L'école et les deux corps de la nation en France (1900-1940)

School and the two bodies of the nation in France (1900-1940)

Die Schule und die « zwei Körper der Nation » in Frankreich (1900- 1940)

La escuela y los dos cuerpos de la nación en Francia (1900-1940)

Olivier Loubes

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2149>

DOI : 10.4000/histoire-education.2149

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2010

Pagination : 55-76

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Olivier Loubes, « L'école et les deux corps de la nation en France (1900-1940) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 126 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2149> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2149>

L'école et les deux corps de la nation en France (1900-1940)

Olivier LOUBES

« La composition française, discipline reine de la classe, scandait le chemin des écoliers. Et comme la France dont l'école contait l'histoire était aussi une écolière cheminant vaillamment au cours des siècles vers plus de justice et de liberté, les enfants étaient portés à croire que la nation, de son côté, avait réussi sa composition française. Ses progrès, comme les leurs, pouvaient donner lieu à une belle narration. »

Mona Ozouf, *Composition française*, Gallimard, 2009, p. 258.

« On laissera au lecteur le soin de repérer toutes les distorsions que l'idée centrale de *corpus mysticum* a subies dans son transfert aux doctrines nationales, raciales et de parti. »

Ernst Kantorowicz, « Pro Patria Mori in medieval political thought », *American Historical Review*, 56, 1951 (1949)¹.

« On a voulu attirer l'attention des adolescents, non plus sur des faits politiques, non plus sur des faits de civilisation d'une manière générale, mais sur le travail humain, sur l'évolution de ses conditions et, dans la mesure où il est possible, sur l'origine des formes sociales au milieu desquelles nous vivons.[...] Le maître aura déjà insisté sur ce qui fait la dignité du travailleur civilisé et le met, selon le mot de Renan, si fort au-dessus du Scythe paresseux. Il aura mis en lumière la grandeur des différentes formes du travail : du labeur spirituel désintéressé comme du labeur manuel. L'histoire va lui permettre de montrer les rapports de dépendance. »

Instructions officielles de la classe de fin d'études, 1938.

Comme le chemin des écoliers dont parle Mona Ozouf, le chemin de l'histoire semble bien balisé lorsqu'on part à la recherche des liens entre l'école et la nation en France d'une guerre à l'autre, durant le premier vingtième siècle. Et cela d'autant plus que les sentes empruntées sont celles de la Troisième République,

¹ Discours prononcé le 29 décembre 1949 lors du déjeuner commun de l'American Historical Association, Pacific Coast Branch, et de l'American Philosophical Association, Pacific Division, au Mills College, Oakland (Californie), in Ernst Kantorowicz, *Mourir pour la patrie et autres textes*, Paris, PUF, 1984, p. 139.

de l'école de Jules Ferry. Au temps du *Tour de la France par deux enfants*, la vision scolaire de la nation française semble aller de soi : école et nation sont liées par un « pacte indéfectible », qui fait consensus, avant de connaître, bien plus tard, les troubles actuels du « sentiment d'appartenance à la nation » ; c'est en effet à cette période de référence que constitue la Troisième République de Ferry que se réfèrent tous les nostalgiques de la cohérence nationale jusqu'à nos jours². Pourtant, le chemin emprunté par les historiens a, depuis plusieurs décennies, montré que la nation a connu, à l'école aussi, des crises d'adhésion dès la Première Guerre mondiale, ce qui a conduit, particulièrement dans les années 1990, à étudier l'entre-deux-guerres en profondeur³. Aussi est-il important de revenir sur ce lien entre école et nation, qui ne fut jamais « indéfectible », même durant la Troisième République, afin de mettre en perspective les débats politiques actuels, de réviser leurs références historiques. La période de l'entre-deux-guerres en France représente un observatoire idéal à cet égard car

² Pour reprendre les mots du discours du ministre de l'Éducation nationale qui ouvrait le séminaire de l'INRP « École et Nation » à Lyon le 1^{er} avril 2010. Il débutait par : « En France, l'École de la République est le premier creuset de la Nation. Issu des aspirations des Lumières, ce pacte indéfectible entre la Nation et son École a longtemps fait consensus. ». Suivait une galerie de figures mythologiques, véritable musée pédagogique national, allant de Péguy et ses « hussards noirs » à Renan et « son plébiscite de tous les jours », en passant par Danton (« après le pain... »), Guizot (pour sa loi de 1833) et bien sûr Ferry pour son projet « ambitieux. La mission des jeunes instituteurs était non seulement d'instruire les jeunes générations (lire, écrire, compter), mais encore d'instituer la Nation, c'est-à-dire de transmettre les valeurs universelles de la République à tous les enfants de France ». Sans oublier André et Julien, dont la France était « riche de sa diversité » mais « unie par une même volonté de vivre ensemble ».

³ De façon bien connue, les travaux pionniers sur le patriotisme à l'école pour les débuts de la Troisième République sont dus à Pierre Nora et Mona et Jacques Ozouf dans les années 1960. Ils ont été relayés dans les années 1990 par les deux apports fondamentaux de Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries* (Paris, Aubier, 1996) et d'Anne-Marie Thiesse, *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique* (Paris, Éditions de la MSH, 1997). Pour la période étudiée ici, celle du premier vingtième siècle, la même fin des années 1990 voyait — à la suite d'Antoine Prost, dès son *Histoire de l'enseignement*, parue à Paris chez Colin en 1968, poursuivie sur le terrain des instituteurs syndiqués par Jacques Girault dès les années 1970 (*Instituteurs, Professeurs. Une culture syndicale dans la société française*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996) — l'aboutissement aux États-Unis et en France de deux thèses universitaires : Mona Siegel, *Lasting Lessons. War, Peace and Patriotism in French Primary Schools 1919-1939*, Ph. D., University of Wisconsin-Madison, 1996 ; Olivier Loubes, *L'école et la nation d'une guerre à l'autre en France. 1914-1940*, thèse sous la direction de Pierre Laborie, Université de Toulouse II, 1999. Ces deux thèses devinrent successivement deux livres dans les années 2000 : Olivier Loubes, *L'école et la patrie. Histoire d'un désenchantement. 1914-1940*, Paris, Belin, 2001 ; Mona Siegel, *The Moral Disarmament of France : Education, Pacifism and Patriotism, 1914-1940*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

le patriotisme scolaire républicain y connaît sa première remise en cause profonde. En effet, après la guerre de 1914 le rapport de l'école à la nation entre en crise de redéfinition, durablement. L'enseignement de la nation y connaît son premier désenchantement. Crise dont toutes les matières scolaires, et pas seulement l'enseignement de l'histoire, sont un marqueur majeur.

Pour mieux en comprendre les éléments, ce travail partira du lieu de mémoire — ou du lieu commun — constitué par « L'école-de-Jules-Ferry », avant de relire les acquis les plus récents de l'historiographie sous l'éclairage du concept des « deux corps du roi » élaboré par Ernst Kantorowicz. Comme celui-ci nous y invitait dès 1949, on proposera la transposition de ce concept du roi à la nation — qui succède au roi dans l'ordre de la souveraineté et de la légitimité des pouvoirs —, parce qu'elle permet de comprendre le double travail d'acculturation à la nation effectué par l'école et donc de mieux saisir les crises que ce processus a traversées : c'est-à-dire d'affiner la notion de « patriopacifisme » habituellement accolée à l'enseignement d'entre-deux-guerres⁴ en montrant qu'à l'école, si le corps physique de la nation continue à être enseigné, son corps mystique connaît une profonde désacralisation. On éprouvera ensuite la pertinence de cette lecture conceptuelle dans la trame des événements en balayant la périodisation du rapport entre l'école et la nation d'une guerre à l'autre. Ce faisant, accompagnant les temps et contretemps du désenchantement de la nation à l'école, on repérera une certaine fin de l'histoire nationale dans l'enseignement primaire public dès les années 1920 et 1930, ainsi que le soulignent *in fine* les Instructions officielles de 1938 — l'enseignement confessionnel gardant ses rythmes propres, guère désenchantés —, ce qui contribue à valider la thèse des deux corps, on le verra.

