, 2005.

nationale » selon les programmes de 1995³³ ; il contribue à faire comprendre à l'enfant « son appartenance à une communauté nationale » (cycle 2) et « à une nation démocratique » (cycle 3) en 2002³⁴ ; il donne à voir les « jalons de l'histoire nationale » et donc forme « une culture commune » en 2008³⁵. La France reste bel et bien l'échelle d'étude privilégiée dans certaines disciplines. La géographie scolaire, qui a longtemps réservé au territoire national la place principale, s'est largement ouverte au monde en 2002, avant d'être à nouveau resserrée sur un point de vue national³⁶. Le programme d'histoire de 2002 incluait des ouvertures européennes et mondiales conséquentes, mais accordait la place principale au cadre national ; en 2008, la dimension hexagonale de l'histoire est à nouveau accentuée dans les programmes comme dans les ouvrages scolaires. Quant à l'éducation civique, elle accorde aussi plus de place à l'Europe et, en 2002, au monde également (à travers l'évocation des droits de l'homme, de la solidarité à l'égard des pays les plus pauvres, des problèmes environnementaux). Mais c'est la France comme communauté politique qui reste privilégiée : la présentation des principes démocratiques et des institutions est essentiellement reliée au cadre national dans les programmes et les ouvrages scolaires. On retrouve les mêmes tendances dans les classes, parfois même de manière accentuée : faute de temps, mais aussi de formation leur permettant de développer d'autres échelles d'analyse en histoire, géographie et éducation civique, et parce que l'ouverture européenne et mondiale des programmes est relativement récente et ne se maintient pas d'un programme scolaire à l'autre, les enseignants n'adoptent pas toujours ce point de vue moins franco-centré.

La permanence de la mission nationale de l'école se lit également dans la présence, dans tous les programmes scolaires d'éducation civique depuis les années 1980, de l'apprentissage des symboles nationaux : le drapeau et *La Marseillaise* en particulier. Cet apprentissage, rétabli pour le CP en 1985 au moment où Jean-Pierre Chevènement réintroduit l'éducation civique comme enseignement spécifique, ne cesse ensuite de figurer dans tous les programmes scolaires et dans la plupart des manuels. Du côté des enseignants, une partie, on l'a dit, se montre très critique à l'égard de l'enseignement de *La Marseillaise* du fait de sa tonalité

³³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Programmes de l'école primaire, op.cit.*, p. 67.

³⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes, op. cit.*, p. 98 et 179 respectivement.

³⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes 2008-2009, op. cit.*

³⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes 2008-2009, op. cit.*, p. 77-79. Les thématiques européennes et mondiales sont en effet toujours mentionnées en 2008 en relation avec le cadre national (« Le territoire français dans l'Union européenne » ; « les Français dans le contexte européen » ; « La France dans le monde »). Pour une analyse de l'évolution de la géographie scolaire dans le temps, voir notamment : CHEVALIER, J.-P., « L'enseignement de la géographie aux jeunes écoliers (1788-2008) », *L'Information géographique*, Vol. 72, septembre 2008, p. 20-33.

guerrière. Plus globalement, il faut noter que la plupart des enseignants de notre enquête ne considèrent pas l'apprentissage de l'appartenance nationale comme une finalité centrale de leur enseignement. Mais, notamment à l'occasion de l'étude de la Révolution, nombre d'entre eux font étudier à leurs élèves le sens des symboles nationaux (sans pour autant leur faire chanter l'hymne national). Comme le dit une des enquêtées, ces symboles font simplement partie de « la culture générale ». L'appartenance à la nation n'est ainsi pas valorisée en tant que telle, mais elle marque bel et bien les contenus enseignés à l'école primaire.

L'origine gauloise

En étant axée sur la France, l'histoire enseignée continue d'encourager chez les enfants l'idée d'une généalogie nationale. En 1995, 2002 et 2008, les rédacteurs des programmes s'emploient d'ailleurs à définir une liste de repères historiques en petit nombre. Ces personnages et événements, du moins qui « doivent être retenus de tous » (ils sont mis en caractères gras en 2002)³⁷, sont quasi-exclusivement nationaux. Les programmes de 2002 innovent en incluant également des groupes sociaux (femmes, ouvriers, populations colonisées, notamment), mais les textes de 2008 reviennent sur cette évolution. Si les « héros » nationaux ont disparu en tant que tels du récit scolaire, les mêmes grandes figures et événements marquent la narration du passé : la défaite de Vercingétorix à Alesia, le sacre de Charlemagne, le début de la dynastie capétienne, Jeanne d'Arc, Louis XIV, Colbert, la Révolution française, Napoléon, la Deuxième République et le suffrage masculin de 1848, Victor Hugo, l'avènement de la Troisième République, etc.), auxquels l'histoire plus récente ajoute les deux guerres mondiales, Charles de Gaulle et la Cinquième République. Les manuels et les séquences en classe mettent l'accent sur ces mêmes repères.

