

Guillaume LESCAUT

Professeur stagiaire au lycée Rive Gauche de Toulouse

Enseigner la République

Mémoire de Master 2 MEEF Histoire-Géographie

Sous la direction Christine VERGNOLLE

UT2J – ESPE Toulouse

« Un pareil programme fait décidément de la lecture de l'*Histoire de France*, si attentive au « lien qui unit tous les âges », une éducation digne de ce nom, dans laquelle l'émancipation se forge dans l'exercice d'une fidélité. *Non solum in memoriam, sed etiam in spem* : quelle devise : »

Paul Viallaneix

« A cette patrie libre, chacun sent qu'il faut des citoyens instruits et dévoués. Dans tous les esprits se fait jour la nécessité de l'enseignement civique. »

Paul Bert

*Je remercie vivement Valérie Llamas et Christine Vergnolle pour leur soutien, leurs conseils
et leur disponibilité.*

INTRODUCTION

Etudiant en M2 MEEF, lauréat du concours du CAPES en histoire-géographie et professeur stagiaire au lycée général et technologique Rive Gauche à Toulouse, nous nous sommes passionnés par la transmission d'un savoir, de compétences accompagnés de valeurs qui fondent l'adhésion à la République, qui plus est dans un contexte qui relance des débats anciens.

Notre mémoire s'intéresse à deux questions qui, on fond, sont liées. D'une part nous allons étudier comment on peut enseigner l'histoire des trois dernières républiques, l'histoire des institutions. Nous prolongerons éventuellement la question de l'histoire des femmes à travers la place qu'elles occupèrent progressivement dans la vie politique et sociale de la République française. D'autre part nous nous intéressons à la contribution de l'histoire lors de la formation civique des élèves, au rôle que tient cette discipline dans la construction de l'adhésion et de l'attachement à la République.

Ce mémoire va donc se composer d'un état des lieux sur la production historique en ce qui concerne les thématiques du programme de première S (puisque nous n'avons que des classes de ce niveau-là), d'une partie qui exposera notre méthode et notre analyse du rôle civique de l'histoire, et enfin d'une analyse des données recueillies qui nous permettra de répondre véritablement à nos deux problématiques.

Le programme et les problématiques propres à la série « S » diffèrent sensiblement de ceux des séries « ES » et « L ». Dans la série « S », la problématique générale de la République, qui occupe un tiers du programme d'histoire, est articulée autour de son adaptation aux défis du XX^e siècle, ce qui est un peu injuste puisque le programme commence officiellement en 1870 avec la proclamation de la République par Léon Gambetta le 4 septembre à l'Hôtel de Ville de Paris, dans une ambiance à la fois enthousiaste et déterminée. Cette problématique générale est abordée à travers trois séquences qui ont toutes des problématiques distinctes. Il faut d'abord étudier la succession des trois républiques¹, il faut ensuite aborder l'histoire d'un groupe social (cela peut-être les ouvriers, les immigrés ou les femmes), et enfin il faut terminer par l'étude de la colonisation. Autrement dit les trois grands défis lancés à la République, et qu'elle a pu surmonter, c'est son installation sur la longue durée, les mutations internes de sa société et l'épreuve de la décolonisation. La problématique elle-même est ambiguë car nous parlons à la

¹ Séquence 1 : *La République, trois républiques*.

fois d'une République et de trois républiques. La République que nous connaissons actuellement, et nous l'avons expliqué à nos élèves, n'est assurément pas la même que la Troisième République (même si De Gaulle prend soin de marquer une continuité en faisant adopter la nouvelle constitution le 4 septembre 1958).

ETAT DES LIEUX

Nous nous référons ici à un admirable passage d'un ouvrage de Vincent Duclert² dans lequel il disserte sur l'historiographie de la République (et de la Troisième République particulièrement). Au détour d'un paragraphe, il écrit :

« La démocratie représente un modèle d'équilibre des pouvoirs, de libertés reconnues, de légitimité par le vote, mais elle se définit aussi (et en premier lieu) par la reconnaissance de la politique comme bien commun définitif et fondamental. »

Cette phrase est probablement la plus représentative de ce qu'est la République et du moment républicain (qui, d'une certaine manière, dure toujours) qu'il nous faut enseigner aux élèves. L'étude de la Troisième République a une place importante dans le programme de nos classes de première « S ». Il ne s'agit pas de l'exalter mais de l'étudier passionnément.

Nous nous proposons ici de dresser un bilan historiographique des trois dernières républiques en France puisque nous nous référons, dans ce mémoire, à la séquence intitulée « La République, trois républiques » et en partie à celle intitulée « La République face aux évolutions de la société française ». Après cet état des lieux historiographique, nous nous interrogerons sur la mise en œuvre de ce savoir en classe avec des élèves de première. Le programme nous fait commencer l'étude de la République en 1871 (et donc en 1870 pour expliquer aux élèves les causes de la guerre qui imposa la République en France) pour que les élèves retiennent les repères des moments fondateurs de la République. Il nous faut ensuite montrer aux élèves comment la République s'impose en surmontant les crises politiques : la menace du boulangisme, les scandales des affaires, l'épreuve de la montée du socialisme et attentats anarchistes, et enfin le grand moment de l'Affaire. Ensuite, il faut enseigner le renouveau républicain que constitue l'expérience de la Résistance, de la Libération et de la fondation de la IV^e République. Pour finir, les mutations de la République et la rupture gaullienne de la pratique du pouvoir et des institutions devront être étudiées.

En ce qui concerne l'histoire des femmes, c'est leur relation aux hommes et leur place dans la vie économique, politique et sociale qu'il faut étudier avec les élèves.

² DUCLERT Vincent, *La République imaginée, 1870-1914*, Belin, 2012.

L'histoire de la République a une bibliographique immense. Nous ne pourrions pas citer tout le monde dans une quinzaine de pages. On peut cependant mettre en évidence les grands sentiers que les meilleurs alpinistes ont tracés pour nous.

Soucieux de respecter les trois parties du chapitre (liées aux trois grandes problématiques traitées), nous traiterons successivement l'historiographie de la Troisième République, du moment de la Résistance et de l'émergence de « la République gaullienne », pour paraphraser Serge Bernstein.

La Troisième République est triplement étudiée dans les programmes puisque nous devons traiter avec les élèves la Première Guerre mondiale, les fondations et les crises politiques et les évolutions économiques et sociales de la France de l'époque.

La Troisième République, en un mot, désigne l'entrée de la France dans la modernité. Certes les germes de cette modernité sont présents dans le pays dès le Second Empire. Mais ce qui va la distinguer du Second Empire, c'est l'entrée en masse des citoyens dans cette modernité. Cette République désigne l'apothéose de l'esprit public, de la politisation croissante des Français. C'est grâce à ce moment républicain que Dominique Schnapper a pu dire, dans *La France de l'intégration*, que la France est probablement (parce que les héritages sont tenaces) la plus politisée des nations européennes ». La conviction que l'engagement civique, la politique, peut déboucher sur le progrès et le changement social a largement contribué à la démocratisation de la société. Cette démocratisation demeure largement incomplète (les jeunes, les femmes, les colonisés sont exclus de cet esprit public) mais pour l'époque, elle est notable.

Ce que nous devons à cette République, c'est d'avoir rendu possible les conditions du progrès démocratique. Par la liberté d'expression, de réunions, elle a permis qu'on se batte pour elle (qu'on la combatte aussi) en utilisant tous les moyens légaux. Elle peut être pour un âge d'or pour diverses raisons mais la plus importante, c'est sûrement qu'elle a instauré un moment où la société a pu choisir librement son destin, qu'elle a disposé d'un pouvoir sur sa propre existence. C'est cela qui fait à Mona Ozouf et à François Furet qu'elle constitue indéniablement un « moment républicain ». Cette période détient une place considérable dans l'histoire de la conscience publique. Chaque année, la parution de la *Bibliographie annuelle de l'Histoire de France* montre qu'elle est la période sur laquelle se concentre le plus tous les travaux de thèses et les mémoires de recherches, ainsi que les articles publiés dans les diverses revues. Vincent Duclert, dans l'ouvrage que nous avons déjà cité plus haut, remarque que tous les grands

historiens se sont frottés de près ou de loin à cette histoire. Nous n'allons pas en dresser la liste mais chacun sait qu'elle est bien longue.

C'est peut-être là que se rejoignent nos deux problématiques. La République est extrêmement liée à l'histoire. Maurice Agulhon a écrit que « la France est née de l'histoire »³ mais si cette France-là a vécu c'est que la République lui en a donné les moyens. Mais la République ne vit que par l'histoire et le passé. Elle a besoin de cérémonies, de rites, de rituels comme l'a rappelé récemment la ministre de l'Education nationale. Là est le lien profond qui unit l'imaginaire politique républicain et l'univers historique. La République a besoin de mettre en scène son histoire. Elle met en scène, bien sûr, les épisodes marquants de la Révolution comme l'ont bien montré Biard, Bourdin et Marzagalli⁴. On peut citer des universitaires qui se constituèrent historiographes du régime comme Ernest Lavisse. C'est ici que l'on peut encore voir le lien avec la République : dans un ouvrage resté célèbre⁵, François Furet écrit que Lavisse faisait œuvre de « pédagogie du citoyen ». Pierre Nora repeint Lavisse en « instituteur national » dans ses *Lieux de mémoire*, tel un « évangile de la République ». Mais la mythification du passé n'épuise pas le lien entre la République et l'histoire : une certaine écriture critique de l'histoire est constitutive de la tradition républicaine, surtout depuis l'affaire Dreyfus. Dans *La République imaginée*, Duclert écrit :

« La contestation de la diplomatie française dans l'empire ottoman ou dans l'empire russe, le refus des « lois scélérates » contre la pensée anarchiste, le rejet des méthodes militaristes dans le procès Dreyfus articulèrent la liberté héritée de la République avec une écriture critique de l'histoire [...]. »

C'est dans les années 1900, finalement, que la discipline historique telle que nous la connaissons aujourd'hui est née. Sans renoncer au récit, l'histoire assumait enfin sa dimension problématique. C'est ce qui amène à penser que l'histoire contemporaine est fortement liée à l'engagement scientifique pour le capitaine Dreyfus.

Dans cet état des lieux il sera fréquemment cité François Furet dont les travaux, en particulier ceux menés avec Mona Ozouf, ont été décisifs pour la compréhension de l'histoire de la République. Nous référerons au recueil d'articles méthodologiques de François Furet intitulé « De l'histoire-récit à l'histoire-problème » pour signifier la grande évolution de la pensée

³ AGULHON Maurice, *La République 1880-nos jours*, deux tomes, Hachette.

⁴ BIARD Michel, BOURDIN Philippe, MARZAGALLI Silvia, *Révolution, Consulat, Empire*, Belin, 2012.

⁵ FURET François, *L'Atelier de l'histoire*.

historique qui nous permet d'appréhender ce thème richissime qu'est l'histoire des trois républiques.

Mais laissons ici ces considérations générales et penchons – nous plus avant sur l'historiographie de la République. La période est intéressante, dans l'optique du programme, notamment pour les lois et libertés fondamentales que nous lui devons. En première, il est important d'enseigner les lois sur la liberté de la presse en 1881. C'est une période qui intéresse aussi beaucoup nos collègues anglo-saxons. On peut le constater au grand nombre et à la qualité des revues qui existent au-delà de la mer comme *French Historical Studies*, *French Politics, Culture and Society*, *Contemporary French Civilization*, *Historical Reflections*. D'ailleurs, dans *La République imaginée*⁶, Vincent Duclert écrit un chapitre entier dédié à la production étrangère sur la période de la Troisième République.

Notre période commence dans les années 1880, année à partir de laquelle Georges Charpentier commence à publier *L'année politique, avec un index alphabétique, une table chronologique, des notes, des documents et des pièces justificatives* par André Laniel. Nous avons dit plus haut que l'affaire Dreyfus a été non seulement constitutive de la démocratisation et de l'ouverture du régime républicain mais aussi de la méthode historique que nous utilisons aujourd'hui. Pour une question de scientificité de leur discipline, les historiens se sont longtemps abstenus d'entrer dans le débat politique... jusqu'à l'affaire Dreyfus. Cela a commencé avec la réfutation du boulangisme par Gabriel Monod, fondateur de la *Revue historique*, dans laquelle il écrit en 1889 :

« La vérité est que le tempérament de la majorité de la nation française, tempérament militaire, démocratique, égalitaire bien plus que libéral, est un tempérament césarien, et que l'organisation administrative, centralisée à l'excès, est aussi très favorable au césarisme. Une royauté parlementaire est difficile à faire vivre, faute de sentiments de loyalisme royaliste ; une république parlementaire est non moins menacée par le caractère même de la nation et de l'organisation social. Si la République doit durer, ce sera en fortifiant le pouvoir exécutif, en contenant le cléricalisme sans persécuter l'Eglise, en diminuant la centralisation, le parlementarisme et le militarisme. Sinon, la France sera vouée tôt ou tard à la dictature. La France vient d'éviter, par un mouvement d'honnêteté et de sagesse, une tentative de dictature grossière et presque ridicule ; mais on aurait tort de croire le danger supprimé pour l'avenir ; il

⁶ Ouvrage cité page 5.

tient à des conditions historiques qui ne peuvent changer en un jour. Ce serait déjà beaucoup de voir le danger et d'en connaître les causes. »

C'est déjà la structure des sciences sociales qui s'annonce. Le fait que l'affaire Dreyfus soit la date de fondation de la science historique, comme nous l'avons dit, réside dans la nécessité d'une telle méthode pour contrer les tentatives de manipulation qui émanait du camp de la raison d'état. Les fausses preuves et les manipulations de tous bords appelaient une méthode d'analyse critique qui établissait la vérité historique de l'événement de l'Affaire. L'écrivain Bernard Lazare s'inspirait grandement de la méthode d'analyse apprise à l'Ecole des hautes études dans les séminaires de Gabriel Monod. Les philologues de l'Ecole des Chartes jouèrent aussi un rôle important. Tous les essais historiques et les ouvrages publiés constituent un monument pour l'historiographie de l'histoire contemporaine. Ce qui fut probablement le plus important, c'est que l'histoire devint à ce moment précis une mission d'éducation populaire. Les livres devinrent destinés à un large public. Gabriel Monod et Théodore Reinach s'illustrèrent dans ce nouveau défi. L'histoire était savoir, elle devenait en plus méthode, et elle se constituait donc morale civique (ce qui fait le lien avec l'autre dimension de notre mémoire) et son enseignement était appelé à être rénové. L'histoire devint l'objet d'un grand nombre d'Universités Populaires nombreuses. La méthode historique était née. Comme l'écrit Vincent Duclert, « L'affaire Dreyfus devint ainsi le premier objet d'une histoire contemporaine naissante. »

Les historiens, inspirés par cette grande cause nationale, cherchèrent des affaires similaires comme l'affaire Calas à Toulouse (ce que fit Raoul Allier) et leur administrèrent les méthodes d'analyse du temps nouveau.