I – De la mémoire à l'histoire, de « l'école-de-Jules-Ferry » aux deux corps de la nation

Cheminons d'abord de la mémoire à l'histoire. Vue de la société et du monde politique français de notre début de millénaire, l'école de la Troisième République est un repère historique sûr, porteur d'un « beau récit », celui de la fabrique

⁴ Par Antoine Prost, *Les Anciens Combattants et la société française (1914-1939)*, Paris, Presses de la FNSP, 1977, 3 vol., et Mona Siegel, *The Moral Disarmament...*, *op. cit.*

scolaire de la nation : le temps de l'école nationale — qui ne doute pas de ses valeurs et inculque un idéal partagé autour du primat de la nation — y débute avec la Révolution, s'installe en écoles communales ou normales à partir du « moment Guizot » de 1833, est relayé par l'œuvre de Duruy (1863-1869), que parachève Jules Ferry (1879-1882). Désormais école et nation ne font qu'un, l'amour de la patrie est le fruit de l'œuvre scolaire. « L'école-de-Jules-Ferry » est donc, dans notre mémoire collective, à la fois un lieu où l'école de garçons et l'école de filles soutiennent et fusionnent avec la mairie et son drapeau, et un temps uniforme où la nation était le cœur de l'enseignement, depuis les lois fondatrices des années 1880 jusqu'aux mouvements des années 1960. Lieu et temps précisément bouleversés dans les déconstructions opérées par mai 1968, autre lieu de mémoire, mais négatif, négateur même, puisqu'il clôt le cycle positif, inverse le cercle vertueux de la reproduction des valeurs nationales pour lui substituer le cercle vicié de la reproduction des privilèges de classe⁵. Le social vient alors chasser le national, épuisé par les guerres mondiales et coloniales. Dans cette vulgate si française, l'école est la fabrique de la nation jusqu'en 1968 puis cesse de l'être...

Or, cela fait déjà quelques décennies que les historiens ont défait cette lecture mythologique d'une Belle époque scolaire de la nation. D'abord, il faut poser que, même si cette idée est une très forte conviction française, l'école est loin d'être la seule matrice de la nation. Celle-ci a bien d'autres lieux de forge (famille, travail, églises, armée, sport, transports, médias, marché, etc.), souvent au moins aussi importants et efficaces, tels la TSF et Tino Rossi pour la grand-mère de Mona Ozouf⁶, n'en déplaise à Montherlant et à son aversion envers les ténorinos corses et la belote⁷. Rappelons ensuite avec Antoine Prost que la na-

⁵ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éd. de Minuit, 1970. Cela n'interdit bien sûr pas de réfléchir en historien à la place des années 1960 dans les mutations des repères de l'enseignement, voir Antoine Prost, « Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ? », *Histoire de l'éducation*, n° 14, avril 1982, p. 25-40.

⁶ Mona Ozouf, *Composition française. Retour sur une enfance bretonne*, Paris, Gallimard, 2009.

⁷ « La France est rendue à la belote et à Tino Rossi [...]. Sur le demi-cadavre d'une nation trahie, sur les demi-cadavres de leur honneur, de leur dignité, de leur sécurité, les hommes par millions dansent la danse de Saint-Guy de la paix [...]. Délirez à votre aise, pauvres manœuvrés et dupés, affaiblis, souffletés, et qui accueillez votre défaite et votre humiliation avec les transports de joie de l'esclave » : Henry de Montherlant, *L'équinoxe de septembre*, Paris, Gallimard, 1938.

tion a précédé l'école et que c'est « la nation [qui] a construit l'école à son image » et non le contraire⁸. Aussi, demander à l'école de refonder la nation, c'est historiquement inverser les rôles. Ajoutons enfin, en suivant cette fois Roger Thabault, qui l'écrivait dès 1938, qu'il faut des élèves dans cette école qui s'est construite au XIX^e siècle, surtout des enfants de villageois en l'espèce et à l'époque, lesquels ne furent pas forcément cire molle aux mains d'autorités qui eurent besoin de l'assentiment des populations pour construire et peupler ces écoles⁹. Ainsi, l'école nationale ne s'installe vraiment dans le village décrit par Thabault, Mazières-en-Gâtine, que lorsque les villageois la désirent pour leurs enfants, bien après la loi Guizot de 1833, c'est-à-dire lorsque la société de ce bourg rural adhère à l'impulsion politique parce que celle-ci rencontre ses besoins économiques et ses idéaux :

« Les intentions du pouvoir central ne se réalisaient que dans la mesure où les esprits étaient préparés à ces réalisations et selon la forme qu'elles devaient revêtir pour les pénétrer. L'assiduité des élèves à l'école, l'influence qu'elle put avoir sur eux fut toujours fonction de l'état économique et social de la commune, de l'état des esprits. Et elle ne créa pas la foi [« au progrès en la République, et l'amour de la patrie »] qu'elle contribua à répandre : elle ne fut que le miroir où cette foi se précisait et d'où elle irradiait »¹⁰.

Dans cette veine, Jean-François Chanet a bien montré que le national n'a pas écrasé le local des « petites patries », en soulignant que les instituteurs, gens du cru, recrutés dans leur département, ont largement contribué, avec les curés parfois, à maintenir le particulier des terroirs dans la synthèse nationale et qu'ils n'en firent pas fatalement la fin, le paysage peint par Eugen Weber¹¹ dût-il en souffrir quelque peu.

Contre les certitudes de la mémoire collective et politique, l'historiographie a donc établi que les chemins de la construction de la France en nation passèrent

⁸ Antoine Prost, « L'école et la nation », conférence inaugurale du séminaire INRP déjà cité, 1^{er} avril 2010.

⁹ La chronologie des textes officiels du XIX^e siècle confirme cette thèse, comme le montre l'étude d'Annie Bruter dans ce numéro.

¹⁰ Roger Thabault, *Mon village, ses hommes, ses routes, son école*, Paris, PFNSP, 1982 (1^{re} éd. 1938), p. 238.

¹¹ Eugen Weber, *Peasants into Frenchmen. The Modernization of Rural France*, Stanford, Stanford University Press, 1976, trad. fr. *La fin des terroirs. La modernisation de la France rurale 1870-1914*, Paris, Fayard, 1983.

bien par l'école et ses maîtres, mais pas seulement, et pas seulement du haut vers le bas ou du centre vers la périphérie, que ce fut le fruit d'une rencontre réussie entre une volonté politique et un ensemble de désirs de la population, entre l'offre politique et la demande sociale. Cette rencontre prit du temps et eut ses rythmes, ses accords et ses cassures. Afin d'aller du mythe à l'histoire, il faut justement prêter attention à la chronologie de la « nationalisation » de la France, qui débute bien avant le XIX^e siècle mais s'y accomplit et s'y définit chemin faisant. Là comme ailleurs, historiciser le processus permet d'en saisir les rythmes. Son sommet est bien identifié : en 1914, avant de connaître les accidents de route du XX^e siècle, la construction du sentiment national apparaît achevée pour tous les historiens de l'école ou de la nation. Maurice Agulhon, si attentif à l'histoire « vue d'en bas », peut noter :

« La conscience d'appartenir à la France, conscience de fait, doublée d'une affectivité positive (le patriotisme), cette conscience naissante au temps des premiers Capétiens, encore très minoritaire à l'époque de Jeanne d'Arc, est devenue quasi unanime en 1914 »¹².