Le récit scolaire met également toujours en relief l'idée d'une lointaine origine gauloise. Après la description de la préhistoire et d'une humanité primitive largement déterritorialisée, le récit est singulièrement resserré au seul territoire de « la Gaule » désigné comme « notre territoire »³⁸. Les Gaulois ne sont certes plus présentés textuellement comme « nos ancêtres », et les programmes de 2002 se singularisent en faisant référence à la diversité des peuples (premières populations, Grecs et Celtes) qui peuplent ce territoire³⁹. Mais l'idée « d'origine » est présente dans les programmes de 2002 et dans plusieurs manuels des années 2000 et 2010.

³⁷ Dans les documents d'application (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, *Histoire et géographie. Cycle des approfondissements (cycle 3), op.cit.*, p. 10-17).

³⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, *Histoire et géographie. Cycle des approfondissements (cycle 3), op.cit.*, p. 11.

³⁹ *Ibid.* ; voir aussi : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes, op. cit.*, p. 211.

Les descriptions dans les ouvrages, comme les séquences en classe qui les reproduisent souvent en partie, soulignent tout autant les divisions internes aux « Gaulois » que leur mode de vie spécifique. Ils font même parfois encore référence à la Gaule comme à un « pays », voire un « pays riche », préfigurant la France, comme le montre cet extrait de cahiers d'élèves :



Ces jeux sémantiques relèvent d'une routine ancrée depuis plus d'un siècle, qui peut avoir des effets importants. Sont ainsi clairement désignées à l'imagination des enfants d'aujourd'hui des « origines » de la France et des Français. Sans que les enseignants n'en aient conscience, est ici à l'œuvre une vision ethnicisée de la France.

La grandeur nationale : la France universelle

Un autre élément central du discours scolaire de la Troisième République semble s'être en grande partie maintenu : l'histoire et l'éducation civique actuelles font perdurer l'image d'une France « pays des droits de l'homme », championne des grands principes universels. La remise en cause du « mythe national » que l'on pouvait déceler à travers le nouveau traitement de certaines périodes du passé s'en trouve ainsi significativement atténuée.

La France apparaît encore, dans les programmes et les livres d'histoire récents, comme un pays singulièrement prédestiné à être républicain et démocratique. Le XIX^{ème} siècle est essentiellement présenté sous l'angle des progrès politiques : on « marche » vers la

République, les dates à retenir concernent les différentes Républiques, les courants anti-républicains sont occultés et les régimes non républicains présentés très brièvement, voire parfois absents du récit⁴⁰ ; tout cela n'étant que « détours » ou « hésitations »⁴¹. La vision de la Révolution française est certes moins enchantée dans les programmes et les ouvrages scolaires, notamment par le biais de l'évocation de la Terreur, et, particulièrement dans les programmes de 2002 et manuels correspondants, de la privation de droits subie par les femmes (la figure d'Olympe de Gouges apparaît notamment dans les manuels à cette occasion). Cet événement n'en reste pas moins un élément central et fondateur, et est décrit de manière profondément positive, comme l'incarnation des principes de liberté et d'égalité. La même logique s'applique à la présentation de la Troisième République. Si le nouveau traitement de la colonisation nuance le discours, la présentation qui en est faite par ailleurs est élogieuse : le récit met l'accent sur les libertés acquises, la laïcité, la fondation de l'école laïque, gratuite et obligatoire et, dans une moindre mesure, sur une certaine amélioration des droits sociaux.