L'expérience de cette affaire encouragea largement à relire notre histoire. L'histoire contemporaine réexaminait l'ensemble du siècle et lui reconnaissait sa modernité. Joseph Reinach, qui s'était illustré en tant que parlementaire pour son combat contre le général Boulanger, et qui avait fait ses premières armes aux côtés de Léon Gambetta, publia de 1901 à 1911 une *Histoire de l'Affaire Dreyfus*. C'est à Reinach que Clémenceau répondit le mot fameux, le « bloc » que constitue la Révolution française, lorsqu'il traita Robespierre de « Tartuffe politique » en plaine séance de la Chambre en 1891. Nous permettons de nous arrêter sur son cas car il est le grand historien qui défendit la possibilité de la vérité dans la France démocratique. Cette rénovation méthodologique a son importance et l'affaire Dreyfus est un moment important de la séquence sur les trois républiques en classe de première. Sa recherche systématique de tous les documents, sa collecte de toutes les informations permettant d'élaborer

un système logique et une démonstration ne s'appuyant que sur la raison des individus font de lui un des premiers historiens de notre temps.

Jean Jaurès dirigea une *Histoire socialiste de la Révolution française* menée jusqu'au temps présent. Jaurès perd son siège de député dans le Tarn, battu au premier tour le 8 mai 1898 à cause de son engagement pour Dreyfus au pire moment puisqu'à ce stade, le camp de la révision est encore bien faible. Il accepte la responsabilité de la direction de l'ouvrage que nous venons de mentionner en se disant qu'elle lui permettra de « retrouver les vastes horizons de pensée et de lumière ». Lui aussi a usait de la méthode critique pour démontrer l'innocence de Dreyfus. On voit que pour Jaurès, le plus important est le projet socialiste. La philosophie et l'histoire sont les deux moyens principaux de le faire advenir. Dans la dernière grande biographie écrite sur Jaurès par Duclert et Candar⁷, il est défini comme un historien des philosophes. Jaurès était convaincu que le développement du savoir historique impliquait des politiques actives de documentation et d'archives.

Mais ce fut Georges Weill qui publia la première étude d'histoire sur la République intitulée *Histoire du parti républicain de France de 1814 à 1870*. Ce fut un ouvrage remarquablement documenté et doté d'une bibliographie. C'est un monument de l'historiographie par la méthode qu'il adopte et dont il parle dans son livre :

« J'ai toujours mené de front l'étude des faits, celle des idées et celle des hommes. L'exposé des théories politiques et sociales risque d'être inégal et factice quand on le sépare des événements qui les ont suggérées : à leur tour les théories, les idées influent sur les événements, les déterminent ou les modifient. Enfin il est nécessaire d'étudier la personnalité des hommes, des chefs, pour comprendre les succès ou les échecs de ceux qui suivaient leur impulsion.

Il faut que nous citions aussi Elie Halévy qui participa grandement au renouvellement de l'histoire en France par ses ouvrages qui ont fait date et sa fréquentation de la sociologie durkheimienne. La somme qu'il a écrit sur *La formation du radicalisme philosophique* ainsi que son investissement dans la *Revue de métaphysique et de morale* renouvelle conceptuellement l'histoire.

Lors de l'après-guerre les historiens sont conscients que la période de la Belle Epoque est terminée. Parmi les ouvrages importants qui paraissent nous pouvons citer les deux derniers

⁷ DUCLERT Vincent et CANDAR Gilles, *Jean Jaurès*, Fayard, 2014.

tomes de l'*Histoire de France contemporaine* de Charles Seignobos. Il y traitait successivement le déclin de l'Empire, l'établissement de la Troisième République puis son évolution propre. Le climat est assez délétère. L'Action française relance le débat sur l'affaire Dreyfus et continue un travail de sape largement négationniste. On ne peut citer tous les ouvrages que publient des intellectuels d'extrême-droite qui essaient de contrer les démonstrations lumineuses des intellectuels révisionnistes. On voit bien l'impact qu'à eu l'Affaire. Toutes ces années après, le débat était encore ouvert et une certaine partie de la population des intellectuels n'avaient toujours pas pu avaler le dénouement de l'histoire. Lors de son procès en 1945 et à l'issue de la sentence, Charles Maurras s'écriera : « C'est la revanche de Dreyfus ! ». On comprendra pourquoi nous lui avons consacré tant des lignes précédentes. Mais durant cette période les ouvrages consacrés à l'histoire récente de la République ne furent pas très nombreux. La Révolution française attire davantage les chercheurs. Les historiens Aulard et Pouthas sont alors très prestigieux.

Au cours de l'été 1935, Léon Blum publie les *Souvenirs de l'Affaire* dont la lecture témoignent de la chute définitive de cette époque républicaine, de ces temps héroïques, dans un passé rempli de mélancolie. L'historiographie socialiste s'en retourna vers les temps de l'unité passée. Comme le rappelle Vincent Duclert, il manque juste avant le déclenchement de la guerre une histoire vraiment critique de la République, problème auquel remédiera Marc Bloch (notamment avec *L'Etrange défaite*) ainsi que les textes de Joseph Hours dans les *Cahiers politiques* de juillet 1943. Laissons la parole à Joseph Hours :

« La République, au contraire, apparaît aux Français comme le régime de tous, elle est la grande idée qui dans toutes les causes nationales a exalté les sentiments du peuple. C'est elle qui en 1793 a chassé l'invasion menaçante, elle qui en 1870 a galvanisé contre l'ennemi le sentiment français, c'est elle qui, de 1914 à 1918, a su maintenir pendant quatre ans, à travers les plus dures épreuves, l'unanimité française ; ses gloires sont celles de notre peuple et ses défaites sont nos douleurs. Dans la mesure où l'on avait pu arracher aux Français leur confiance dans la République, ils avaient perdu tout enthousiasme et toute ardeur, et se sentaient déjà menacés par la défaite et dans la mesure où ils se sont redressés contre le joug ennemi, c'est spontanément que le cri de « Vive la République ! » est revenu sur leurs lèvres. »

La grande historiographie de la Troisième République peut commencer après la Libération, moment où elle entre définitivement dans le passé. Vient alors le temps des grandes séries

d'ouvrages et des monographies. Le diplomate Jacques Chastenet fut le premier publia chez Hachette une *Histoire de la Troisième République*. Il écrivit aussi des biographies sur Léon Gambetta et sur Raymond Poincaré. Ses ouvrages avaient l'originalité de ne pas correspondre à l'histoire politique traditionnelle. Il écrivait sur des choses qui n'avaient pas de prise directe sur les événements politiques. Il est cependant de coutume de considérer que ses livres avaient de larges défauts dont une partie a été relevée dans un numéro des *Annales* par Robert Schnerb.

En ce qui concerne Robert Schnerb, il fut un critique célèbre et se montra d'ailleurs plus indulgent avec des historiens comme Bonnefous, qui avait longtemps été le rédacteur en chef de la revue *L'année politique*. Ces grandes éditions qui publiaient des histoires générales étaient souvent bien plus érudites et encyclopédiques que problématiques et cette faiblesse allait bientôt devoir disparaître.

La problématisation de l'histoire, nous pensons, est née conjointement au développement de l'hégémonie des *Annales* et de la sociologie électorale de l'I.E.P. anciennement Ecole libre des sciences politiques. François Goguel et André Siegfried, en s'interrogeant sur les raisons d'un vote politique ancré géographiquement, posèrent des problèmes importants dont ne pouvait rendre compte que la discipline historique.

Durant les années 50, on assiste à la soutenance et à la publication ultérieure de thèses restées célèbres. Nous ne citerons, pour garder une certaine concision, que les noms de Louis Capéran et de Robert Scherb. Jacques Néré et Louis Girard constituent et font partie d'une autre génération encore plus prolifique et talentueuse dont les travaux inspireront une grande partie des productions scientifiques ultérieures.

Mais cet exposé resterait incomplet si nous ne citons pas un couple qui facilita grandement notre compréhension des relations internationales et en particulier la période d'avant 14 : Renouvin et Duroselle.

Jean Maitron soutint sa thèse dans les années 1960 sur le mouvement ouvrier français, ce qui était une grande nouveauté pour l'époque. Marcel Thomas fut un pionnier dans la documentation et la recherche sur les rouages de l'Affaire Dreyfus.

René Rémond fit ses premières armes en soutenant une thèse sur l'image de la France aux Etats-Unis et d'autres comme Raoul Girardet furent remarqués pour la pertinence de leurs travaux.

Dans la France républicaine, la décennie des années 1960 jusqu'au milieu des années 1970 est sans doutes un renouvellement très important dans l'historiographie française. Entraînée par le

dynamisme d'Ernest Labrousse, l'histoire sociale se développa grâce à une flopée d'élèves comme Maurice Agulhon, Michèle Perrot, Jacques Julliard, Annie Kriegel ou encore Alain Corbin.

Madeleine Rébérioux travailla aussi avec Ernest Labrousse en ne terminant malheureusement pas une thèse qu'elle préparait avec lui sur Jean Jaurès. Cette génération s'épanouit autour du Centre de recherche en histoire sociale de la Sorbonne et de la revue *Le mouvement social*.

Rolande Treppe, Rémy Cazals, Jean-Jacques Becker, ils participèrent tous au grand renouvellement de l'histoire du XIX^e et du XX^e siècle.

Nous devons faire ici un hommage spécial à Mona Ozouf dont les travaux concernent notre problématique au plus près. Avec son mari, dans les années 1970, ils lancèrent une formidable enquête auprès des 20 000 instituteurs qui avaient connu, comme enseignants ou comme élèves, la Belle Epoque. Mona Ozouf publia plusieurs ouvrages dont *L'Ecole de la France, La République des instituteurs*.

Les années 1970 furent également ponctuées de publications très importantes comme *La République radicale ?* de Madeleine Rébérioux ou *Les Débuts de la Troisième République* de Jean-Marie Mayeur.

Pour ce qui est de l'expérience de la Résistance, l'historiographie est en constant renouvellement tant cette question est politiquement sensible. Il en est de même pour la question de l'histoire des femmes, un peu moins pour celle de l'histoire du mouvement ouvrier et des migrations. Mais nous ne nous embarquerons pas ici dans un exposé historiographique de ces questions qui nécessiterait tout le reste du mémoire.

Pour la Résistance, son histoire commence à être écrite en octobre 1944. Des commissions sont créées avec l'idée qu'il faut recueillir à tout prix, à chaud, le plus de témoignages possibles. On remarque que la plupart des auteurs de l'histoire de la Résistance en sont des acteurs, du moins au début. Ces commissions sont présidées sous l'autorité d'Henri Michel. L'objectif est aussi de créer des fonds archivistiques qui permettront de continuer à écrire l'histoire de la Résistance.

Emmanuel d'Astier de la Vigerie et Fernand Grenier commencent à publier sur ce qu'ils ont fait. Il faut glorifier le rôle de la Résistance, reconforter le sentiment national blessé par la défaite autant qu'informer et entretenir le souvenir d'un phénomène clandestin. C'est une

authentique entreprise historique. Le grand Lucien Febvre s'illustra particulièrement dans ce grand projet. Il recueilli un grand nombre de témoignages oraux.

Juste après la publication des ouvrages d'Henri Noguères et d'Alain Guérin respectivement à la fin des années 1960 et au début des années 1970, on observa un tournant historiographique. On peut dire que chaque grand mouvement de Résistance fut analysé au scalpel par des historiens tels que Stéphane Courtois, Renée Bédarida ou Laurent Douzou lors de thèses restées célèbres. Certains comme Pierre Laborie se spécialisent sur un département. Il ne faut pas oublier que c'est aussi l'époque où se départementalise largement la recherche historique, sans tomber dans les caricatures que certains reprochèrent un temps à Ernest Labrousse.

Nous serions bien blâmables si nous ne citions pas le grand travail biographique et scientifique de Daniel Cordier sur Jean Moulin pour défendre sa mémoire. C'est grâce à Daniel Cordier si nous connaissons si bien aujourd'hui les dissensions profondes et vives qui animèrent en interne la Résistance. Sa biographie en deux volumes de Jean Moulin est un monument qui figure à juste titre dans notre patrimoine.

Aujourd'hui, l'histoire de la Résistance fait largement partie de ce qu'on appelle l'histoire du temps présent. Ce n'est d'ailleurs pas pour rien si le dernier tome de l'*Histoire de France* de chez Belin s'intitule *La France du temps présent*. Cette histoire du temps présent a synthétisé autant qu'elle renforcé et renouvelé.