Au-delà d'un constat chronologique somme toute banal, ce qui est le plus intéressant pour notre propos dans cette phrase est la définition double qu'Agulhon donne au sentiment d'appartenance à la nation. Il ne s'agit pas, après Raoul Girardet, de pointer les deux nationalismes, de gauche d'abord, puis de droite, qui animèrent la vie politique française au XIX^e siècle¹³, mais de signaler que le patriotisme est « l'affectivité positive » qui double ou non « la conscience de fait » d'appartenir à une nation. En effet, ce n'est pas la même chose de se savoir Français, d'en avoir « la conscience de fait », et d'en être fier, d'avoir pour la France une « affectivité positive » qui peut aller jusqu'au sentiment du sacré, bref de se sentir patriote. Or, cette distinction est décisive car elle permet de dépasser la notion d'un sentiment univoque d'appartenance nationale, que l'on ne rencontre d'ailleurs que très rarement — jamais ? — dans nos sources. Cette dualité nous force à revenir sur la définition de la nation, si souvent employée comme une évidence unifiante. Définir le sentiment

¹² Maurice Agulhon, « Nation, patrie, patriotisme en France du Moyen Âge à nos jours », *La Documentation photographique*, n° 7017, repris dans *24 historiens expliquent la France contemporaine*, La documentation française, 2005, p. 21.

¹³ Raoul Girardet, *Le nationalisme français*, Paris, Seuil, 1983.

d'appartenance à la nation comme une « réalité subjective » double¹⁴, tramée à la fois de fait et d'affect (positif ou non), permet de mieux comprendre ce qui se joue sur les bancs des écoles à propos de la nation. Car ce qui s'y joue est double aussi et renvoie à deux processus, souvent confondus, que les travaux d'Ernst Kantorowicz nous aident à mieux appréhender, à nommer¹⁵.

En effet, lorsqu'on dépouille les milliers de travaux d'élèves et de maîtres, sans oublier toute la production des manuels, déposés au Musée national de l'éducation à Rouen¹⁶ ou ailleurs, on est frappé par un double mouvement dans les années d'entre-deux-guerres. Globalement, l'installation des élèves dans le cadre de la nation par les repères communs de la langue, de la géographie, de l'histoire, de l'éducation morale et civique, bouge peu ; l'inscription des écoliers dans le corps quotidien de la nation ne tremble pas sous le choc de la Grande Guerre. À cette aune, il y a bien une permanence de l'école de Jules Ferry, qui continue à faire d'« excellent petits Français » attachés à leur devoir civique, comme ils le prouveront en 1940, ainsi que Jean-Louis Crémieux-Brilhac l'a démontré¹⁷. Le patriotisme reste un civisme actif. Mais, pour autant, la projection des élèves dans un roman national, dans une histoire tenant lieu de destin commun, offrant une fin patriotique de l'histoire, un sens sacré au corps de la nation France, est troublée dans le premier XX^e siècle à la communale. Ici, l'école nationale de Jules Ferry connaît bien une première disparition, ou plus exactement une désaffection, une étrange défaite. Pour le dire en empruntant le vocabulaire du cinéma, le *cadrage* de l'enseignement national n'est pas tremblé ; en revanche sa *profondeur de champ* est troublée. Ce trouble concerne le futur de la nation, les fins de l'enseignement national.

Mais pourquoi convoquer ici Kantorowicz ? Depuis les études de Mona

¹⁴ Là encore le terme de « réalité subjective » est emprunté à Maurice Agulhon, qui différencie dans l'article cité la « réalité objective » de la construction de la Nation France, c'est-à-dire l'extension des frontières, de l'État, de la langue, et sa « réalité subjective », c'est-à-dire la conscience nationale — double, on l'a vu — qu'en ont eue progressivement ses habitants, d'abord les élites puis le peuple.

¹⁵ Sans prétendre indûment nous poser en pionnier d'un champ bien travaillé, notamment grâce aux travaux de Benedict Anderson, *L'imaginaire national*, Paris, La Découverte, 1996, ou Anne-Marie Thiesse, *La création des identités nationales*, Paris, Seuil, 1999.

¹⁶ Un grand merci à Yves Gaulupeau, directeur du Musée, et à ses équipes.

¹⁷ Jean-Louis Crémieux-Brilhac, *Les Français de l'an 40*, Paris, Gallimard, 1990.

Ozouf, nous savons que la Révolution française a correspondu à un transfert de sacralité du roi à la nation, refondateur des légitimités politiques. Ce même roi d'Ancien Régime, Ernst Kantorowicz l'a décrit comme ayant pris deux corps dans l'imaginaire social, sur le modèle théologique des deux natures du Christ : un corps physique et un corps mystique¹⁸. Il est donc tentant de traduire ici — et nécessairement de distordre un peu — ce concept des deux corps du roi, pour se demander si dans ce transfert de sacralité du roi à la nation, le premier n'a pas légué ses deux corps à la seconde. On peut alors se demander si, à l'école, le corps physique de la nation n'est pas celui des repères de la vie quotidienne, et son corps mystique la patrie comme valeur suprême.

II – L'école de la nation patriotique (1900-1923)

Durant la période couvrant les deux premières décennies du XX^e siècle, on peut multiplier les exemples de la continuité des temps qui encadrent la Grande Guerre. La nation coïncide avec la patrie, à l'école comme dans la société. Même s'il connut des interrogations, parfois très vigoureuses, comme lors de la crise des manuels en 1909, ce temps est bien celui d'un apogée de l'école de la nation patriotique en France. À l'école publique — et *a fortiori* dans les écoles catholiques, on y reviendra — les écoliers connaissent à la fois une « francisation »¹⁹ soutenue et une inscription continue dans le corps sacré de la France, que l'on se place de la nation vers l'école, ou de l'école vers la nation.

De la nation vers l'école, la société française, juste avant la guerre, a parfois douté du patriotisme de ses instituteurs publics. Et dans la manifestation de ce doute on lit la force même du patriotisme, inquiet, mais partagé par

¹⁸ Pour Kantorowicz, on le sait, le roi a pris cette double définition au cours des débats médiévaux si vifs entre le trône et l'autel, et cela sur le modèle théologique des deux natures du Christ : Ernst Kantorowicz, *The King's Two Bodies, a Study in Mediaeval Political Theology*, Princeton, Princeton University Press, 1957, trad. fr. *Les Deux Corps du Roi*, Paris, Gallimard, 1989. Une telle matrice, inscrite dans le capital culturel des sociétés chrétiennes, pouvait-elle ne pas toucher les constructions nationales par delà les désacralisations du roi ? Dans le même ordre d'idée du substrat religieux des constructions politiques de l'âge national, tout récemment, Avner Ben-Amos, identifiant le judaïsme comme « la doublure d'un manteau d'hiver » du sionisme, nous rappelle que « les mouvements nationaux européens avaient puisé dans un répertoire culturel que le christianisme, sous toutes ses formes, avait mis à leur disposition », Avner Ben-Amos, *Israël. La fabrique de l'identité nationale*, Paris, CNRS Éditions, 2010, p. 9.