Au niveau des enseignants, la Révolution française, la Déclaration des droits de l'homme et l'installation de la République sont très souvent cités comme les éléments les plus importants à enseigner en histoire lorsqu'on les questionne sur ce point. Cela témoigne, une fois encore, de la finalité civique de l'histoire scolaire, mais aussi de la difficulté qu'ont les enseignants à donner sens à l'histoire, à l'école primaire, autrement qu'en la liant aux enjeux du présent : les périodes et événements qu'ils préfèrent enseigner sont justement ceux qui permettent de faire des parallèles avec le temps présent. Ainsi l'étude de la Révolution française et de la mise en place de la République permet-elle de souligner, à travers les combats du passé pour les droits politiques, l'importance toujours actuelle des principes démocratiques. Dans leur enseignement, ce n'est plus l'amour de la France qui fonde le civisme, mais l'attachement à l'idéal démocratique et à une « République » (française) qui vient l'incarner. Lorsqu'elle évoque ce qu'elle juge essentiel d'enseigner en histoire, Rose, par exemple, qui enseigne en CM2 à Brest, mentionne la Renaissance et la Révolution ; la présentation de ces périodes sont pour elle l'occasion de mettre en valeur la genèse et l'importance de la liberté d'expression, de l'esprit critique, et de la démocratie : « moi je veux en faire des démocrates, profondément attachés à la démocratie et à la République, ça c'est clair ! »

⁴⁰ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, op. cit., p. 213-214 ; MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, *Histoire et géographie. Cycle des approfondissements (cycle 3)*, op.cit., p. 15-16 ; MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes 2008-2009*, op. cit., p. 76.

⁴¹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, *Histoire et géographie. Cycle des approfondissements (cycle 3)*, op.cit., p. 15.

L'éducation civique accentue considérablement cette tendance à faire de la France l'incarnation de l'universalisme politique. Les discours, dans les textes comme dans les classes, retiennent essentiellement de l'histoire les progrès et les grands principes démocratiques et s'aventurent rarement dans l'examen de la réalité politique et sociale et des manquements à ces principes. Les autres démocraties que la France sont également très peu, voire pas du tout évoquées, ce qui contribue à renforcer cette fusion de la France, de la République et de l'idéal démocratique. Le mode de présentation utilisé dans les manuels comme dans les classes pour évoquer les droits de l'homme et de l'enfant – thème au programme et qu'exploitent beaucoup d'enseignants – va dans le même sens. A plusieurs occasions, lors de séances observées en classe sur ce thème, le mode de traitement consistait à mettre en relief l'avancée des droits dans l'histoire française (notamment au sujet du droit à l'éducation et de l'interdiction du travail des enfants), par opposition à un « ailleurs », à « d'autres pays » indéfinis dans lesquels ces droits n'existaient pas.

Conclusion

La centralité de la nation dans l'enseignement primaire en France apparaît relever d'une double logique. Au niveau des acteurs étatiques et des experts en charge de la conception des programmes, la finalité nationale de l'école – renforcer l'appartenance nationale des enfants – correspond en grande partie à un objectif délibéré. Depuis la fin des années 1970, la plupart des acteurs ministériels, quelle que soit leur couleur politique, ont affirmé, plus ou moins fortement, le rôle que devait jouer l'école dans la formation d'une appartenance nationale. Certes, la définition et le contenu de ce « nous » national a varié selon les orientations politiques des gouvernements entre 1980 et 2012⁴². Mais quel que soit le ministre en place, les discours ministériels (et les programmes scolaires adoptés) ont tous mis l'accent sur l'importance de l'apprentissage, à l'école primaire, de l'appartenance de l'écolier à une nation spécifique. Jean-Pierre Chevènement porte haut cette ambition en 1985 en lui donnant un sens clairement patriotique. Si cette ambition explicitement patriotique tend ensuite à décliner, les discours de la plupart des ministres suivants, de droite ou de gauche⁴³, continuent, à des degrés divers, de faire de l'école un instrument essentiel de construction d'un sentiment

⁴² Pour plus de détails sur ces variations, voir notamment : BOZEC, G., « Apprendre la nation à l'école : des politiques scolaires aux pratiques de classe », C. HUSSON-ROCHCONGAR et L. JOURDAIN (dir.), *L'identité nationale: instruments et usages*, Paris, CURAPP, 2015.

⁴³ Cette finalité est moins affirmée explicitement lorsque Lionel Jospin (1989-1992) puis Claude Allègre et Ségolène Royal (1997-2000) sont au Ministère de l'Éducation nationale. Ces acteurs usent toutefois de la référence à la République, qui est une autre manière, répandue dans la gauche contemporaine, de désigner la nation.

d'appartenance nationale. Pour François Bayrou, en 1994, l'école forge « une certaine conception de la nation »⁴⁴. Jack Lang déclare quant à lui en 2002 vouloir renouer avec l'ambition qui était celle de Jules Ferry et qui consistait à « assure[r] à tous enfants, quelles que soient leur origines, une identité »⁴⁵. Lorsque la droite revient au gouvernement, entre 2002 et 2012, la dimension nationale de l'enseignement s'accroît plus encore. L'image d'une France « pays des droits de l'homme », par ailleurs, est largement entretenue dans les discours politiques : les représentants du ministère de l'Éducation nationale n'échappent pas à cette tendance⁴⁶.