La synthèse est faite. Pour cela, on se reportera au Dictionnaire de François Marcot, cité dans notre bibliographie, qui rassemble les connaissances historiques accumulées depuis près de 70 années. Nous ne voulons pas dire par là que la recherche est terminée bien au contraire : e le ne fait que commencer.

En ce qui concerne l'historiographie de la période s'étendant après la Libération, Serge Berstein est probablement l'historien qui a le plus travaillé sur la transition gaullienne de la IV^e République vers la V^e République. Dans *La France de l'expansion*⁸ et dans son *Dictionnaire historique de la France contemporaine*⁹, il montre que la volonté de de Gaulle était, selon son expression, de « redonner à la France les moyens de gouverner ». La Quatrième République

⁸ RIOUX Jean-Pierre et BERSTEIN Serge, *La France de l'expansion. L'Apogée Pompidou*, Seuil, 1995.

⁹ BERSTEIN Serge et BERSTEIN Gisèle, *Dictionnaire historique de la France contemporaine*, Complexe, 1995.

avait sombré dans les mêmes travers que la précédente, à savoir un régime d'assemblée qui avait amené en 1940 à l'effondrement du pouvoir et à son incapacité de défendre la République.

Cependant, il est impossible que les partis qui sont les grands vainqueurs de la Libération du territoire renoncent à leur rôle nouveau. Les Français, après des années de dictature frôlant le fascisme, aspirent à renouer enfin avec les valeurs de la République. Or, la tradition républicaine française, c'est l'orientation libérale d'un régime institutionnel qui donne la prépondérance aux députés élus par le peuple qui contrôlent étroitement le pouvoir exécutif. Les conceptions institutionnelles de de Gaulle ne coïncident donc pas avec le rendez-vous de l'histoire à ce moment précis.

Le 20 janvier 1946, de Gaulle croit créer un choc national en démissionnant avec fracas. Personne ne le rappelle. Aucun rouage institutionnel ne se bloque. L'opinion ne s'émeut pas plus que cela. De Gaulle se le tint pour dit. La République parlementaire est installée.

Certes le peuple français rejette une première fois le projet des députés socialistes et communistes de Constitution en raison de l'hostilité des MRP et de toute la droite en mai 1946, il approuve le compromis entre socialistes, communistes et MRP de septembre 1946 qui installe un régime parlementaire dans la tradition républicaine et libérale de la France. De Gaulle a fait son discours de Bayeux en juin 1946 après le premier refus du peuple et posé les bases d'une nouvelle Constitution, qualifiée par certains de fasciste et par les MPR de complètement surréaliste. Pour contrer l'adoption par le peuple français de la Constitution de septembre 1946, de Gaulle crée le Rassemblement du Peuple Français mais est obligé de le dissoudre en 1953, ne supportant pas que certains des élus de son parti s'intègrent au « système ».

C'est la peur d'un scénario espagnol à la façon de juillet 1936 qui pousse la France à s'en remettre à de Gaulle en 1958. Les événements entraînés par la guerre d'Algérie lui permettent de rejouer un rôle de premier plan dans la vie politique française. Les dirigeants des partis politiques sont donc obligés de négocier avec lui, durant le mois de juin, les conditions de son investiture comme président du Conseil candidat aux pleins pouvoirs. La condition sine qua non est la mise en place de la « constitution de Bayeux ».

Nous sommes évidemment conscients de la brièveté et de l'incomplétude de cet exposé mais, pressés par le temps, nous ne pouvons approfondir, ni continuer à synthétiser davantage. Pour

ce qui est de l'historiographie, l'*Histoire de France* publiée chez Belin dispose d'une collection annexe intitulée *L'atelier de l'historien* extrêmement riche à laquelle on pourra se reporter.

La méthode.

Nous nous proposons de démontrer comment l'enseignement de l'histoire participe de la formation civique des élèves. Ce sera montrer comment on forme des citoyens par le biais de l'enseignement de l'histoire. Par enseignement de l'histoire, nous n'entendons donc pas la stricte application des programmes mais tout ce qui peut les accompagner. Finalement, notre propos est une interrogation sur le rôle du professeur d'histoire comme vecteur de connaissances historiques et géographiques certes, mais aussi comme gardien du ciment de la collectivité qui fait un peuple et qui définit une République.

Pour ce faire nous utiliserons deux moyens. Le premier consiste à s'interroger sur la manière d'enseigner la séquence « La République, trois républiques » en classe de première S. Deuxièmement, nous mèneront une réflexion sur la dimension civique de l'enseignement de l'histoire-géographie et sur l'opportunité intellectuelle de l'enseignement d'une « morale laïque » comme le prévoit le ministère.

Les sources que nous utiliserons seront composées d'entretiens que nous aurons avec des professeurs d'histoire-géographie et de philosophie ainsi que des extraits de manuels. Nous n'utiliserons pas de travaux d'élèves car notre réflexion ne sera pas axée sur l'organisation proprement didactique d'une séquence. Nous nous demanderons comment, à partir d'un savoir scientifique, nous l'appliquerions à une classe de première. Sachant que nous voulions privilégier les entretiens avec des collègues il paraissait inopportun de rajouter encore des annexes déjà nombreuses.

Notre projet s'articule autour de la séquence que nous avons citée plus haut mais nous avons pensé que rajouter une réflexion sur l'enseignement civique ne ferait qu'enrichir notre propos.

Nous utiliserons aussi certains rapports comme celui qui concerne l'enseignement civique et moral commandé par M. Peillon.¹⁰ Les rapports sont une source de réflexion intéressante en même temps qu'ils sont une photographie de l'opinion du ministère et d'une partie des professeurs.

¹⁰ Rapport pour un enseignement laïque de la morale, 4 avril 2013.

Nous voulons croiser les expériences individuelles et professionnelles des professeurs avec ce que disent les rapports pensent les élèves. Nous voulons aussi croiser les objectifs de ces rapports avec les contenus de manuels. Nous pensons que cela fera ressortir les qualités et les travers de l'enseignement de l'histoire dans une perspective civique.

Ce sera un travail d'autant plus intéressant que nous vivons une époque où le ministère multiplie, pour des raisons diverses, les consultations nationales auxquelles les personnels sont appelés à participer. Les crises de l'école nourrissent une perpétuelle quête de refondation qui font trainer le changement mais qui offrent de remarquables pistes de réflexions intellectuelles. Notre méthode consistera à s'emparer de tout ce qui ressort de ce bouillonnement d'en tirer des interrogations d'ordre éthiques et professionnelles.

ANALYSE DES DONNEES

Enseigner la République dans la séquence « La République, trois républiques » et dans le thème « La République au XX^e siècle ».

Cette séquence s'articule autour de trois problématiques, qui en comportent elles-mêmes d'autres. Nous citerons donc les principales. Il s'agit d'abord de s'interroger sur le pourquoi des crises qui secouent la République dans les années 1880 à 1890 et sur le comment du dépassement de ces crises. Cela nécessite de revenir sur les républiques précédentes et sur les raisons de la présence de cette troisième. Ensuite, on se demande comment la Résistance est un renouveau de l'idée et de l'esprit républicains. Enfin, il s'agit de se demander comment la prise du pouvoir par de Gaulle est une évolution de la tradition républicaine.

Pierre Schanen, dans l'annexe 1, affirme que l'enseignement de la Troisième République se fait beaucoup par le truchement des crises et que c'est très visible au niveau de l'Affaire Dreyfus. Il a d'autant plus raison que les bulletins officiels insistent sur la temporalité des crises, c'est-à-dire dans les années 1880 et 1890, ce qui désigne automatiquement et inmanquablement l'affaire Dreyfus et les crises sur la corruption ainsi que le boulangisme. L'annexe 5 permet de voir d'autres crises, comme d'autres annexes, que la crise de l'affaire Dreyfus. Pierre Schanen rappelle aussi qu'il faut y inclure la question des médias, ce qui est particulièrement propice à cette période qui voit l'émergence de la presse quotidienne. On peut faire le lien avec l'annexe 4, qui rappelle le rôle de l'image et de la chanson dans l'imagerie populaire et ses effets politiques. Les lois Ferry n'ont pas encore produit une génération complète sachant lire et écrire puisque c'est trop tôt pour en mesurer les effets, donc un des premiers moyens de communication reste la chanson. L'annexe 4 est une image extrêmement riche que l'on a eu le temps en classe de décortiquer et d'essorer avec les élèves. C'est une image qui permet de résumer à elle toute seule le projet boulangiste, à savoir rassembler tous les personnages qui symbolisent toutes les classes sociales du peuple, autour de l'antiparlementarisme.

Cela demande de traiter l'événement. On peut appeler cela « faire de l'événementiel » mais on peut aussi le traiter en étudiant le rôle de la presse et l'aboutissement d'un enracinement républicain sur le temps long qui fait craquer la sensibilité d'une partie du pays. Par conséquent on peut à la fois articuler le temps long et l'événementiel.

Comme l'explique Pierre Schanen dans l'annexe 1, le travail sur les définitions est essentiel. On utilise des mots compliqués et il est utile de revenir sur eux avec les élèves. Il est important

de travailler sur les définitions de laïcité, d'intellectuel, d'opinion publique de régime parlementaire. Il faut expliquer la nature de la Troisième République.

Pierre Schanen montre aussi que les crises par lesquelles ont enseigné la République sont l'occasion de faire des groupes sociaux se rallier à la République. Nous parlons ici de groupes sociaux qui ne voulaient pas forcément de la République au départ. Par exemple, les ouvriers ont été obligés de se rallier partiellement à la République lors de l'affaire Dreyfus parce qu'il fallait défendre un régime qui permettait légalement des avancées sociales certaines contre une droite réactionnaire très liée, pour la plupart, avec le patronat.

Comme le montre Laurent Fillion dans l'ouvrage que l'on cite sur partie consacrée à la citoyenneté, il est intéressant de traiter cette période et en particulier les années fondatrices telles que 1881, 1882 et 1883 en termes patriotiques, républicains et scolaires. Nous avons commencé notre séquence en montrant une photographie des manifestations de soutien à la République après les attentats. Nos élèves ont pu repérer sur l'image les symboles de la République mis en place en 1881 et en 1882 comme le drapeau tricolore, la liberté d'expression, Marianne, le bonnet phrygien, la devise de la République.

C'est aussi intéressant car les crises qu'elle traverse permettent de montrer aux élèves à quel point la République est un régime qui n'est jamais installé, à quel point elle est toujours un défi renouvelé, quelque chose qui reste à bâtir et qui a besoin de garde-fou pour éviter certaines dérives. C'est donc une séquence extrêmement civique.

Comme c'est expliqué dans l'annexe 1, on peut enseigner l'affaire Dreyfus comme la première grande crise fondatrice parce que c'est la première crise de presse ; c'est là qu'on fait le lien avec l'éducation aux médias. L'éducation aux médias peut se faire par l'apprentissage de l'analyse et de la critique de caricatures comme celle que l'on peut voir dans l'annexe 7. C'est une éducation à l'image, à l'affiche, à la caricature dont il faut profiter dans cette séquence. On peut montrer aux élèves à quel point cette crise va faire que deux groupes vont se structurer, vont continuer à s'affronter, à animer la vie politique française, et vont avoir deux visions de la République différentes. Dans l'annexe 7, on voit cette une de journal extrêmement représentative de l'imaginaire antidreyfusard. On peut l'étudier du côté des mutations et des nouvelles formes de l'antisémitisme.

C'est aussi le moment de l'année où on peut expliquer la différence entre les crises sociales et les crises sociétales. Pour enseigner cette séquence dans une perspective contemporaine, il est peut-être judicieux (mais ce n'est qu'une suggestion) de comparer l'affaire Dreyfus avec la

crise du mariage pour tous ou avec d'autres grandes crises qui ont structuré la vie politique française ; c'est une idée qui est bien explicitée dans l'annexe 1 par Pierre Schanen.

L'annexe 1 évoque l'événementiel et rejoint finalement l'annexe 2 où Cécile Penent évoque l'importance de la chronologie. L'enseignement par la chronologie favorise une démarche événementielle car elle met en valeur les événements. Ce qu'il y a de commun aux deux démarches, c'est que l'Affaire n'est évoquée et enseignée qu'à partir du moment où elle est révélée par l'article de Zola, c'est-à-dire au moment où la presse s'en empare définitivement, et devient publique. La démarche que nous avons adoptée nous est différente. Un article de cet article de Zola publié dans *L'Aurore* de Clémenceau se trouve à l'annexe 8. Comme l'indique Cécile Penent dans l'annexe 2, ce texte a une portée patrimoniale. C'est un texte dont aucun professeur ne devrait faire l'économie de l'analyse avec les élèves. A partir de ce texte, nous avons pu faire tout le cours sur l'affaire Dreyfus. Nous y avons passé une bonne heure. En même temps, dans l'annexe 9, on peut traduire facilement l'idée que l'affaire Dreyfus structura complètement la société en deux parties, comme l'indique Pierre Schanen dans l'annexe 1. Le couple qui est représenté sur cette image peut traduire bien des réalités et symboliser bien des choses mais il est révélateur d'une France qui se coupe en deux. Tout est fait dans cette image pour l'organiser autour de cette dualité intéressante.

En effet, nous avons constaté que les élèves croient facilement, après avoir étudié cette séquence, que l'armée a tenté au début des années 1890 de purger son état-major de ses éléments juifs. Nous avons voulu montrer aux élèves qu'à l'origine de l'affaire Dreyfus il y eut bien une affaire de haute trahison. C'est un élément trop souvent omis dans la manière dont on l'enseigne. Mais la démarche que l'on observe dans les deux premières annexes est tout aussi intéressante.