¹⁹ Au sens de la fabrique des petits Français, de leur inscription dans le corps quotidien, physique de la France.

l'ensemble des Français. Observant la montée en puissance du syndicalisme socialiste (réputé internationaliste et pacifiste), scrutant le contenu de manuels ayant abandonné leur caractère revanchard des années 1870-1880, des voix s'élèvent, dans le contexte de la querelle de la Séparation de l'Église et de l'État, certes, mais à gauche aussi, pour s'inquiéter : l'école reste-t-elle patriote ? L'enseignement national n'est-il pas en péril dans les classes ? Ainsi, pour parer à cette inquiétude, le directeur de l'école normale d'instituteurs de la Seine demande-t-il à Émile Durkheim de venir parler de la patrie à ses élèves-maîtres en 1908. Dans cette conférence sur « L'enseignement de la morale à l'école primaire », le fondateur de la sociologie affirme, devant les futurs instituteurs de la Seine, que « la patrie n'est autre chose que la société la plus hautement organisée qui soit », et il ajoute : « il est impossible que nous nous laissions aller contre elle par un emportement violent sans que du même coup nous nous blessions et nous nous déchirions nous-mêmes ». Peut-on trouver meilleure définition du corps mystique, sacré, de la patrie que dans ce credo ? La triple répétition de la forme « nous nous » souligne en effet l'exceptionnelle incorporation à la patrie comme horizon du progrès des sociétés qui est celle de Durkheim et, avec lui, de toute l'institution scolaire. Il y a bien un corps mystique de la patrie, même pour les rationalistes les plus scientifiques. Les différents congrès des Amicales d'instituteurs d'avant 1914 le confirment, tel celui de Lille, en août 1905, qui est consacré à l'enseignement de l'histoire²⁰, de même que les parcours des militants les plus représentatifs du socialisme et du pacifisme enseignant, comme Gaston Clémendot, collaborateur de Gustave Hervé²¹.

Du point de vue de l'école, le doute n'est pas permis. Alors que certains contemporains s'interrogent, ni les travaux des élèves et de leurs maîtres, ni le contenu des manuels n'entretiennent la moindre ambiguïté : la patrie est enseignée comme le corps sacré de la nation, certes dépouillé de son caractère revanchard depuis le tournant du siècle au plus tard, mais de façon centrale. Cette centralité se constate notamment dans l'enseignement de la morale : ainsi, en

²⁰ Voir Jacques Girault, *op. cit.*

²¹ Voir Olivier Loubes, « À contre histoire. Gaston Clémendot, instituteur pacifiste (1904-1952) », *Histoire@politique*, n° 3, 2007.

1910, le conseil des maîtres du groupe scolaire Victor Hugo de Colombes choisit-il la patrie comme élément exemplaire du cycle de morale.

L'enseignement de l'histoire manifeste lui aussi cette centralité : il suffit de suivre le roman national diffusé par les « petits Lavissee »²². Mais cette force de l'histoire patriotique se lit encore mieux dans sa diffusion au-delà de la seule leçon d'histoire²³. Qu'est-ce qui signe plus la portée, l'influence d'une matière que son débordement sur les autres cours ? Et pour l'enseignement scolaire, où mieux en prendre la mesure que dans ce qui est le cœur de la formation primaire, le centre de préoccupation fondamental de l'État, de la population, des maîtres et des élèves : l'apprentissage de la langue, de sa maîtrise par la lecture et l'écriture ? Or, avant les refontes des années 1920, l'histoire patriotique, avec ses exemples héroïques édifiants, déborde du cours d'histoire, sert de trame à l'enseignement du français, nourrit les exercices de lecture et de rédaction, sert même souvent de modèle à la « discipline reine » qu'est la composition française. Bref, à l'école de la nation patriotique, la langue s'apprend notamment par l'histoire nationale, ses exercices s'ancrent dans le roman historique national. Jamais l'histoire de France ne fut matière aussi fondamentale que dans cet âge national²⁴. Pour l'illustrer, on peut plonger dans le *best-seller* scolaire qu'est le manuel de lecture de Mironneau²⁵ ou, mieux encore, prendre un des manuels les plus utilisés d'apprentissage de la compo-

²² Pierre Nora, « E. Lavissee et son rôle dans la formation du mouvement national », *Revue historique*, juillet-septembre 1962, repris et développé dans « Lavissee instituteur national. Le "petit Lavissee", évangile de la République », in Pierre Nora (dir.), *Les lieux de mémoire. I. La République*, Paris, Gallimard, 1984, p. 247-289.

²³ On pourrait — à l'absurde ? — pousser le bouchon méthodologique en histoire de l'éducation jusqu'à dire que la meilleure façon d'étudier une matière, l'enseignement de l'histoire, par exemple, est de se placer en dehors de celle-ci pour éviter les effets de centration inévitables. Partir de la journée de l'élève, de son année aussi, de l'ensemble des exercices de composition, et pas seulement pour mesurer la place de l'histoire ou du français mais pour en repérer les échappées, les mélanges, les débordements, est essentiel, comme on le voit dans les travaux de Brigitte Dancel sur le certificat d'études dans la Somme (*Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*, Paris, Presses universitaires de France, 1996).

²⁴ L'histoire sainte a joué le même rôle de support pour l'apprentissage du français sous le Second Empire : voir le *Cours d'études des écoles primaires. Exercices et devoirs pour chaque jour de l'année*, publiés sous la direction de M. J.-J. Rapet, Paris, impr. de Paul Dupont, 1860-1861, nombreux fascicules.

²⁵ Adolphe Mironneau, *Choix de lectures*, Paris, A. Colin, 1908-1927, 8 vol.

tion française, celui de F. Amand. Dans son édition de 1913, ce fleuron de la maison Nathan propose, parmi d'autres personnages, les Francs, les Gaulois, Du Guesclin, en même temps que « Le mauvais écolier », pour s'exercer à « La description des personnes et les portraits ». Plus intéressant encore, cette *Pratique de la composition française* utilise, pour « La description de scènes d'après gravure », neuf images dont deux sont hautement historiques et patriotiques : « Rouget de l'Isle chantant la Marseillaise (d'après Pils) » et « Vercingétorix se livrant à César ». Ce dernier sert de « Modèle de préparation de devoir », ce qui renforce singulièrement son rôle et le rend proprement exemplaire, car on y voit la combinaison du passé et du présent, la conjugaison du corps physique et du corps mystique de la nation. En ce sens il est aussi pour nous un modèle.

MODÈLE DE PRÉPARATION DE DEVOIR

VERCINGÉTORIX SE LIVRANT A CÉSAR

Où se passe la scène représentée par la gravure? Qu'apercevez-vous dans le lointain sur la colline?

Quel est le principal personnage? Observez-le, voyez sa physionomie, ses yeux, ses cheveux, sa moustache. Examinez son costume, son attitude. Qui est-ce?

Observez le second personnage. Voyez sa physionomie, son attitude. Quel est-il?

Que fait Vercingétorix? Qu'y a-t-il aux pieds de son cheval? Que décelle son attitude? Comment César l'accueille-t-il? Quel geste fait-il? Qu'indique ce geste?