L'importance de la transmission du national se retrouve également du côté de certains experts en charge de l'écriture des programmes. Ainsi, concernant les programmes de 2002, Philippe Joutard, historien et recteur d'Académie, président du groupe d'experts impliqué dans la réforme des programmes d'histoire du primaire, se situe dans une certaine continuité par rapport à ces tendances ministérielles en décrivant en ces termes l'objectif : « il est normal qu'on privilégie l'histoire nationale [...] Nous croyons profondément au fait que par l'histoire on prend, tout à fait logiquement, une certaine conscience d'appartenir à une communauté. »⁴⁷ L'apprentissage de l'appartenance nationale ne signifie pas, pour l'historien, l'absence d'un regard critique sur l'histoire nationale. Il souligne ainsi au contraire la volonté qui a prévalu, en 2002, de « rompre avec le roman national » dans l'écriture des nouveaux programmes d'histoire du primaire⁴⁸. Il s'agissait également pour le groupe d'experts de développer une histoire plus européenne et même mondiale. Si les programmes de 2008 mettent fin à cette

⁴⁴ « Les missions de notre école », *Le Figaro Magazine*, 17 septembre 1994.

⁴⁵ *Discours de Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale. Les nouveaux programmes de l'école*, Paris, 20 février 2002 (document d'archive fourni par le bureau des écoles du Ministère de l'Éducation nationale).

⁴⁶ Citons par exemple les extraits de discours suivants :

« L'histoire de notre pays a dans l'histoire universelle une place singulière (...) elle est plus qu'une autre porteuse des grandes valeurs démocratiques », Alain Savary (« *Allocution de monsieur Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale à la séance de clôture du colloque national sur l'histoire et son enseignement, à Montpellier, le samedi 21 janvier 1984*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale/service d'information, 23 janvier 1984 -document disponible à la Documentation française, microfiches)

« Le patriotisme français tend naturellement à l'universel », Jean-Pierre Chevènement (« Discours prononcé par M. Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale », *Colloque « Etre citoyen » organisé par l'institution du Médiateur au Conseil économique et social les 22 et 23 novembre 1984* (disponible sur : <http://www.juripole.fr/Mediateur/1984/civisme.html#A20>, consulté le 15 octobre 2015)

[Les valeurs républicaines] ont une dimension morale et universelle et inspirent nombre de peuples qui cherchent, encore aujourd'hui, les instruments de leur liberté », François Fillon (« Préface », *MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Guide républicain : l'idée républicaine aujourd'hui*, Paris, Scéren, 2004).

⁴⁷ PINGUE, D. et JOUTARD, P., « L'histoire dans les nouveaux programmes (2002) de l'école primaire. Entretien avec Philippe Joutard », *Cahiers d'histoire*, n° 93, 2004 (disponible sur : <http://chrhc.revues.org/1170>, consulté le 15 octobre 2015).

⁴⁸ LEGRIS, P., Consensus et innovations : comment a-t-on écrit les programmes de primaire de 2002 ? Rencontre avec Philippe Joutard. Entretien publié sur le site web d'Aggiornamento : <https://aggiornamento.hypotheses.org/487>.

évolution pour l'enseignement de l'histoire, resserré sur l'échelon national, ils insistent, concernant l'éducation civique, sur l'appartenance européenne, à côté de l'apprentissage de la nation. La dimension européenne s'affirme donc, d'une manière ou d'une autre, dans les programmes scolaires récents de l'école primaire ; elle demeure cependant une dimension secondaire, juxtaposée, qui contribue peu à renouveler le regard qui est porté sur la nation française⁴⁹. C'est bien la nation qui constitue l'entité de référence dans ces programmes.