Pierre Schanen évoque dans l'annexe 1 la difficulté que l'on a à expliquer aux élèves la complexité de la Résistance. C'est montrer qu'il n'y a pas eu une Résistance mais *des* résistants. Mais la problématique que l'on doit traiter dans la séquence rend ardue cette tâche. On doit montrer comment le lien entre la Résistance et la République. On pourra rétorquer que la complexité de la Résistance, on la montre dans une séquence précédente et on aura raison.

Ce qui importe alors de faire, c'est de montrer que la Résistance n'était pas forcément républicaine *a priori* et qu'elle l'est devenue sous la force des composantes de la Résistance intérieure et de de Gaulle, ce qui permet de faire le lien avec les séquences suivantes.

Nous pensons qu'il est important, comme le rappelle Pierre Schanen dans l'annexe 1, d'organiser le cours autour de personnages. La figure de Jean Moulin semble en effet incontournable. On peut aussi faire des points sur des personnages un peu moins connus des élèves et un peu moins étudiés par l'historiographie comme le général Giraud. Comme on peut le voir à partir des annexes 4, les personnages sont assez peu représentés dans les documents des livres, sauf bien sûr Charles de Gaulle.

Nous avons pu constater que l'erreur sur le rôle de de Gaulle dont parle Pierre Schanen est assez facilement faite par les élèves. Il convient donc d'être particulièrement prudent sur cette question en classe. Il faut faire la distinction, comme nous l'avons faite pendant le cours, entre résistance intérieure et résistance extérieure, entre de Gaulle qui est le chef de la France libre et Jean Moulin qui est le chef de la Résistance.

Le lien entre la République et la Résistance doit être expliqué avec les idées majoritaires au sein de la Résistance c'est-à-dire l'esprit du CNR. On voit très clairement la continuité entre l'annexe 13 et l'annexe 14. Un travail intéressant en classe est de faire comparer les idées du programme du Conseil national de la Résistance et la constitution de 1946.

On voit, dans l'annexe 2, que c'est ce que fait Cécile Penent avec une de ses classes de terminale. Elle commence la séquence en travaillant sur la Charte du CNR pour vérifier que les acquis de la classe de première soient bien en place. Le thème que l'on doit aborder en terminale s'intitule « Gouverner la France depuis 1946 ». Par conséquent le lien entre la charte du CNR, qui est établie le 15 mars 1944, la constitution de 1946 est souligné. L'annexe 13 montre un extrait du programme du CNR. De même que le texte de Zola est incontournable pour aborder l'affaire Dreyfus, ce texte est incontournable pour comprendre l'esprit de la Résistance. C'est aussi un texte d'une actualité saisissante.

Dans l'annexe 14, on voit aussi la présence d'une image que nous avons mise en devoir et qui symbolise plusieurs choses. Cette belle affiche symbolise ce qu'est la Libération. Elle montre en quoi la Libération fut une libération pour la France et pour son peuple. Le rôle des couleurs est très important, autant les couleurs tricolores qui drapent le personnage qui peut être une Marianne que les couleurs vives du soleil qui se lève en arrière-plan pour mettre fin à la nuit du nazisme.

Comme le dit Pierre Schanen dans l'annexe 1, à ce moment-là il y a une sorte de vengeance du Front Populaire par rapport à Vichy. Dans l'annexe 2, Cécile Penent insiste bien sur la notion démocratie économique et sociale, ce qui est très important à faire passer aux élèves. Les

documents présentés dans les annexes permettent d'insister sur cette notion qui peut sembler difficile pour eux à première vue.

En ce qui concerne la transition gaullienne des institutions, on comprend qu'il faut insister sur l'euthanasie de la Quatrième République, comme on le voit dans l'annexe 1. Nous pensons qu'il est aussi important d'insister sur la contingence de l'événement. Parler de cette République de la continuité, évoquer ses œuvres, les Trente Glorieuses, le lancement de la construction européenne, la modernisation de la société française. Cela permet d'anticiper sur la guerre d'Algérie, qui est évoquée plus loin dans la séquence sur la décolonisation. Les documents que nous avons choisis à l'annexe 12 illustrent fortement cette idée. Nous avons en effet choisi de placer dans les annexes des parties de cours qui sont dans les livres. Ces petits résumés illustrent assez bien les idées qu'il faut faire passer aux élèves dans le cours. Avec l'annexe 12 on voit bien la continuité entre la Quatrième République et les idées de la Résistance. Nous avons aussi voulu inclure dans les annexes certaines photographies. La photographie que l'on peut voir à l'annexe 12 illustre notre tentative de réhabilitation de la Quatrième République dans ces quelques lignes. Cela nous permet aussi de faire le lien avec une autre séquence que nous avons faite après « La République, trois républiques » qui est l'histoire de la place des femmes dans la vie politique, économique et sociale au XX^e siècle. Le vote des femmes inscrit dans la constitution de 1946 est un fait historique majeur et on peut le relier avec le rôle qu'elles ont eu pendant les guerres, dans la Résistance, à un contexte international, à leur présence accrue depuis la Première Guerre mondiale dans la vie économique. Cette photographie montre une des plus belles réalisations de la Quatrième République.

Dans l'annexe 2, Cécile Penent fait une opposition entre des hommes politiques issus de la Troisième République et qui n'ont pas vraiment réfléchi aux maux de celle-ci et de Gaulle qui veut un exécutif suffisamment fort. On pourra revenir sur cette opposition. Mais force est de constater que la contingence et que la guerre d'Algérie est souvent reprise dans les explications de la chute de la Quatrième République. C'est un moment de la séquence compliqué à traiter.

Dans les annexes 17 et 19, nous avons voulu insister sur les débats qui ont agité la France entre 1958 et 1962. Les textes officiels demandent de bien traiter ce moment sur le plan des institutions pour montrer une certaine transition mais aussi une certaine continuité républicaine. Mais il ne faut pas non plus occulter les tourments et la contestation du pouvoir personnel qu'on a pu observer durant cette période. Cela nous ramène à ce que dit Pierre Schanen dans l'annexe 1 sur le danger personnel mais aussi sur la nécessité d'incarner le régime dans un moment de crise.

L'annexe 18 montre bien l'esprit du programme. On peut ici mettre en évidence le décalage entre le texte du cours et les documents qui ne reflètent pas forcément cet esprit. L'annexe de l'affiche où l'on voit un bonnet phrygien qui est poignardé permet de revenir sur l'importance de l'imaginaire républicain et l'adéquation ou non avec les principes de la Cinquième République.

Eduquer à la citoyenneté : réflexion sur une pratique et confrontation avec les annexes 1, 2 et 3.

Comme le rappelle François Audigier, et nous le rejoignons pleinement par rapport à cela, « il y a toujours un caractère normatif à l'enseignement ». Eduquer à la citoyenneté suppose de fabriquer des citoyens authentiques mais quelle est la dose de savoirs là-dedans ? Nous faisons ici le pari que pour fabriquer un citoyen, il faut des connaissances mais il faut aussi une éducation aux comportements.

On ne peut plus dire, au regard de l'histoire, que l'instruction suffit, mais il ne faut pas non plus tomber dans le travers inverse. Jacques Julliard a beau nous répéter que l'idéal d'une société morale parce qu'instruite n'est qu'une illusion vu l'histoire récente, c'est un jugement superficiel et rapide. Il suffit d'étudier un petit peu les comparaisons entre le taux de criminalité de ceux qui ont un doctorat et celui de ceux qui ont arrêté l'école au collège et l'on saura ce qu'il faut faire des sentences désabusées sur le rôle de la connaissance et de l'instruction.

Nous ne parlerons pas ici du rôle que joue l'instruction ; nous l'avons déjà fait précédemment. Nous nous interrogerons ici sur les pratiques d'éducation au comportement citoyen.

Dans le socle de commun de connaissances et de compétences, figurent en sixième position les Compétences sociales et civiques. Comment les enseigner et mettre en œuvre leur transmission ? C'est la question que nous nous posons ici.

Cette question en pose d'autres. Il va de soi que cet enseignement se fait en transmettant, non seulement des compétences, mais aussi des valeurs. Dans un livre remarquable¹¹, François Audigier explique qu'il y a deux types de valeurs à enseigner : les valeurs d'abstention et les valeurs d'intervention.

Le terme de « compétences » est très important pour nous. C'est un mot qui a créé certains et certaines polémiques mais nous n'en parlerons pas ici. On lui a notamment reproché de représenter l'intrusion d'une certaine morale « utilitariste » à l'école puisque les compétences, ce sont ce qui sert dans la vie et en particulier ce qui sert au travail.

Mais surtout, une compétence ne se réalise et ne se pratique que dans une situation. Cela offre une opportunité formidable et très enrichissante pour nous qui voulons enseigner le civisme et

¹¹ AUDIGIER François, *Eduquer à la citoyenneté*, CNDP-CRDP, 2012.

les compétences sociales et civiques. Nous axerons donc notre réflexion sur la mise en situation que comporte nécessairement une éducation au comportement citoyen.

Nous pourrions développer aussi une réflexion sur le rôle des autres disciplines pour faire des citoyens mais nous n'aurons pas la place de le traiter ici.

Essayons de mettre en rapport les différents entretiens que nous avons menés avec nos collègues pour réfléchir sur l'éducation à la citoyenneté, ce qui serait le véritable sens de l'enseignement de la République.

Nous avons à notre disposition trois entretiens avec deux professeurs d'histoire géographie et un professeur de philosophie. L'annexe 3 nous convint assez qu'une sorte de catéchisme républicain serait assez peu efficace et souhaitable. Nous pensons qu'il s'agit, en réalité, de développer des compétences civiques et sociales. Comment pouvons-nous nous y prendre ?

Laissons la parole à Vincent Peillon pour expliquer de quoi il retourne dans le projet :

« C'est plus large que l'instruction civique, cela comporte une construction du citoyen avec certes une connaissance des règles de la société, de droit, du fonctionnement de la démocratie, mais aussi toutes les questions que l'on se pose sur le sens de l'existence humaine, sur le rapport à soi, aux autres, à ce qui fait une vie heureuse ou une vie bonne. »¹²

Nous voyons bien ici la nature interdisciplinaire d'un tel projet. C'est pourquoi nous avons tenu, au cours de nos entretiens, à interroger un professeur de philosophie. Nous pensons que les professeurs d'histoire-géographie et de philosophie, peut-être ceux de sciences économiques et sociales et de français, sont les plus à même d'enseigner une pareille discipline.

On peut constater dans la citation de Vincent Peillon qu'il s'agit bien de la deuxième voie indiquée par Alexandre Dupouey dans l'annexe 3. Alexandre Dupouey affirmait que s'il s'agissait d'enseigner une morale ayant un contenu et de la présenter comme une morale bonne par opposition à d'autres qui seraient mauvaises, il y aurait peu d'intérêt à le faire. En revanche, et c'est Vincent Peillon qui l'affirme, s'il s'agit d'enseigner à se questionner sur « les questions que l'on se pose sur le sens de l'existence humaine », alors ce sera probablement une aventure passionnante.

¹² In *Journal du dimanche*, 3 septembre 2012.

IL reste quand même plusieurs questions à se poser : pourquoi ne pas l'inclure dans le programme de philosophie ? Quelle place attribuer alors dans l'ECJS. Dans l'annexe 2, Cécile Penent émet des interrogations quant à l'utilité de l'ECJS si une autre discipline vient prendre ses propres attributions et nous la comprenons.

L'annexe 2 et l'annexe 3 se rejoignent quant à leur malaise pour utiliser le mot « morale ». Il convient ici de dissiper un malentendu. Peut-être assimilons-nous trop souvent le mot « morale » à l'expression « faire la morale » mais la conception de l'enseignement de la réflexion critique exprimée dans l'annexe 3 par Alexandre Dupouey a, finalement, quelque chose de tout à fait moral.

De plus, ce que nous apprend l'annexe 3, c'est que le rôle de l'enseignant n'est pas forcément de transmettre des valeurs, mais de transmettre des compétences civiques. De la valeur à la compétence civique, il n'y a peut-être pas très loin, certes.

Dans l'annexe 3, Alexandre Dupouey explique que le but est de donner des outils qui sont autant de préalables à une véritable réflexion critique. C'est là que l'histoire et la philosophie se rejoignent. Certains de ces outils sont dévoilés dans l'annexe 1 où Pierre Schanen explique comment l'histoire est une manière de montrer où l'est dans le temps, se repérer dans le temps, et comment la géographie permet de se repérer dans l'espace. Ces outils sont les préalables à la réflexion critique dont parle Alexandre Dupouey dans l'annexe 3.

Ce qu'il ne faut pas faire, comme c'est dit dans l'annexe 3, c'est énoncer une morale républicaine aux élèves de manière dogmatique. L'enseignement de compétences civiques peut, comme l'explique Cécile Penent dans l'annexe 2, commencer par l'apprentissage du respect des règles de vivre-ensemble. En début d'année, elle fait lire aux élèves le règlement intérieur et elle explique les mots difficiles, dont la signification n'est pas toujours claire pour les élèves. Elle explique avec eux pourquoi il faut respecter telle ou telle règle.

Pour être pleinement dans la construction de compétences sociales et civiques, il faut développer une morale qui soit portée sur deux sens. D'abord, il faut une tolérance qui ne soit pas molle, qui ne soit pas fade. Il ne faut pas tomber dans le relativisme ou le nihilisme qui consiste à s'arrêter, se borner à l'opinion différente de l'autre. Dans l'annexe 1, Pierre Schanen montre qu'un débat qui ne prend pas de décision à la fin n'est pas un vrai débat. Il faut que les élèves soient capables de prendre en considération les réflexions et les opinions des autres et argumenter pour convaincre. Il faut les initier à la conviction, à la pratique du changement

d'avis. La tolérance qui amène à penser que chacun a sa vérité n'a aucune consistance comparée à la tolérance qui les amène à chercher et à trouver en commun la vérité.