Autour de ces personnages, que voyez-vous? Où se tiennent les enseignes, les soldats? Quels sentiments leur attitude indique-t-elle? Pourquoi Vercingétorix se met-il à la merci de son ennemi? Savez-vous quel châtiment lui est réservé? Que pensez-vous de la conduite de Vercingétorix et de César?

Vercingétorix, page 113, F. Amand 1913 MNE 3.4.04 770917, INRP, musée national de l'Éducation (Rouen)

Il s'agit pour les élèves de cours moyen de décrire une gravure (voir la reproduction issue des collections du musée national de l'Éducation, INRP) qui est un véritable stéréotype de l'imaginaire national français, depuis Lionel Royer (1899) jusqu'à Albert Uderzo (1961). Une batterie de questions et un plan indiquent le but et la méthode à suivre. La méthode est progressive, le but moral. On demande aux élèves de décrire le lieu, les personnages, leurs gestes et « attitudes » pour en déduire leurs « sentiments » et, au bout de l'étude, juger leur comportement ; la dernière question est « Que pensez-vous de la conduite de Vercingétorix et de César ? ». D'après le plan modèle l'écolier doit aller en quatre parties de I - L'objet de la scène » à « IV Réflexions », en passant par « II Les personnages » et

« III Actions ». Le corrigé est rédigé, puisqu'il s'agit d'un modèle. Il n'est pas exempt, même dans la partie strictement descriptive, d'extrapolations qui affaiblissent involontairement l'exercice mais en révèlent la vraie nature. Alors que les soldats sur la gravure sont de dos ou trop loin pour que le dessinateur ait pu même dessiner leurs yeux, Amand écrit que les soldats romains « regardent le chef gaulois et dans leurs yeux semblent se refléter à la fois la joie du triomphe, la haine pour le vaincu, l'admiration pour son courage, la pitié pour sa jeunesse et sa beauté ». Il passe décidément beaucoup de choses dans ces regards qu'on ne peut voir... qu'avec les yeux de la foi patriotique. Mais cette foi est encore mieux exprimée dans le paragraphe final :

« Par suite de quelles circonstances Vercingétorix se trouve-t-il donc seul au milieu de ses ennemis ? Enfermé dans Alésia, il lutte depuis de longs mois contre l'envahisseur. La famine empêche la prolongation de la résistance. La reddition de la ville est fatale. Mais les assiégés n'obtiendront leur grâce que si leur chef se livre à César. Vercingétorix n'hésite pas un instant à sacrifier pour eux sa jeunesse, sa liberté, ses affections les plus chères, sa vie peut-être ! C'est pourquoi vous le voyez, lui, le vaincu, à la merci de l'étranger, garder une attitude noble et fière. Il sent toute l'étendue de son sacrifice et il a conscience que son dévouement est son plus beau titre de gloire. Et si César, loin d'être touché par une telle abnégation, un tel héroïsme, se laisse aller à la colère et à la vengeance, c'est qu'il a l'âme vile et basse. Gardons pieusement le souvenir de Vercingétorix, *notre* premier héros national »²⁶.

Chemin faisant, derrière la succession d'images attendues et par-delà le « notre » de fusion patriotique qui rejoint celui de Durkheim relevé plus haut, on est frappé par le glissement de l'exercice d'apprentissage d'une compétence (la description) à l'exhortation morale destinée aux élèves lorsque le « vous » fait irruption. Si, de notre point de vue, Amand quitte — par l'énonciation — le registre de l'apprentissage du français pour celui de la leçon de morale patriotique, pour lui les deux efforts d'apprentissage se recouvrent. C'est dire que ce modèle de devoir reflète très classiquement le « notre » de la synthèse des temps de la nation soulignée par Renan dans sa conférence de 1882²⁷, dans laquelle le

²⁶ F. Amand, *Pratique de la composition française*, Paris, Nathan, 1913, p. 114. Les deux mots soulignés le sont par moi.

²⁷ Selon sa formule canonique : « Une nation est une âme, un principe spirituel. Deux choses qui, à vrai dire, n'en font qu'une, constituent cette âme, ce principe spirituel. L'une est dans le passé, l'autre dans le présent. L'une est la possession en commun d'un riche legs de souvenirs ; l'autre est le consentement actuel, le désir de vivre ensemble, la volonté de continuer à faire valoir l'héritage qu'on a reçu indivis » : Ernest Renan, *Qu'est-ce qu'une nation ? Conférence faite en Sorbonne, le 11 mars 1882*, Paris, C. Lévy, 1882.

passé, suite de luttes et d'exploits héroïques face aux « ennemis », nourrit le présent de la foi patriotique qui doit en découler. Mais il exprime tout aussi vigoureusement la conjugaison des deux corps de la nation. En effet, l'inscription des élèves dans le corps physique de la nation, ici la langue nationale, s'opère en exaltant son corps mystique, ancré dans un passé patriotique dont il faut « pieusement » garder le souvenir à travers celui de son « premier héros national ».

III – L'école de la nation pacifique (v.1923-1940), découplage des temps et des corps de la nation

Or, en 1930, le même manuel de *Pratique de la composition française* de F. Amand, qui continue avec les mêmes méthodes à inculquer le français aux élèves, ne comporte plus aucun exemple historique d'héroïsme national ! Ni pour la « Description des personnes », qui perd jusqu'à Du Guesclin, ni pour la « Description de scènes d'après gravures », où les écoliers s'exercent désormais à la composition française grâce à six scènes qui ne sont pas forcément nouvelles mais qui évacuent totalement la patrie : une querelle (à l'école), une scène amusante (âne et carotte), chien et chat, l'écolière complaisante, la protection du frère, la veillée en famille. Ce repli de l'apprentissage de la langue sur la vie quotidienne se constate dans tous les manuels et les cahiers d'élèves de l'école publique ou presque à partir du milieu des années 1920 ; l'histoire et la nation héroïques se sont retirées de la composition française, désormais recentrée sur le corps quotidien, apaisé, du pays.

Que s'est-il passé ? Comment et pourquoi la composition française à l'école a-t-elle cessé d'être nationale (et historique) dans l'entre-deux-guerres ? Et pourquoi est-ce vrai à l'école publique mais pas à l'école privée ? Cela signifie-t-il que les maîtres du public, qui étaient patriotes, sont devenus pacifistes, répudiant le patriotisme de leurs leçons, comme Marc Bloch le craignait en 1940 ?

À la dernière interrogation, l'historiographie a répondu depuis les années 1970 et 1990²⁸ selon un modèle forgé par Antoine Prost à propos des an-

²⁸ Voir références en note 3 et, pour la dernière mise au point, Olivier Loubes, « L'étrange défaite de la patrie à l'école primaire en France entre 1918 et 1940 », *Historiens et géographes*, n° 390, avril 2005, p. 193-202.

ciens combattants²⁹. De la même façon que les anciens combattants, accusés de fascisme, ont par leurs associations clairement républicaines contribué, au contraire, à préserver la France du fascisme, les instituteurs français (souvent cadres du mouvement ancien combattant), accusés d'avoir désarmé moralement le pays, ont au contraire contribué, par leur enseignement pacifique qui n'oubliait pas le devoir civique de défense du pays, à préserver la France du pacifisme intégral et du défaitisme révolutionnaire. C'est ce qu'Antoine Prost, puis Mona Siegel ont appelé le « patriopacifisme »³⁰.