Au niveau des acteurs gouvernementaux, la mise en avant de la finalité nationale de l'enseignement a d'incontestables effets de légitimité. Si un discours clairement patriotique et centré exclusivement sur la nation suscite des polémiques⁵⁰, la simple référence à l'appartenance et à la cohésion nationales crée plutôt du consensus, qui plus est lorsqu'elle est associée aux « valeurs républicaines » (référence forte et suffisamment floue pour ne pas être controversée). Ces référents légitiment le discours politique et les politiques scolaires adoptées par une inscription dans une longue tradition, dans un contexte où les finalités de l'institution scolaire sont devenues plurielles, contradictoires, brouillées⁵¹ et où son incapacité à réduire les inégalités sociales face à l'éducation est régulièrement soulignée. Il faut aussi noter que ces discours ministériels sur la place de la nation et de la République à l'école expriment une position, implicite ou explicite, sur la question de l'intégration des populations issues de l'immigration. Les débats publics (scolaires et plus largement) sur la nation sont en effet essentiellement reliés à cette question depuis les années 1980. Mettre en avant l'appartenance nationale, tout en intégrant les « oubliés de l'histoire » dans le récit, permet de faire œuvre de cohésion et de rassemblement⁵². La vocation nationale de l'enseignement est ainsi affirmée dans un tout autre contexte par rapport à la Troisième République : des référentiels anciens sont remobilisés sur des enjeux nouveaux, qui est plus est dans un contexte de crise économique et sociale.

⁴⁹ Sur ce point, voir : SOYSAL, Y. N., BERTIOTTI, T., et MANNITZ, S., « Projections of Identity in French and German History and Civics Textbooks », H. SCHISLER, H. et Y. N. SOYSAL, (dirs.), *The nation, Europe and the world*, New York, Berghahn Books, 2005, p. 13-34.

⁵⁰ Comme ce fut le cas lorsque Jean-Pierre Chevènement était à la tête du Ministère de l'Éducation au milieu des années 1980 : historiens, syndicats de l'enseignement et mouvements pédagogiques s'étaient alors opposés à l'orientation patriotique des discours du ministre en mettant en avant une citoyenneté plus mondiale, centrée sur les droits de l'homme, et l'importance de la mise en valeur de la diversité culturelle. Vingt ans plus tard, en 2005, l'apprentissage rendu obligatoire de La Marseillaise suscite également des polémiques.

⁵¹ DUBET, F., *Le déclin de l'institution*, Paris, Editions du Seuil, 2002 ; DEROUET, J.-L., *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles/Paris, De Boeck Université/INRP.

⁵² LEGRIS P., « Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une "citoyenneté plurielle" (1980-2010) », *art. cit.* ; FALAIZE, B., BONAFoux, C., COCK-PIERREPONT, L., *Mémoires et histoire à l'École de la République : quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin, 2007.

Du côté des enseignants (mais aussi, probablement, de nombre de rédacteurs des manuels), il semble en revanche que l'on ait avant tout affaire à des routines non questionnées. Les enseignants interrogés sont en effet nombreux à ne pas valoriser la finalité nationale de leur enseignement, et, pour certains, à se montrer explicitement très critiques par rapport à toute forme de patriotisme scolaire. Cependant, ils mettent de fait en œuvre dans leur classe un enseignement centré sur la nation. Ce décalage relève en grande partie d'un impensé : dépendants des contenus pédagogiques qui leur sont offerts dans les programmes et les manuels, les enseignants sont aussi marqués par une socialisation scolaire et professionnelle qui les a habitués au cadrage national des contenus d'enseignement. Ils évoluent par ailleurs dans un contexte professionnel et plus largement sociopolitique où la remise en cause de ce type de regard a été très épisodique et marginale : les discours alternatifs, proposant de déconnecter l'enseignement primaire de l'entrée nationale ont été minoritaires⁵³.

L'enseignement primaire contribue donc incontestablement aujourd'hui à la reproduction du lien national. Il tend aussi à produire une vision largement dépolitisée des enjeux, dans la mesure où l'histoire et l'éducation civique insistent sur les progrès démocratiques plus que sur ce qui les a mis et les met encore à l'épreuve. La dimension inclusive de l'appartenance nationale se trouve également questionnée, les contenus scolaires aboutissant au total à une formule hétérogène et contradictoire : à côté de l'universalisme de la nation française, sont encore présents des éléments qui ethnicisent l'appartenance nationale. C'est bien cette dimension, la pluralité interne de la nation, qui se trouve à nouveau en jeu dans les controverses actuelles sur la refonte des programmes d'histoire du collège et la place qu'ils doivent ou non accorder, en 2015, à l'histoire de l'immigration.

⁵³ Si l'image qui est donnée à voir de la nation française à travers les contenus scolaires fait l'objet de débats récurrents, rares sont les prises de position qui remettent directement en cause le rôle de l'école dans la formation d'une conscience nationale. Les promoteurs, par exemple, d'une histoire « globale » sont peu visibles dans le contexte français. Voir notamment BOZEC, G., « Apprendre la nation à l'école. Des politiques scolaires aux pratiques de classe », *op. cit.*