Pour ce faire, il faut donc développer leur capacité de jugement et d'analyse comme l'explique A. Dupouey dans l'annexe 3, ce qui est l'esprit critique. C'est probablement cela, la morale laïque.

Dans son ouvrage, Laurent Fillion cite Jean Bauberot, historien de la laïcité, qui est favorable à un enseignement qui met en avant des valeurs fondées sur les droits de l'Homme et qui sont présentes dans le préambule de la constitution de la Cinquième République. Pour Jean Bauberot, la laïcité n'est pas une neutralité, elle n'est pas davantage la tolérance aux idées contraires aux droits de l'homme. Nous venons ici au sens vrai, au sens latin du verbe tolérer, c'est-à-dire supporter. La tolérance doit rendre capable d'écouter et de juger selon son bon sens et son esprit critique.

Jean Bauberot voit la morale laïque « non comme un enseignement figé mais comme l'acquisition d'une réflexivité morale. Le maître aura un rôle non de « défenseur de la morale » mais d'accoucheur des idées qui souvent tournent dans la tête des enfants des adolescents. » En lisant ces mots, comment ne pas penser à la fameuse maïeutique philosophique ? C'est pour cela que nous avons voulu joindre dans cette réflexion histoire et philosophie.

On peut déduire de l'annexe 3 que la force de la morale républicaine et du type de morale dont parle Jean Bauberot, c'est qu'elle peut être construite par les élèves eux-mêmes. Une morale élaborée par les élèves aura bien plus de force qu'une morale prêchée par un enseignant comme un prêtre laïque ferait une messe républicaine.

Cet enseignement civique se croise avec l'enseignement historique, comme Cécile Penent le fait remarquer dans l'annexe 2. C'est ici que nous faisons le lien avec la première partie sur l'enseignement de la séquence « La République, trois républiques ». Dans l'annexe 2, on voit que les élèves peuvent faire le lien entre des mots qui concernent le vivre-ensemble et des expériences historiques étudiées en classe.

L'enseignement de l'histoire de la République montre l'opposition entre des régimes de nature différente et donc fondés sur des valeurs différentes. Donc l'enseignement de l'histoire de la République, en montrant pourquoi le modèle de la République démocratique et laïque (ce qui est un peu un pléonasme) a triomphé en France et en montrant aux élèves les tenants et les aboutissants des débats qui ont secoué la France à l'époque, on montre aux élèves la justice et

la supériorité de ce régime. Finalement, les débats qui agitent la France de la Troisième République, qui sont cités dans l'annexe 2, sont assez proches de ceux que l'on a actuellement. Pour avoir un exemple concret, nous renvoyons le lecteur à l'article de Jean-Noël Jeanneney dans le dernier numéro de *L'Histoire* sur la liberté d'expression sous la Troisième République.¹³

¹³ JEANNENEY Jean-Noël, « III^e République droit au blasphème » in *L'Histoire*, n°410, avril 2015.

Réflexions sur la dimension civique du métier de professeur d'histoire-géographie.

Il est probablement opportun, dans ces temps troublés par la résurgence d'un certain fanatisme, de réfléchir au sens et à l'utilité de l'enseignement de l'histoire et en particulier à son lien avec la formation du civisme. Nous sommes intimement convaincus qu'il existe un lien spécial et presque de nature sentimentale entre l'histoire et le sentiment d'appartenance à une collectivité. Oui, l'histoire est la discipline civique par excellence.

En ce moment-même des débats ont lieu sur l'occasion de remettre à l'honneur l'enseignement civique et moral (il avait été institué pour la première fois en 1887). Cela fait peut-être écho à la signification de l'agrégation d'histoire lorsqu'elle fut créée en 1821 : les postes à pourvoir (dont Jules Michelet profita parmi les premiers agrégés de France) avaient été mis en place pour enseigner « l'histoire et la morale ». Les premiers agrégés d'histoire étaient donc professeurs d'histoire et de morale. Aujourd'hui personne n'imagine que si l'enseignement civique et moral est rétabli, ce serait pour « faire la morale » aux élèves, mais cela démontre un certain intérêt pour les idées qui sont censées guider l'action et que si une discipline à avoir avec le rite collectif, c'est l'histoire.

L'école n'est pas là pour lâcher des individus instruits dans le grand néant atomisant du chaos social de la modernité. Nous savons tous que l'école aurait bien peu d'utilité et rendrait bien peu service à la nation si elle ne donnait pas de repères à ses enfants. Ces repères sont probablement d'ordres chronologiques, spatiaux, littéraires et scientifiques, mais aussi historiques. C'est probablement ces repères historiques qu'évoque Bérénice Levet quand elle écrit sur « le droit à la continuité historique ».¹⁴ L'élève doit savoir d'où il vient et a le droit d'avoir une histoire à partager avec les autres.

Le manque de repères ! C'est le mal de nos élèves et ce sont les premiers à le dire même s'ils ne le l'expriment pas tous de la même manière. Nous avons-nous-mêmes eu le temps de le vivre malgré nos 8 mois d'expérience dans l'Education Nationale. Nous avons eu l'occasion de discuter avec nos élèves des résultats alarmants des enquêtes menées par le Ministère de la Santé établissant que 43% des jeunes de 12-18 ans sont état de souffrance psychologique. Certes nous n'attribuons pas cette souffrance au seul manque de repères mais nous l'inscrivons dans

¹⁴ Bérénice LEVET, « Le droit à la continuité historique », in Le Débat, 2013. Très beau texte sur le sens de l'enseignement de l'histoire.

un contexte général de perte de sens et de malaise. L'entreprise est certes difficile. Cela peut-être dû au fait que nous vivons un « âge illisible ».¹⁵

Face à cela, l'enseignement de l'histoire paraît aujourd'hui un peu fade. Il est certainement louable de vouloir le refonder en y intégrant une part d'enseignement civique. Bien sûr, il faut se demander quelle place aura dès lors l'éducation civique, juridique et sociale. Pourquoi d'ailleurs ne pas utiliser l'ECJS (ou l'éducation civique pour le collège) au lieu de créer une nouvelle discipline ?

Pourquoi enseigner l'histoire ?

Il faut dire que la question que nous posons cache un présupposé philosophique. Pour vivre, la nation a besoin d'adhésion collective et individuelle. Pour y parvenir nous devons mobiliser la raison, l'intelligence et la réflexion des élèves. Mais l'histoire nous a montré que ce n'est peut-être pas suffisant. Citant Simone Weil dans un texte admirable (et que nous avons déjà cité), Bérénice Levet revient sur la défaite de 1940 et rappelle que « la nation, cette chose belle, précieuse, fragile et périssable, ne perdure qu'à la condition d'inspirer quelque attachement, quelque compassion à ses membres. Or l'attachement et la compassion se produit lorsque l'on fait connaissance avec un passé, lorsque l'on descend dans les profondeurs de la mémoire des morts. Il ne s'agit pas ici de glorifier l'amour de la nation mais seulement de rappeler le sens de l'école et la nécessité d'une certaine unité intellectuelle pour faire un peuple républicain.

Le sens de l'école doit être aujourd'hui celui qui était au fondement de la Troisième République : l'intégration. Mais par intégration les journalistes ne parlent que des enfants d'immigrés ne se reconnaissant pas dans notre histoire nationale. Or le rôle de l'enseignement de l'histoire est d'intégrer tous les enfants. L'enfant dont les parents vivent en France depuis des générations n'est pas moins à intégrer que celui qui vient d'arriver. Elle se construit en montrant à l'enfant ce qu'il doit à l'héritage des siècles. Elle se forge en plaçant l'enfant dans une histoire qui a un sens. On revient toujours à cette question du sens. Dans un monde où les individus, simples atomes perdus et errant dans l'immense désert du chaos social, l'école doit redonner du sens dans les vies. Peu importe l'endroit d'où vienne l'enfant puisque l'objectif est

¹⁵ Mark Lilla, professeur à l'université Columbia de New York, « Un Age illisible », in Le Débat, 2014. Un grand article sur le vide intellectuel né après l'effondrement de l'URSS.

de transformer ce qu'on lui apprend en histoire personnelle et individuelle, qu'il se l'approprie et en devienne un éminent représentant.

Nous nous demandons, dans ce mémoire, comment l'histoire peut contribuer à cette intégration. C'est une interrogation sur l'utilité de l'enseignement de l'histoire comme contribution à la formation civique des élèves. C'est aussi un questionnement urgent à réaliser.

En 2013, le ministère de l'Education Nationale a commandé une enquête sur le niveau des connaissances historiques des élèves. Cela a suffi pour que le Monde mette en une : « Histoire-géo : le niveau des élèves en baisse ». Nous avons entendu, dans une salle des professeurs, dire que jamais autant d'élèves n'ont ignoré l'existence d'Adolf Hitler. C'est bien la preuve de l'échec et de la bêtise du discours se glorifiant d'être le seul à constater « la révolution des savoirs » et qui met au pilori l'apprentissage par cœur, le cours magistral, la rigueur de la langue écrite et toutes les veilles lunes de la France du passé. Nous vivons le temps de la déconstruction et du néant, du scepticisme et du doute méthodique.

Mais de cette crise faisons une force. Chaque crise permet une refondation. Refonder, c'est remonter jusqu'aux principes de l'action. Si nous arrivons jusqu'à ces principes et que nous en tirons les bonnes conclusions, alors la refondation sera réussie.

Antoine Prost a rappelé que la France possède cette singularité d'avoir fait de l'enseignement de l'histoire le creuset de son identité nationale. L'identité nationale c'est, comme le dirait si bien Maurice Agulhon, que « la France est née de l'histoire »¹⁶. Ainsi enseigner l'histoire, c'est en enseigner la France. Notre identité nationale, c'est notre histoire. Notre conscience nationale, c'est de vouloir continuer cette histoire en ensemble.

Nous avons dit que l'attachement est suscité par la compassion pour un passé. Il faut donner aux enfants quelque chose à aimer. Il ne s'agit pas de voiler les pages sombres de notre histoire ni de se complaire dans l'inventaire des crimes (comme nous aimons à le faire aujourd'hui) mais de montrer ce qu'il y a d'admirable dans le passé de créer du lien avec lui.

Dans son texte, Bérénice Levet écrit : « L'inscription dans une histoire, l'incarnation dans la chair d'une histoire singulière est l'antidote, peut-être le plus puissant, à l'abstraction qui rend les individus substituables les uns aux autres et, soit dit en passant, les livre pieds et poings liés à la consommation, aux marchés ». Voilà qui est dit.

¹⁶ Maurice AGULHON, *La République*, Paris, Hachette.

Profitons de cette réflexion pour écrire en amont ce que nous avons sur le cœur et le motif de notre problématique : nous avons le sentiment organique et profond que l'école ne se sent plus guère légitime pour transmettre l'héritage des siècles.

Il y avait probablement une grande sagesse dans l'enseignement de la Troisième République : la continuité de sa philosophie avec l'humanisme. L'école de la Troisième République considérait à juste titre que l'humanité n'est pas donnée à la naissance, qu'on ne naît pas homme mais qu'on le devient. C'est dans le commerce et le contact avec les œuvres du passé que l'on devient homme. Depuis que la culture et la technique existe, la caractéristique de l'humanité réside dans la transmission d'un savoir pour ne pas que se répète indéfiniment les mêmes découvertes et les mêmes apprentissages. Cela n'empêche pas de critiquer, de remettre en question, de remettre en cause et de chercher les fondements, mais encore faut-il pour critiquer que l'on ait appris ce que l'on critique, ou du moins que l'on en prenne connaissance. Nous demandons aujourd'hui aux élèves d'utiliser leur esprit critique très tôt (l'esprit critique est d'ailleurs parfois la seule chose évoquée quand on parle d'utilité de l'enseignement de l'histoire), devant s'exercer devant des documents produits à des époques dont ils ignorent tout. En somme, nous demandons à des personnes ignorant le solfège de critiquer la composition d'un opéra. Mais cela va bien plus loin : nous vivons une époque où le rôle d'enseignant au sens propre du terme est lui-même remis en cause. On nous dit volontiers que l'enseignant doit lui aussi apprendre au contact de ses élèves. Ce n'est plus lui qui apprend aux élèves, mais les élèves qui enseignent à l'enseignant. Nous sommes de plus en plus gagnés par les présupposés selon lesquels les enfants arrivent à l'école déjà savants, sachant déjà ce qui est bon pour eux et ce qui l'en est du monde et de l'histoire. Par conséquent il est de moins en moins pertinent de leur enseigner ce qu'ils sont crus déjà savoir grâce à « la révolution des savoirs ».

Sans faire l'éloge de l'école de la Troisième République (qui avait de grands et multiples défauts), retenons-en qu'elle affirmait que pour se libérer d'un enseignement, pour le critiquer et tenter de réfléchir par soi-même, il fallait d'abord assimiler le travail de ceux qui ont pensé avant nous. Comme le remarque si bien Jean-Jacques Muglioni dans un beau livre, « Pour être un bon alpiniste, il faut d'abord emprunter les sentiers qu'ont tracé ses plus illustres prédécesseurs »¹⁷.

Notre professeur de philosophie de khâgne se plaisait à dire que la culture est l'art de faire société avec les morts. C'est les connaître, lire ce qu'ils ont écrit, comprendre ce qu'ils ont

¹⁷ Jean-Jacques MUGLIONI, *Repères philosophiques, comment s'orienter dans la pensée*, Ellipses, 2013.

laissé, bref c'est entretenir une conversation avec eux à travers la fréquentation permanente de leurs œuvres. C'est encore une autre raison de défendre passionnément l'enseignement de l'histoire dans toute sa pureté et toute sa richesse.