Toutefois, la solution donnée à la question de la responsabilité des maîtres ne saurait à elle seule expliquer le déclin d'un enseignement patriotique de l'histoire que nous constatons bel et bien. Le concept des deux corps de la nation permet, me semble-t-il, de mieux appréhender ce qui se passe à l'école dans ce phénomène de désenchantement patriotique, qui se traduit par un changement dans la vision de l'aboutissement de l'histoire nationale.

Partant du constat reconnu que l'association de la patrie et de la paix existe avant 1914³¹, on observe que ce sont les équilibres et les incarnations nouveaux apportés à ces mots par la Grande Guerre qui changent la donne, découplant les deux corps de la nation dans l'enseignement, comme on l'a vu pour la composition française, et modifiant la vision des temps enseignés, particulièrement du futur dans lequel on souhaite inscrire les enfants. Avant 1914, en effet, la notion de patrie était déjà associée à d'autres éléments sociaux et idéels que la nation, tels le peuple, la république et, déjà, la paix. Mais de quelle façon ? Pour le comprendre, il faut rajouter aux deux temps mobilisés par Renan dans sa célèbre conférence de 1882³², le passé et le présent, la dimension du futur (que

²⁹ Antoine Prost, *Les anciens combattants et la société française (1914-1939)*, Paris, Presses de la FNSP, 1977, 3 vol.

³⁰ *Id.* et Mona L. Siegel, *The Moral Disarmament...*, *op. cit.*

³¹ Une recension de l'ouvrage de Mona Siegel dans *The American Historical Review*, vol. 111, n° 1, February 2006 rappelle que l'ouvrage de Sandi Cooper, *Patriotic pacifism : waging war on war in Europe, 1815-1914*, New York : Oxford University Press, 1991, avait montré que les racines du « patriopacifisme » remontaient au XIX^e siècle. En langue française, voir le compte rendu d'Antoine Prost sur l'ouvrage de Mona L. Siegel dans *Le Mouvement Social* en ligne : <<http://mouvement-social.univ-paris1.fr/document.php?id=1120>>.

³² Ernest Renan, *Qu'est-ce qu'une nation ?...*, *op. cit.*

Renan lui-même n'oublie pas puisqu'il évoque un horizon européen des nations). À l'école publique avant 1914, le futur de la nation, c'est l'humanité ; l'humanisme est censé être l'aboutissement du patriotisme, de la même façon que la république couronne l'histoire de la construction de l'État dans les manuels de Lavis, grands ou petits. On pourrait multiplier les citations, reproduites dans tous les manuels de l'école laïque dans le dernier tiers du XIX^e siècle, affirmant dans la lignée de la « nation-messie » de Michelet que « la France est la plus humaine des patries », « la France est phare de l'Humanité », etc. Or, c'est cette concordance entre la France et l'humanité qui vole en éclat avec la Grande Guerre ou, plus exactement, qui est forcée de se recomposer douloureusement : le patriotisme a abouti à la guerre, « boucherie » négatrice de l'humanisme.

En revanche, à l'école privée, c'est-à-dire catholique dans son extrême majorité, la vision des temps n'était pas la même avant 1914. L'héroïsme national ne s'appuyait pas sur le même passé, spécialement à propos de la Révolution et, surtout, ne conduisait pas au même futur humaniste³³ (en tout cas, pas avant les efforts, encore marginaux dans les années 1930, du personnalisme, ensuite généralisés avec Vatican II ; d'ailleurs, l'affrontement des deux écoles est très vigoureux encore dans l'entre-deux-guerres). Les historiens de la nation le savent bien, qui souscrivent sans peine au tableau brossé par Maurice Agulhon notant que

« tout au long du XIX^e siècle, ont grandi deux patriotismes français mais à justifications différentes ; donc à la fois rivaux et conjugués. [...] Principes différents ! Ce n'est certes pas la même chose que d'aimer la France (version traditionnelle) parce qu'elle est la fille aînée de l'Église, et le pays où Dieu nous a fait naître, ou de l'aimer (version révolutionnaire) parce qu'elle est dans le monde le champion du Droit et de la Justice définis par les Lumières de la Raison. Mais ces deux amours ont même conséquence : il faut aller à la caserne, et mourir, s'il le faut, sur le champ de bataille »³⁴.

C'est cette conjugaison conjoncturelle des deux patriotismes, traditionnel et révolutionnaire, qui s'efface avec la guerre, laissant à nu la différence des futurs, fondée sur le sens différent donné à la mort de masse, entre les deux en-

³³ Prise dans le temps de la Providence divine, la marche de la France conduit à Dieu : cf. l'étude pionnière d'Yves Gaulupeau, « L'Église et la nation dans la France contemporaine : le témoignage des manuels confessionnels (1870-1940) », *Revue d'histoire de l'Église de France*, t. LXXXI, 1995, p. 73-104.

³⁴ Maurice Agulhon, art. cit., p. 20.

seignements. Alors que, dans les classes du privé, la providence divine continue à légitimer le *Deus pro Patria, Patria pro Deo*³⁵, dans les classes du public l'espoir de la paix universelle ne peut plus passer par un patriotisme synonyme de mort de l'humanité. Car quel sens donner à la mort de masse, qui stupéfait la société française ? Et quel sens attribuer à ce pour quoi on pourrait désormais donner sa vie, ce *pro patria mori* qui est, depuis l'Antiquité et Horace, la définition même du patriotisme ?

Dans le premier entre-deux-guerres (1870-1914), nation et patrie sont difficiles à définir l'une sans l'autre à l'école publique, difficiles à distinguer, car elles se recouvrent ou, plus exactement, le patriotisme, c'est-à-dire l'amour de la patrie, terre sacrée, s'applique indissolublement à la nation, source de la souveraineté politique moderne. Avec la Première Guerre mondiale s'installe une nouvelle cohérence dans les salles de classe, celle d'une nation pacifique. Le nouveau corps mystique de la nation à l'école va en effet s'incarner dans la paix au cours des années 1920. Pour l'éprouver, et comme pour la période précédente, allons de la nation vers l'école, puis de l'école vers la nation.

Du côté de la nation, on peut mesurer l'écart qui s'est creusé entre les deux conceptions de la nation et de la patrie à la suite de l'irruption de la guerre négatrice de l'humanité à travers les textes de deux intellectuels qui furent des inspireurs majeurs du monde scolaire à leurs époques respectives. Là où, en 1870, Fustel de Coulanges unit nation et patrie inextricablement par un lien d'amour dans sa réponse à Theodore Mommsen³⁶, Alain, le philosophe de la

³⁵ Ici l'idée de patrie n'a pas pâti de la mort de masse mais en a au contraire été fortifiée. Deux travaux ont défriché ce champ et montré la permanence de l'enseignement patriotique catholique durant le premier XX^e siècle, que ce soit dans les manuels ou les travaux d'élèves : Yves Gaulupeau, « L'Église et la nation dans la France contemporaine. », art. cit. ; Olivier Loubes, *L'école et la patrie, op. cit.*, p. 69-72. Une grande étude reste cependant à faire à l'échelle d'une thèse.