L'histoire libère du présent et crée les conditions de l'émancipation et nous forçant à entrer dans d'autres logiques qui sont les nôtres. Elle nous dépayse, nous désarçonne, nous surprend. Le constat que les choses auraient pu être autrement, la contingence, nous ramène à ce que nous sommes : peu de choses mais, comme l'aurait dit Pascal, grands parce que nous en sommes conscients. L'élève doit fréquenter d'autres modalités d'existence que les siennes, sans quoi il se trouverait emprisonné dans la prison du présent.

Il est certain que l'éducation à la citoyenneté doit être un vecteur d'émancipation. Un individu émancipé est libre parce qu'il a compris et fondé lui-même les règles de vie sur lesquelles il fonde son existence et qu'il est capable d'en changer en réfléchissant. Les médias parlent beaucoup d'émancipation, mais de quelle émancipation parlons-nous ? Pour qu'il y ait ne serait-ce qu'un début d'émancipation, l'élève doit laisser à l'entrée de l'école tout ce qu'il apporte avec lui et qui lui a été légué par sa famille. Telle est la condition de l'égalité. Telle est aussi la définition de la laïcité : passée la porte du lycée, l'élève se découvre un individu libre de tous les déterminismes sociaux, culturels et religieux. Comme le dit Bérénice Levet dans son article, « La Troisième République faisait le pari de la liberté ».

Or aujourd'hui, que voyons-nous se répandre à l'école et à l'intérieur de certains rapports ? Le fait que les enseignants doivent s'adapter au monde des élèves et utiliser les éléments présents dans leurs mondes, comme leurs portables, pour les faire s'exprimer. L'école doit être le reflet de la société et du monde extérieur à elle au lieu d'être ce qu'elle devrait être : un sanctuaire échappant aux déterminismes extérieurs. Aujourd'hui l'école se sent coupable si ses programmes d'histoire ne tiennent pas assez compte de l'origine ethnique de tous les élèves. Dans son article, Bérénice Levet cite une journaliste du *Monde* réagissant à l'entrée dans les programmes de l'étude au collège de « civilisations lointaines » comme l'Inde des Gupta : une analyse fine pour « les établissements à recrutement populaire, la présence de toute une frange de toute une frange de nouveaux collégiens qui se désinvestissent peu à peu d'un enseignement idéaliste, trop loin d'eux et de leurs compétences réelles ». Voilà donc la grande critique : les enseignements sont trop *loin* des élèves. Ne compte dorénavant que ce qui leur correspond, que ce qui leur ressemble. Le passé est loin par définition mais qu'importe, il faut désormais qu'il soit près du présent, ou plutôt du présent particulier de chaque élève. L'école n'est plus celle des idées universelles (puisque c'est un enseignement *idéaliste*, donc naïf) mais celle des

particularismes. Elle ne tente plus de faire de l'un avec du multiple, c'est-à-dire faire la société d'une nation républicaine, mais de donner à chaque élève ce qu'il a envie d'avoir. L'étude de l'Inde des Gupta est passionnante : ce qui suscite notre interrogation ce sont les motifs de l'installation de cet enseignement dans les programmes. L'histoire n'est plus enseignée pour elle-même mais pour satisfaire les exigences mémorielles de certaines ethnies. L'enfant vient à l'école pour ne plus rien rencontrer que lui-même. L'année dernière, un professeur d'histoire-géographie du lycée international Victor Hugo de Colomiers nous expliqua qu'il ne fallait jamais définir une notion avec des mots qu'il ne connaît pas. De cette manière, jamais un élève ne peut découvrir un mot nouveau (on ne lui enseignera pas la signification de ce mot puisqu'il ne le connaît pas !).

N'ayant pas peur d'aborder une question délicate, nous pouvons raconter cette conversation que nous avons eu récemment avec une élue municipale qui, enfant de quartiers défavorisés, fut élève dans le lycée où nous enseignons et nous expliqua ce que fut pour elle l'émancipation : l'enseignement de ses professeurs qui l'exhortaient à ne pas écouter ce qu'on leur disait depuis leur plus tendre enfance (à savoir de devoir se marier tôt pour faire des enfants selon les canons de la religion) et de vivre leur vie, de faire des études, de se libérer du joug des doctrines. Il y avait, bien sûr, un lien avec l'engagement politique. Mais cette leçon est celle d'une femme que le poids du déterminisme destinait à rester là où elle avait grandi pour résumer sa vie à celle d'une bonne épouse (ce qui est par ailleurs très honorable). Elle a fait des études, est devenue élue et est aujourd'hui libre de ses opinions religieuses quand auparavant le poids exercé par son groupe social l'y attachait.

Aujourd'hui, cette histoire pourrait-elle se répéter ? Nous en doutons. Car l'école ne semble justement plus avoir l'ambition d'émanciper. Elle n'ose plus de peur d'heurter un certain fanatisme obscurantiste. Elle a oublié que laïcité n'a d'existence que relative à un combat anticlérical : c'est son sens historique. Maintenant que la République a vaincu la tyrannie de la calotte, la laïcité ne semble plus avoir de raison d'être. Au contraire un grand défi l'attend : la résurgence de l'extrémisme religieux. Sachons bien que tous les élèves, y compris à 16 ans, ne sont pas libres de choisir leur religion même s'ils l'affirment et qu'ils ont tous le droit d'avoir une éducation laïque. Les professeurs d'histoire ont un rôle fondamental à jouer dans la reconquête de cet esprit libre-penseur, combattant de l'esprit des Lumières, et enthousiaste à l'idée de libérer les élèves et de construire, selon le mot de Jules Ferry à la Chambre, « le mur des consciences affranchies ».

Tout cela, ce sont les professeurs d'histoire, entre autres, qui doivent l'assumer. Il est normal qu'en tant que jeune professeur, nous exprimions ici et avant de dissenter sur les pratiques pédagogiques, comment nous voyons notre métier.

Un peu d'histoire de l'éducation à la citoyenneté

Que pouvons-nous dire de l'importance de l'éducation à la citoyenneté ? Quel part y détient l'histoire ? Les historiens et les philosophes y ont réfléchi depuis des siècles. Certaines œuvres philosophiques ont montré l'importance de l'éducation comme moment de réflexion sur la citoyenneté. Des philosophes illustres comme Machiavel, Rousseau ou Kant, ont précisément fait dépendre la survie d'un régime de la vertu civile de ses citoyens.

Le problème est que cette éducation peut porter sur des objets divers et avoir des publics variés. *Le Prince* de Machiavel réserve l'éducation aux princes, à ceux qui exercent le pouvoir dans la cité. C'est d'ailleurs un livre dédié à l'éducation des princes. Le prince doit s'exercer à combattre et à commander ; il doit connaître la géographie et l'histoire.

La République de Platon développe aussi des raisonnements sur le rôle de l'éducation. Mais cette fois, il n'est question que de l'éducation des philosophes destinés à gouverner la cité. Le naturel du philosophe doit être cultivé sans quoi il ne développera aucune des qualités auxquelles il était prédisposé. Les philosophes doivent se vouer d'abord à l'étude de diverses sciences. Ils doivent connaître l'astronomie, la géométrie, l'arithmétique et l'harmonie. Grâce à ces sciences, ils peuvent ensuite aborder la pratique du dialogue, la dialectique. Après l'expérience de la guerre, la gymnastique et dix années de mathématiques, à quarante ans, ils iront contempler le bien avant de redescendre gouverner et diriger la cité.

Mais l'âme de la cité peut être entretenue, comme Aristote en fait le pari dans les *Politiques*, en éduquant tous les citoyens. C'est même pour lui une cause de la durée et de la stabilité d'un régime politique. L'éducation du futur citoyen commence par les soins accordés au corps et par la gymnastique. Ensuite, l'enseignement se poursuivant se compose de grammaire, de dessin et de musique, fondé sur les vertus civiques. Le service militaire en est comme la clé de voute pas tant pour apprendre le maniement des armes mais plutôt pour apprendre à commander en obéissant d'abord.

L'éducation peut avoir des finalités différentes. Celle de la France républicaine en a deux. Tout d'abord, on considère que l'instruction est la condition fondamentale et préalable à l'exercice de sa citoyenneté et de sa souveraineté. C'est ce qui rend le peuple capable de prendre des décisions et de participer à la gestion commune des affaires de la cité. Jules Ferry était convaincu que l'égalité des enfants dans l'accès à l'éducation était une étape primordiale dans

vers l'égalité des conditions. L'instruction obligatoire et gratuite est instaurée en France dans les premières années de la Troisième République. Mais l'éducation du citoyen doit aussi le former à la connaissance des droits dont il dispose et de ses devoirs. Les « hussards noirs » de la République sont là pour le lui inculquer. Une morale civique est dispensée aux élèves. Pour cerner cet aspect de l'éducation du citoyen, deux notions doivent être évoquées.

D'abord, cette éducation est une « socialisation politique », c'est-à-dire qu'elle est censée insérer le citoyen dans une société politique et lui faire intérioriser ses normes et ses valeurs. L'école de Jules Ferry insistait véritablement sur le nécessaire dégagement religieux de cet enseignement pour le rendre pleinement laïc et répandre parmi les enfants de toutes religions l'amour de la patrie. D'autre part, elle vise à former des individus censés faire preuve de « civisme », mot qui désigne une attitude convenant au citoyen. Le problème est que chaque constitution donne un sens différent à ce qu'il convient à un citoyen de faire. En fait, l'ambivalence de ce terme est due à ce qu'il peut désigner sans problème l'obéissance aveugle et non l'exercice de la liberté. C'est pourquoi on laissera de côté ce sens-là de l'éducation citoyenne.

Concentrons-nous davantage sur l'œuvre éducative de la France commencée au XIX^e siècle. Le XIX^e siècle est bien le siècle des nations. Le principe national porte en lui l'exigence d'une éducation généralisée permettant aux citoyens d'exercer leurs droits et leurs devoirs et d'œuvrer à la prospérité collective. Le principe de nationalité inclut aussi une éducation au national. L'adhésion à la nouvelle entité politique doit être de nature intellectuelle autant qu'émotionnelle. Auparavant, la transmission des savoirs était l'apanage de la famille pour la plupart de la population. Les institutions ecclésiastiques donnaient une éducation religieuse à la masse du peuple. Une élite restreinte bénéficiait d'études prolongées en payant des précepteurs ou en les poursuivant dans des séminaires et autres établissements religieux. La conception moderne de la nation est une rupture sans équivalent avec les fondements de l'Ancien Régime. La nation n'est plus et n'est pas une communauté de sujet faisant allégeance à un souverain qui tiendrait son autorité de Dieu. La sécularisation fait que la nation n'est plus référée à une volonté divine. La nation moderne, c'est la conscience d'une appartenance commune de ses membres, qui estiment partager la même histoire (comme dirait Renan, un « plébiscite de tous les jours »¹⁸) et la même culture. Il n'est donc guère étonnant que l'école ait

¹⁸ Ernest RENAN, *Qu'est-ce qu'une nation ?*, Conférence donnée à la Sorbonne, 1882.

un rôle déterminant dans l'apprentissage individuel et collectif et la valorisation de cette culture commune.

La question de la langue est aussi primordiale. Dans le cas de la France, la langue nationale est l'ancienne langue du pouvoir et des élites

ANNEXES

ANNEXE 1 :

Interview de Pierre-Yves Schanen, professeur agrégé en histoire-géographie au lycée Rive Gauche de Toulouse.

Guillaume Lescaut : A quoi sert l'enseignement de l'histoire selon vous ?

Pierre-Yves Schanen : Quand je commence l'année, tous les ans, et c'est systématique avec n'importe quelle classe de lycée, je leur demande comme première question, ou en deuxième selon les groupes, à quoi sert l'histoire-géographie. Pourquoi est-ce qu'on nous impose un pareil enseignement ? A quoi ça sert ? Qu'est-ce que c'est ? La première réponse qui sort, en général, c'est que c'est de la culture générale ou que cela sert à la développer. C'est vrai qu'en géographie si, quand celui qui vous parle vous dit qu'il vient du Vietnam et que vous lui répondez que l'Afrique c'est vraiment formidable, vous avez l'air d'un imbécile.

Mais la musique fait-elle partie de la culture générale ? Est-ce que la peinture fait partie de la culture générale ? On n'impose pas leur enseignement au lycée. Alors pourquoi impose-t-on l'enseignement de l'histoire-géographie ? Et d'abord, qui est « on » ? Nous travaillons et nous arrivons progressivement à l'idée que c'est la République qui l'impose. Donc je leur dis que je vais leur expliquer pourquoi la République m'impose de leur apprendre de telles choses.

La raison pour laquelle on doit enseigner l'histoire-géographie aux lycées, c'est l'idée de la préparation à la citoyenneté. C'est le fait que dans un an, deux ans ou trois ans, ils seront des citoyens à part entière. Bien sûr, on travaille toujours sur des notions qu'ils ont plus ou moins déjà vu mais il est important de revenir dessus. Je les fais travailler sur la notion de démocratie. Qui a le pouvoir en démocratie ? La définition à laquelle j'arrive avec un cours dialogué ou en leur demandant d'y réfléchir pour la fois d'après, c'est que la démocratie est un système dans lequel on obéit à la loi parce qu'on peut la changer. Et comme c'est le peuple qui a le pouvoir, donc les futurs citoyens que sont les élèves, il doit avoir des repères qui lui seront nécessaires pour diriger la nation. La géographie sert à savoir où l'on est et l'histoire sert à savoir d'où l'on vient. Ainsi le fond même de l'utilité de ces disciplines réside dans ces deux définitions. De façon plus rigoureuse, l'histoire désigne l'étude scientifique de la façon dont les sociétés évoluent à travers le temps et la géographie est l'étude scientifique de la façon dont les hommes aménagent leur espace. Ces études, qui sont scientifiques à la base et non idéologiques, doivent

permettre aux élèves d'avoir des repères pour diriger leurs vies certes, mais aussi d'avoir des repères pour assurer la dimension citoyenne de leurs existences.

G. L : En quoi n'est-ce pas idéologique ?

P.-Y. S : Mais parce que c'est scientifique. Ce n'est pas idéologique dans la mesure où on leur donne des outils qui leur permettent de repérer ce qui se passe, suivant la méthode et les techniques appropriées.

G. L : Donc c'est objectif ?

P.-Y. S : Non, c'est scientifique car le problème de l'objectivité, c'est qu'elle s'oppose à la subjectivité. L'histoire, elle, n'est ni objective ni subjective. C'est au fond le vieux débat entre histoire et mémoire. L'histoire est scientifique au sens d'une construction rationnelle faite d'hypothèses. Le problème, pour moi, n'est pas vraiment là. Le positionnement de tout individu est subjectif. Tout historien est subjectif. Mais la méthode, elle, ne l'est pas.

G. L : Le propre de la construction rationnelle, n'est-ce pas l'objectivité ?

P.-Y. S : Je pense que l'on part un peu dans un débat théorique. Je veux bien le traiter mais je ne crois pas que ce soit vraiment le sujet ici. Je pense que le débat par rapport au statut de l'événement est assez bien traité. Justement et typiquement : en géographie urbaine et en histoire, on arrive à exposer, et y compris au niveau de la première, que ce sont des enjeux communautaires qui se mettent en place et que chacun n'a pas la même perception de l'espace. Ce débat-là est traité de façon idéologique. On le traite dans les bonnes classes, notamment en prépa, mais je pense que c'est plus intéressant dans les classes les plus faibles notamment en STMG. On voit que l'idéologie républicaine est à l'œuvre dans les programmes qu'on traite.

Au début de l'année en général, je dessine au tableau la carte du monde. Et je demande aux élèves d'où ils viennent. Je situe sur la carte les réponses que l'on me donne. Tous les ans, j'ai la même carte qui sort. C'est la carte de l'émigration et de l'immigration. A la fin de l'heure, ils sont tout à fait en capacité de l'analyser en termes de cause : l'immigration du travail et l'immigration de proximité en ce qui concerne la période européenne, l'immigration liée aux colonies. Il faut aussi repérer les endroits d'où il n'y a jamais personne qui vient. Il n'y a jamais personne ici qui vient d'Inde. Et quand il y en a un, je lui dis « Vous, vous êtes de Pondichéry. » et il me répond « Comment le savez-vous monsieur ? ». Donc on a ce fonctionnement qui est intéressant puisqu'on peut voir les évolutions, les gens qui viennent de l'est par exemple.

Le monde est dans la classe. L'histoire est dans la classe. On s'interroge aussi sur les vêtements que portent les élèves. Quelle est la langue la plus parlée dans le monde ? Le chinois. Nous sommes en France. Quels sont les élèves qui ont quelque chose de chinois marqué sur leurs vêtements ? En français ? En américain ? Comment l'expliquez-vous ? Quels sont ceux qui sont venus en jean dans la classe ? A quoi servent les jeans ? Avec tout cela, on arrive à montrer que le monde est dans la classe. Tout cela justifie, à mes yeux en tous cas, qu'on est en classe pour avoir de bonnes notes, pour réussir l'examen, mais aussi pour être citoyen et comprendre le monde.

G. L : Dans cette optique-là, comment enseignez-vous la Troisième République, notamment les crises qui l'ont traversée ?

P.-Y. S : La Troisième République est au programme de la classe de première, que ce soit en S, en STMG ou d'en d'autres filières. On nous demande de l'enseigner par le truchement de l'installation des valeurs, des crises, par exemple celle de l'affaire Dreyfus, et parfois en y incluant la question des médias. Je l'enseigne comme on nous demande de l'enseigner. Mais je dois reconnaître que je maintiens beaucoup l'événementiel et notamment l'ancrage par rapport aux personnages. C'est un défaut lié, je pense, à ma formation mais aussi à la manière dont on l'enseigne en classes préparatoires.

G. L : Pourquoi est-ce un défaut ?

P.Y. S : Parce que ce n'est pas dans le programme et que cela prend du temps. Mais il faut le faire pour qu'ils aient les repères. Je l'enseigne de la façon suivante : il y avait déjà eu des républiques. Ces républiques s'étaient opposées aux monarchies absolues. En général, je donne des définitions : monarchies absolues, état de droit, etc... Etat de droit c'est facile : je regarde un élève dans la classe, un élève sage, une jeune fille en général et je lui dis « Maintenant vous, vous sortez », elle me répond « Mais monsieur... » et je dis « Vous sortez ! ». L'élève se lève, on observe souvent un silence de mort. Parfois, une élève a pleuré. Et je demande ce que c'est que la tyrannie. On me répond et j'explique que c'est exactement ce que je viens de faire. L'élève en question n'a pas eu son habeas corpus, elle ne savait pas de quoi elle était accusée. Elle n'a pas pu se défendre et les autres élèves n'ont pas pu savoir. On arrive donc à montrer de façon très, très rapide quels sont les éléments de définition d'un état de droit et en effet que je n'ai pas de droit de juger sans motifs. Autour de cet événement, cela permet de recaler toutes les notions qu'ils connaissent déjà, y compris l'habeas corpus et ce genre de choses. Ensuite je montre qu'il y avait eu deux tentatives de compromis qui avaient échoué : celle qu'il y avait eu

avant la Révolution, la monarchie (qu'ils connaissent) et l'Empire. Cet empire, je le définis parce que c'est important de connaître les valeurs du bonapartisme. A partir de là, en déroulant (à partir, souvent, de documents) l'historique de la chute de l'empire, je montre que la République naît d'une défaite militaire, parce que Napoléon III, lui, voulait des victoires militaires. Je montre aussi qu'elle naît d'une prise de pouvoir. Élément après élément, je montre comment tout cela se met en place.

La problématique générale est : comment les Français sont-ils devenus républicains. Il faut donc montrer comment les Français, un par un, se sont ralliés à la République. Je montre bien au départ que cette république est née par hasard. Les députés républicains de Paris arrivent à l'Hôtel de ville et disent que « la République, c'est nous » ect... Il y a aussi la question de la résistance avec Gambetta. C'est très important de voir tous les éléments parce que quand on parviendra à la fin de cette république, que l'on aura vu tous les gens qui y sont entrés sans en vouloir (l'Eglise, l'armée, les ouvriers), quand on aura montré que la République semble stable, on arrive à l'année 1940. L'année 1940, c'est aussi la liberté de réunion, de presse etc... Sauf que ce que l'on avait mis en noir, on le surligne en rouge et montre que cela, ça disparaît, idem pour ceci, idem pour cela. Il faut se débrouiller que cela se défasse dans l'angle opposé. C'est la théorie du pli si vous voulez : ce qui a été fait dans un certain ordre se défait dans l'ordre inverse. Cela s'est fait par un vote d'assemblée, l'ancienne assemblée ; nous avons perdu un chef légitime et on retrouve un chef légitime ; nous n'avons pas de constitution, on met en place des lois constitutionnelles. Donc on montrant petit à petit comment la République se construit, on arrive à montrer quelle est la problématique de 1940. La République est-elle un régime qui est obligatoirement là pour toujours ? Comment s'est-elle construite ? Est-elle là pour toujours ? On se demande quels sont les outils (l'école par exemple). Il faut aussi identifier les symboles. On peut intégrer tout cela dans le récit avec des documents appropriés comme des documents sur le vote dans les campagnes où on peut faire identifier très clairement aux élèves les symboles. Juste après les manifestations du 10 et du 11 janvier, j'ai fait repérer à mes élèves à quel point les symboles étaient actifs dans la foule. Nous sommes partis de la manifestation, ils ont listé eux-mêmes les symboles. Et à chaque fois, je leur disais de quel date cela était : 1881, 1881, 1881. On montre que tous ces symboles sont liés à une certaine période, que c'est donc une période de fondation et que c'est fondateur dans le récit français.

Tout cela concerne plutôt la partie théorique. J'insiste beaucoup sur l'affaire Dreyfus. J'utilise beaucoup le récit pour l'enseigner. Je ne commence pas par 1894, jamais. Mais je l'enseigne comme une crise fondatrice en tâchant de montrer pourquoi elle est fondatrice. En général, les

élèves le trouvent facilement. Elle est fondatrice parce que c'est la première crise de presse. C'est le moment où l'on vient de faire la liberté de presse. Je commence au moment où l'affaire éclate en termes de presse. C'est-à-dire qu'à un moment donné, je fais le récit mais seulement après avoir expliqué que c'est une crise qui oppose telle catégorie de personnes à telle autre catégorie de personnes. En fonction de cette logique, on montre que c'est la première crise républicaine qui a structuré deux groupes par la presse. Cela permet de poser le problème de façon correcte, et après cela les intéresse.

En gros, ce que j'essaie d'obtenir à la fin, par l'étude successive de documents, c'est l'identification et la structuration de ces deux groupes qui vont s'opposer et qui vont avoir deux visions de la République différentes.

Ce que j'arrive à faire, et c'est là que l'on va plus loin dans la réflexion, c'est qu'on se demande quelle est la dernière grande crise sociétale. On définit forcément ce qu'est le social et ce qu'est le social. Mais les élèves arrivent assez facilement à la conclusion que la dernière grande crise que traverse la société, c'est le mariage pour tous. Ce sont les mêmes structures qui se mettent en place autour, finalement, des mêmes arguments. On voit qu'il y a eu un débat principalement organisé par la presse.

G. L : Comment enseignez-vous la Résistance du point de vue de la renaissance républicaine, du renouveau républicain qu'elle a été ?

P.-Y. S : La Résistance, c'est assez compliqué. On peut le traiter dans le cadre de la mémoire de la guerre, avec le mythe résistancialiste, en terminale, ou alors en classe préparatoire.

G. L : Soit en première...

P.-Y. S : Soit en première avec le cas de Jean Moulin. On a souvent le choix entre Jean Moulin et l'année 1940. Je préfère souvent traiter l'année 1940. D'abord, ce que j'en pense : je pense qu'il ne faut pas simplifier la Résistance. Vous n'êtes pas de la même génération que moi donc vous n'avez pas connu la domination sans partage du mythe résistancialiste. Mais depuis plusieurs années, j'essaie d'enseigner qu'il n'y a pas eu les résistants, mais des résistants. J'essaie de remettre en valeur notamment la Résistance d'extrême-droite que l'on oublie tout le temps. Je le fais avec la figure du général Giraud, par exemple.

C'est moi vrai aujourd'hui mais les élèves étaient du imprégnés du mythe résistancialiste il n'y a encore que quelques années. Les élèves pensaient que soit on était résistant et on était gentil, soit on était « collabo » et on était méchant. J'essaie de rendre leur vision plus complexe. Les

réalités de différences entre les résistants, entre les collaborateurs, le problème des intermédiaires, le fait que la majorité des Français ne suivait ni les uns ni les autres, la chronologie, fait que c'est quasiment impossible à enseigner. Je viens de corriger un article de Wikipédia dont j'avais rédigé l'introduction. Quelqu'un avait mis que de Gaulle était le chef de la Résistance. Pour moi c'est un contre-sens. Je l'ai corrigé et j'ai mis qu'il était le chef de la France libre, et non de la Résistance. D'ailleurs le problème de la Résistance est qu'elle existe peu, ou qu'elle n'existe pas, et le fait qu'elle devienne républicaine est l'objet d'une négociation puisque même Aron a dit qu'il était « le seul républicain de la France libre ». Je pense que déjà, du point de vue historique, il faut avoir ça en tête. La République se reconstitue à partir d'un compromis entre les différentes forces en présence.

Moi je suis très sensible à l'histoire locale. Le fait qu'ici on ait Auriol, Blum, Raynaud, Herriot, tous les vieux de la Troisième est révélateur. Tous ceux qui n'ont pas voté les pleins pouvoirs à Pétain sont écartés très tôt. En fait, ils se sont structurés et ce sont eux qui reviennent ensuite. Si on regarde ce qu'il se passe en 1946, c'est eux la République à ce moment-là. Il y a une sorte de vengeance du Front Populaire. C'est eux qui sont là : et parfois, ils sont là jusqu'en 1962.

J'insiste beaucoup, en réalité, que ce soit avec mes classes préparatoires, où ailleurs, sur le retour à Paris, ou la libération de Paris. Tous les gestes politiques et symboliques que fait de Gaulle sont extrêmement précis. On peut travailler sur la visite de Pétain quelques jours avant. Et de Gaulle, symbole après symbole, refuse de proclamer la République. Je fais étudier aux élèves les fameux discours de de Gaulle. Il reçoit le président de la Troisième République. Il va créer un mythe d'une République qui n'aurait jamais cessé, notamment avec le discours de « la seule vraie France, la France qui se bat ». Il n'y a plus *une* France en 1943-1944, elle est devenue un espace totalement éclaté.

On peut très bien le faire avec des documents filmés.

G. L : Mais comment enseigner le fait que la Résistance devienne républicaine ? Parce qu'au départ, cela n'allait quand même pas de soi...