³⁶ « Ce qui distingue les nations, ce n'est ni la race ni la langue. Les hommes sentent dans leur cœur qu'ils sont un même peuple lorsqu'ils ont une communauté d'idées, d'intérêts, d'affections, de souvenirs et d'espérance. Voilà ce qui fait la patrie, voilà pourquoi les hommes veulent marcher ensemble, ensemble travailler, ensemble combattre, vivre et mourir les uns pour les autres. La patrie, c'est ce qu'on aime », Fustel de Coulanges, « L'Alsace est-elle allemande ou française ? », *Revue des deux mondes*, octobre 1870. Dès 1864, dans sa *Cité antique*, Fustel définissait la patrie, en historien, comme un « lien sacré » parce que religieux : « La patrie de chaque homme était la part de sol que sa religion domestique ou nationale avait sanctifiée [...] La patrie tient l'homme par un lien sacré. Il faut l'aimer comme on aime une religion, lui obéir comme on obéit à Dieu. » Là encore quelle meilleure illustration de la mystique attachée au corps sacré de la nation patriotique ?

III^e République par excellence, lu et commenté dans toutes les écoles normales de l'entre-deux-guerres, dans un texte bien moins connu, disjoint les deux, tant il lie la patrie à la guerre :

« PATRIE Unité de race, de langue, d'histoire, qui attache par les sacrifices qu'elle exige. L'état de guerre porte l'amour de la patrie jusqu'au délire, et sans espoir de purification. La patrie ne mène pas à l'humanité ; elle absorbe les peuples en elle, elle ne va pas à eux. La patrie s'achève par l'impérialisme. Cet orgueilleux sentiment est relevé par le courage et par l'admiration. C'est par là qu'il permet et même glorifie toute colère, toute haine, toute cruauté. La sagesse est d'accorder à la patrie ce qu'on lui doit strictement, sans se livrer jamais à cet amour fanatique qui écrase tous les autres sentiments »³⁷.

Bien sûr, du côté de l'école, ce n'est pas cette définition d'Alain qui est prise par les élèves ! L'amour de la patrie continue d'être enseigné dans la leçon de morale comme un devoir civique, mais l'école publique a bien eu à réviser ses leçons face à la guerre de 1914-1918. Dès celle-ci, en effet, on repère à l'école, à côté de phases plus ou moins intenses, en tout cas très variables selon les périodes et les lieux, de « brutalisation »³⁸ des enfants, une ambivalence dans l'enseignement entre la mobilisation patriotique et la nécessité d'en finir avec la guerre. Cette ambivalence est résolue par une nouvelle vision des temps qu'exprime à sa façon Alice Chrétien dans sa rédaction du mardi 9 novembre 1915. À la question « Qu'est-ce que cette guerre ? Dites ce que font à la guerre vos pères et vos grands-frères ? », elle répond :

Nos pères, nos frères [...] se battent avec arachement³⁹ parce que plus tard la guerre recommencerait. Ils se battent avec fureur et énergie parce qu'ils voudraient détruire cette vilaine race.

Pour cette jeune écolière de Quièvrecourt, en Seine maritime, la destruction au présent du conditionnel de l'ennemi, exprimée dans un vocabulaire typique de la culture de guerre (« vilaine race »), prend tout son sens dans le conditionnel présent du recommencement de la guerre, qu'il faut éviter en se battant « avec arachement ».

Sur cette base, une fois passée l'ombre portée du deuil immédiat, le nouvel

³⁷ Alain, « Définitions », dans *Les Arts et les Dieux*, Paris, Gallimard, 1958, coll. « Pléiade », p. 1077.

³⁸ Cf. George L. Mosse, *De la Grande Guerre au totalitarisme : la brutalisation des sociétés européennes*, Paris, Hachette littératures, 1999, rééd. en 2003 et 2009.

³⁹ Sic, la maîtresse corrige en marge « acharnement ».

équilibre se fixe dans les années 1920, de façon originale car l'effort de relecture vient du bas. Il vient des institutrices et des instituteurs qui, dans leurs réunions et congrès syndicaux en particulier, demandent — et obtiennent — des éditeurs qu'ils purgent les manuels scolaires des passages jugés chauvins. Cet équilibre est ensuite validé par en haut, même si c'est avec une certaine résistance, comme on le voit dans le cas des nouveaux programmes de 1923 pour l'enseignement primaire, dans lesquels Paul Lapie défend le patriotisme tout en entérinant la nouvelle fin de l'histoire⁴⁰.

Car lorsqu'on lit les cahiers d'élèves ou qu'on ouvre les nouveaux petits Lavis ou les Gauthier-Deschamps, la fin du roman national a changé⁴¹. Certes, Vercingétorix est toujours là, ainsi d'ailleurs que le passé national, celui du corps physique dans lequel on installe toujours les enfants, mais l'aboutissement, c'est désormais la Société des nations, vers laquelle doivent tendre les espoirs. Il en va de même dans les manuels de morale, tel celui de Raphaël Périé qui, à propos du soldat inconnu, nous livre en 1925 ce qui fonde le sacré du nouveau corps mystique offert aux écoliers français :

« parce que sur notre terre de France, chez nous et nos alliés, des races humaines si différentes ont combattu ou creusé la terre des tranchées, fabriqué nos armes et nos munitions, ce mort dont nous ignorons tout, les traits, la condition, la naissance, représente pour nous l'humanité entière, et la voix qui sort de ses restes mutilés nous dit : "Paix à tous les hommes par le droit et la bonté ! Que la Société des Nations ouverte graduellement à tous les peuples, à toutes les races, enfante peu à peu, dans la joie et la douleur, non seulement les États-Unis d'Europe, mais les États-Unis du monde" »⁴².

Dans ce passage, la terre et les morts conduisent bien à faire de la paix la nouvelle foi scolaire, le culte du soldat inconnu fonde celui de la SDN. Le fil du futur est renoué avec « l'humanité entière ».

Pourtant, répétons-le, l'enseignement scolaire de la patrie n'a pas disparu, et c'est bien ce qui empêche de parler d'un enseignement pacifiste à l'école de l'entre-deux-guerres. Il s'agit d'une école pacifique, dans laquelle la patrie est enseignée mais dans une définition avant tout civique. C'est, par exemple, le cas

⁴⁰ O. Loubes, *L'école et la patrie...*, op. cit., p. 59-64.

⁴¹ Voir Olivier Loubes, « Ernest Lavis, "l'instituteur national" », *Les collections de L'histoire*, n° 44, juillet 2009, p. 54-61.

⁴² Raphaël Périé, *La petite école du citoyen*, Paris, Gedalge, 1925, p. 173.

dans cet exercice de préparation à la composition française où Alice Lacombe, élève de la classe unique de l'école de Saint Matré, dans le Lot, lors du « patriotide » de juin 1930 (c'est-à-dire au cours du cycle consacré à la patrie⁴³), doit réutiliser des mots de vocabulaire sur la France. Elle le fait ainsi :

« La France est notre patrie. C'est la terre des pères, des ancêtres ou des aïeux. Tous les habitants d'une même patrie sont des (con)citoyens ou des compatriotes. Les pays limitrophes de la France sont : la Belgique, l'Allemagne, la Suisse, l'Italie, et l'Espagne. La patrie de l'Anglais c'est l'Angleterre, de l'Allemand c'est l'Allemagne. Celui qui quitte son pays pour s'installer à l'étranger est un immigré (sic), il émigre ou s'expatrie, il s'exile, les deux verbes ont le même préfixe é ou ex qui signifie hors. Celui qui vient de l'étranger en France est au contraire un immigrant. Le préfixe in ou im signifie ici dans. Le Français émigre peu volontiers. Il arrive au contraire en France beaucoup d'étrangers. Au bout de quelques années ils se font naturaliser et deviennent ainsi des citoyens français »⁴⁴.

De la patrie à la naturalisation évidente des étrangers « au bout de quelques années », dans ce cheminement naturel pour l'élève — et pour le maître, qui indique « Bien » en marge —, on voit bien ici comment la leçon de vocabulaire est l'occasion de réaffirmer l'appartenance à une patrie conçue de façon civique. L'exercice n'est pas sans portée éducative citoyenne, en particulier s'agissant de l'intégration des étrangers... mais l'apprentissage de la langue, l'inscription dans le corps physique de la nation France ne renvoie plus au sacré du corps mystique national comme Vercingétorix auparavant, lui qui est désormais cantonné à la leçon d'histoire. Ce sacré est dévolu à la paix, de sacrée la patrie est devenue civique.

Le drame historique de cette recomposition des deux corps de la nation, dans laquelle la paix a remplacé la patrie comme corps sacré de la nation sans éliminer son corps physique, est que sa maturité correspondit à la montée des tensions internationales : elle s'y retrouva à contretemps de la grande histoire. Les successives affaires d'Éthiopie, d'Espagne, de Tchécoslovaquie, font des années 1930 les années d'un nouveau désenchantement. Après la désacralisa-

⁴³ A l'école de l'entre-deux-guerres il y a deux périodes, qui forment de véritables « patriotides », où la patrie est au cœur de l'enseignement, de ses « centres d'intérêt » prévus par les programmes de morale et de français : en novembre, autour de la commémoration de l'Armistice de 1918, moment qui correspond si idéalement à la fête des morts et forme une Toussaint de la guerre ; et en juin-juillet, prélude à la fête nationale. La première surligne le sacré de la mort des soldats, fonde le désarmement moral nécessaire du bellicisme chauvin, la seconde souligne la place désormais civique de la patrie.

⁴⁴ Collection personnelle de l'auteur.

tion de la patrie, l'école ressent douloureusement l'impuissance de la SDN, qui affaiblit, voire ruine ses espoirs dans la paix et déplace parfois les fins de l'histoire enseignée⁴⁵. Redisons-le, ses maîtres ne faillirent pas dans la tâche civique d'enseignement de la patrie, et le parcours d'un Gaston Clémendot le montre : devenu un pacifiste de plus en plus intégral, il est rejeté par le Syndicat national des instituteurs, qui refuse de publier son *Initiation à l'histoire*. Il n'empêche qu'à la veille de la seconde mondiale, l'école apparaît porteuse d'un enseignement national dont le corps sacré, *nation patriotique* ou *nation pacifique*, pose problème. Ainsi l'édition du petit Lavis parue en 1939, juste après Munich, se conclut-elle sur une vision inquiète du futur, vécu comme un retour à 1914 :

« Une nouvelle guerre mondiale a été évitée à la dernière minute : mais la raison du plus fort l'a emporté. Comme avant 1914, les peuples inquiets vivent sous le régime de la paix armée. Puissent les événements ne pas justifier leurs inquiétudes ».

Au terme de cette étude, quel gain historique et politique a-t-on trouvé à convoquer les « deux corps » de Kantorowicz pour comprendre les liens entre l'école et la nation ?

Au plan historique, le gain semble mince au premier abord : la périodisation des désenchantements de l'entre-deux-guerres est confirmée et, avec elle, le constat que les maîtres de l'école publique, bons républicains, furent pacifistes et patriotes, mais sans aller jusqu'au pacifisme intégral de certains d'entre eux, restés très marginaux, comme les cahiers d'élèves nous le montrent ; l'enseignement privé, en revanche, n'a guère changé son rapport à la patrie sacrée. Mais à y regarder de plus près, et en partant de l'effacement de la place de l'histoire patriotique dans l'enseignement, particulièrement du français, et aussi de l'effacement du roman historique national enchanté dans les manuels et les leçons d'histoire, la distinction entre les deux corps de la nation semble permettre une compréhension plus profonde d'un phénomène historique repéré depuis longtemps : le « patriopacifisme ». Répétons-le au risque de lasser, les mêmes mots avant et après la Grande Guerre, celui de patrie comme celui de paix, ne recouvrent pas les mêmes sens dans l'imaginaire social, parce que les

⁴⁵ Cela se traduit par l'émergence de nouvelles fins de l'enseignement de l'histoire, autour de la civilisation du travail, par exemple, dans les instructions de 1938 citées en exergue.

codes culturels ont changé, dans la société comme à l'école, en raison de la mort de masse de la Grande Guerre. Avant 1914 la patrie est le sacré de la nation en France à l'école, et ce qu'on pourrait dès lors appeler *la nation patriotique* est le corps sacré que les élèves sont invités à rejoindre ; *patriotique* occupe ici, accolé à *nation*, la fonction d'adjectif politico-religieux, c'est-à-dire mystique au sens de Kantorowicz. On pourrait alors appeler *nation française* le corps physique, quotidien, dans lequel l'école inscrit ses élèves, les inscrit dans une identité, la conscience de fait d'être des petits Français. Cette éducation à la *nation française* perdue dans l'entre-deux-guerres, enseignement civique républicain de la patrie compris ! Mais la patrie reste désormais cantonnée au corps physique de la nation⁴⁶. En revanche, le nouvel horizon sacré de l'enseignement devient la paix, mais de plus en plus difficilement dans les années 1930. La *nation pacifique* incarne dorénavant le corps sacré de la nation — en concurrence ou en ambivalence avec la *nation patriotique* qui continue à être portée par l'école catholique et des pans entiers de la société — sans s'imposer toutefois pleinement, en raison du contretemps qui la déstabilise, ce qui constitue un des éléments les plus structurels de la crise d'identité nationale si profonde des années 1930 et 1940.

Ainsi, l'école de Jules Ferry ne peut sans distorsions servir de repère historique aux troubles actuels du sentiment d'appartenance, pour deux raisons. D'une part, la nation connut entre 1880 et 1960 des crises de désenchantement patriotique que l'école répercuta : ce ne fut pas une période invariante, masse de granit exempte de failles. D'autre part, ces crises ne sont pas exactement les nôtres. Toutefois, il y a peut-être quelque chose à retenir de cette période en s'appuyant sur la lecture de Kantorowicz et en l'appliquant à la nation. Identifier les deux corps de la nation, et donc les deux fonctions nationales de l'école peut être utile : contribuer à inscrire les élèves dans le *corps physique* de leur environnement (langue, communication, compétences), d'une part, et leur

⁴⁶ Une remarque méthodologique : dans ce schéma traduit du roi de Kantorowicz pour l'appliquer à la nation, le processus historique repéré est celui d'une permanence du corps physique de la nation alors que son corps mystique, patriotique ou pacifique, celui qui est censé « ne pas mourir » est en crise, ce qui semble aller à l'inverse du cas du roi de Kantorowicz. C'est probablement que, du roi à la nation, la nature physique du corps est la moins évidente à transposer : qu'est-ce que la mort physique d'une nation ? Mais cela ne contredit en rien l'idée que, comme le roi, la nation puisse connaître des crises de désacralisation, allant jusqu'à sa mort en tant que corps politique mystique.

inculquer des valeurs communes qui les intègrent dans une communauté politique et légitiment les pouvoirs, bref les inscrire dans le *corps mystique* de Kantorowicz, d'autre part, ce n'est pas la même chose.

Olivier LOUBES

Professeur de Première supérieure
au lycée Saint-Sernin de Toulouse
olivier.loubes@libertysurf.fr