P.-Y. S : Avec le cas de Jean Moulin. La Résistance devient républicaine par la mise en place progressive d'institutions. Elle le devient aussi sous la pression de Roosevelt. Je ne sais pas comment l'enseigner. Je ne sais pas parce que je pense que c'est un compromis assez complexe entre de Gaulle et Moulin, et Brossolette peut-être, c'est-à-dire qu'à un moment donné de Gaulle accepte que pour reprendre le contrôle des territoires, il faut accepter l'idée de repasser par les partis, et non seulement des réseaux. Il veut les arracher à l'Angleterre. Donc il passe

par ces gens qui veulent le retour des partis. Il y a une vraie demande, aussi, de retour aux institutions. Il ne faut pas oublier que la question de la légitimité se pose. Et comme on ne peut pas trancher en la rendant légitime par le vote, il va la retrouver dans une sorte d'assemblée. A mon avis, c'est ce type de dialogue qui s'instaure entre de Gaulle et des forces qui veulent se réinstaurer. Il y a des gens que l'on va prendre et d'autres que l'on ne va pas prendre. C'est très net dans le discours : pour de Gaulle, à part quelques traîtres, la France est restée fondamentalement républicaine.

G. L : Et comment est-ce que vous enseigneriez la transition gaulienne de la République de 1958 à 1962 ?

P.-Y. S : Cela, pour le coup, c'est plus facile. Il est facile de montrer l'euthanasie de la Quatrième République. Les documents filmés sont très importants. Je crois que la crise de 1958 est exactement structurée par les films comme la crise de l'affaire Dreyfus l'était par la presse. Il y avait des bandes d'informations qui relataient les événements de la semaine. On arrive à montrer comment la Quatrième République se défait dans un temps très court, et comment, avec le « Je vous ai compris », il a été nécessaire de faire un compromis au profit de de Gaulle ; et montrer, bien sûr, la nature de ce compromis.

La question globale est de se demander pourquoi les Français adhèrent à cela. Assez bizarrement, il y a toujours un bon élève dans la classe qui dit « Mais de toute façon, les Français, après Pétain, ils ne voulaient plus d'un seul chef ». Je pense qu'assez souvent, les élèves arrivent à comprendre qu'il était nécessaire de réincarner les institutions à travers l'unité nationale.

G. L : Pour finir, que pensez-vous du projet de la ministre d'instaurer un enseignement civique, laïque et moral ?

P.-Y. S : Quand j'ai fait de l'éducation civique, j'ai trouvé cela assez difficile. C'est vrai que la logique du débat est assez intéressante. J'ai la spécificité de toujours vouloir que les élèves décident à la fin du débat. Un débat qui ne décide pas, pour moi, n'est pas un débat. Si vous voulez, le fait de débattre simplement ne me paraît pas très intéressant.

G. L : Pensez-vous l'école suffisamment légitime pour enseigner une morale laïque ?

P.-Y. S : Alors le problème qui se rajoute à cela, c'est le mot « morale ». Je pense que la laïcité n'est pas une morale. La laïcité est un cadre institutionnel et idéologique qui permet un certain nombre de choses. La morale est ce qui relève du comportement d'un individu dans une société.

Je trouve que c'est un peu une erreur de la notion de morale parce que ça suppose, et ça c'est compliqué, que tout le monde a les mêmes valeurs au départ. Après, l'enseigner ne me poserait pas trop de problèmes. En tous cas, à partir du moment où l'on est dans une logique de permettre à chacun de discuter. En primaire, on doit apprendre aux enfants des règles de base sur le vivre-ensemble.

Je crois que c'est quand même assez artificiel. Cela peut être utile mais je pense que c'est aussi une demande de la société en période de crise. Je ne suis pas très à l'aise avec ça.

G. L : Et après les attentats du 7 et du 9 janvier, cela peut-il être une solution pour recréer du lien social ?

P.-Y. S : Non. Les crises se succèdent et ne sont jamais les mêmes. Il est très difficile de savoir quelle sera la prochaine crise. C'est ça qui est difficile en histoire. Vous ne savez jamais ce qu'il y a d'important à apprendre parce que vous ne savez jamais quelle est la prochaine crise qui va sortir. Je n'ai jamais appris par quelqu'un que la Crimée avait été attachée par Khrouchtchev à l'Ukraine et on va peut-être avoir une guerre mondiale à cause de cela. Vous ne savez jamais ce qui est important et c'est la même chose avec les crises.

Ce qui est essentiel, c'est que les élèves aient des cadres qui leur permettent de réfléchir à ça. Il y a aussi des moments où c'est juste ennuyant. La loi sur la laïcité, la loi sur le blasphème, cela faisait des années que je ne l'avais pas enseigné.

G. L : L'idée de réintroduire dans l'école des rites républicains et éventuellement patriotiques est-elle une bonne chose ?

P.-Y. S : C'est pareil. Si cela a du sens, à ce moment-là, oui. Un rite, ça doit avoir du sens. Le patriotisme a toujours été quelque chose qui m'a ennuyé, surtout ma génération. Mais il se trouve qu'il y a quelques jours, en tant qu' élu, j'ai été fier et heureux, je l'ai mis sur facebook et tout, d'arriver avec une cravate (ce qui ne m'arrive jamais), et de chanter la Marseillaise parce que c'était la remise des cartes d'identité pour des étrangers naturalisés. C'est le statut qui a eu le plus de « like » depuis très longtemps : à peu près une cinquantaine. C'est beaucoup mieux, mais ce n'est pas que beaucoup mieux. C'est-à-dire qu'à un moment donné, cela a été le rite a du sens. D'ailleurs on peut dire que tous les rites républicains ont eu du sens à un certain moment. Ils ont tous eu un sens formidable au moment de « Je suis Charlie ».

Donc pour moi, cela n'a de sens que quand cela en a. Le sacré n'existe qu'à certains moments ou sous certaines conditions. J'ai été hostile à la lecture de la lettre de Guy Môquet sous la

présidence de Nicolas Sarkozy mais pas parce que c'était lui, seulement parce que ça n'avait aucun sens de le faire à ce moment.

Le problème du rite, c'est la création d'églises et de systèmes reproductibles qui n'ont pas de sens. A mon avis, le seul rite qui a du sens, et qu'il ne faut pas rater, c'est la lecture du règlement intérieur. C'est un rite qui a du sens de même que vous avez vu que mon début d'année est toujours le même : c'est parce qu'il y a une première prise de contact et qu'ainsi il y a du sens.

G. L : Finalement et en quelques mots, comment transmettez-vous les valeurs de la République à vos élèves ?

P.-Y. S : En leur montrant que ce sont des valeurs politiques qui ont été décidées. Ce ne sont donc pas des valeurs morales. Je crois que c'est quand même assez différent. Le programme est très idéologique. Je l'approuve dans une large mesure. Mais il y a quand même un certain nombre de choses qui sont fausses. C'est là que je suis un peu mal à l'aise.

Après, en tant que géographe, je suis très intéressé par la géographie urbaines et les problématiques de l'aménagement puisque c'est ici qu'on peut montrer aux élèves comment on prend une décision. Illustrer comment s'articulent le juridique et le politique. En réalité on n'a pas le droit de faire de la politique en classe mais on doit montrer à quoi cela sert. Une chose m'a toujours choqué : nul n'est censé ignorer la loi mais cependant, nul n'est censé vous l'apprendre.

En fait, j'essaie davantage de transmettre les valeurs de la démocratie que celles de la République. On obéit à la loi parce qu'on a des institutions qui nous permettent de la changer.

G. L : Quel est le sens de cette opposition entre les valeurs démocratiques et les valeurs républicaines ?

P.-Y. S : C'est un débat qui est assez ancien et qui structure théoriquement les Etats-Unis. Pour simplifier avec le « up down » et le « down up », la République est évidemment utile parce qu'elle permet de structurer le cadre des lois, le cadre de l'obéissance et de la citoyenneté, cela définit les individus comme membres d'une citoyenneté. Mais pour moi, ce qui se passe dans une société, cela doit effectivement déboucher sur des *modus vivendi* et des systèmes d'équilibre qui, à un moment donné, doivent se traduire dans des lois, mais justement dans une fluidité. Et cette fluidité a des limites et ne doit pas détruire la société. Et cela doit être négocié dans un cadre.

Pour moi, le processus auquel le citoyen est le plus confronté, ce n'est pas la constitution de la République. Cela, c'est très exceptionnel ; cela se produit une fois tous les cinquante ans et se fait par l'Histoire. Ce à quoi on doit préparer les élèves, c'est être citoyen. C'est la question de savoir ce qu'ils ont le droit de faire, le droit de ne pas faire, comment peut-on se repérer, comment peut-on changer quoi. Cela fait que la République doit être la plus souple possible.

ANNEXE 2 :

Entretien avec Cécile Penent, tutrice ESPE et en établissement, professeur d'histoire-géographie au lycée Rive Gauche de Toulouse.

G. L : Selon vous, dans quelle mesure l'histoire-géographie possède-t-elle une dimension civique ?

C. P : Oui. L'histoire et la géographie. Les deux disciplines. Je vais partir tout simplement de ma démarche pédagogique. De manière très concrète et très pragmatique, à partir de la séquence que je viens de faire sur l'humanisme et la Renaissance, quand on a travaillé sur le texte de Thomas More *Utopie*, il emploie le mot prosélytisme, terme qu'il faut évidemment expliciter avec les élèves. Du coup, on peut les renvoyer au règlement intérieur à la présence de ce terme à l'intérieur. Ils ne comprennent pas, en début d'année quand on lit le règlement intérieur, qu'on leur explique à ce moment-là et qu'on réactive dans une séquence.

Donc c'est un enseignement civique car, au détour d'un thème historique ou géographie, on peut tout à fait relier, au vécu des élèves au sein de la cité scolaire ou du lycée, et de leur vie de tous les jours dans le monde contemporain.

G. L : Ainsi au début de l'année, vous lisez le règlement intérieur avec les élèves ?

C. P : Complètement. En tant que professeur principal cela fait partie de mes obligations. On prend connaissance ensemble du règlement intérieur. On s'arrête sur les mots difficiles, mais surtout on les commente avec les élèves. Cela ne s'arrête pas là. Si on prend connaissance du règlement intérieur au début de l'année, on doit constamment et dès que possible, revenir sur le règlement intérieur, en rappeler toutes les règles et tout le contenu.

G. L : Le faites-vous lire aux élèves ? Ou bien est-ce vous qui le lisez ?

C. P : Non, ce sont les élèves qui le lisent à voix haute, bien sûr, et en faisant alterner les lecteurs pour ne pas tomber dans une lecture monocorde et sans intérêt. En coupant plusieurs fois la lecture, on évite de lire des paragraphes trop longs, et les élèves interviennent là-dessus.

G. L : Pour en revenir à la Renaissance et à l'humanisme certaines valeurs aux élèves par la lecture de grands auteurs finalement...

C. P : Des textes courts parce que ce sont des textes difficiles. Il y a toute une explication de vocabulaire à faire au départ parce que les élèves ne comprennent pas ces mots. Je pense, quel que soit le terme que l'on aborde, que ce soit en seconde, en première, ou en terminale, il faut à chaque fois le relier à notre monde contemporain. Faire des liens.

G. L : Comment enseignez-vous, en première, la séquence intitulée « La République, trois républiques » ?

C. P : Je vais être très concrète. Il y a d'abord un problème majeur qui est celui du programme. En seconde, on est censé aller jusqu'au XIX^e siècle et aborder le thème du libéralisme politique et des grands mouvements libéraux. Or cela se situe en mai et juin. Si on arrive à le faire, c'est vite fait. De toute façon, les élèves n'étant pas vraiment évalués là-dessus, cela leur passe un peu au-dessus de la tête.

Donc, quand je reprends le thème de la République en première, je suis d'abord obligée de faire une mise en contexte et finalement de revenir sur une chronologie. Je fais un repère chronologique sur le temps long. C'est assez long, cela prend facilement trente minutes, et même plus. Cela peut prendre presque une heure puisqu'ils ont oublié quand commence la Première République, puis pourquoi on en arrive à la Troisième République, ce qui s'est passé entre temps. Il faut aussi leur faire comprendre la complexité politique du XIX^e siècle. Finalement, on a un pays qui est à la recherche d'un régime politique, qui est aussi à la recherche de la stabilité politique. Il cherche aussi stabiliser les acquis de la Révolution. Donc au-delà du régime politique, il me semble qu'il faut aussi leur faire comprendre ce qu'est la démocratie et l'opposition entre différents types de valeurs, et l'héritage révolutionnaire. Il me semble que c'est cette complexité là qu'il faut faire comprendre aux élèves.

Doit-on s'en tenir à l'héritage libéral ou doit-on essayer d'approfondir cet héritage en mettant davantage de démocratie sociale ? C'est cela qu'il faut essayer de faire comprendre aux élèves, et en même temps, leur faire comprendre que dans ces régimes politiques, il y a des expériences tentées, qui ne sont pas seulement la République mais aussi une monarchie constitutionnelle, une monarchie parlementaire voire l'Empire, et que toutes ces expériences se terminent de manière brutale. Soit c'est une révolution, soit c'est une guerre.

Finalement, quand on aborde le thème de la République et de trois républiques, la chose qu'il faut faire comprendre aux élèves, c'est dans quel contexte la République va se mettre en place et va se stabiliser. Il y a tout l'épisode autour de 1876 et 1879. Comment, à travers les élections législatives, les élections sénatoriales et enfin les élections présidentielles, grâce au vote, les

citoyens acquièrent une certaine maturité politique, et plutôt qu'un changement par la force, on a un changement par le bulletin de vote.

C'est par ce biais-là que je rentre dans le thème de la République. Un choix qui est accepté par l'ensemble des citoyens et donc par le vote. On a une assemblée qui, de monarchiste, devient une assemblée républicaine.

G. L : Au moment où le régime est menacé, par exemple lors de l'affaire Dreyfus, comment faites-vous le lien avec ceci ?

C. P : Justement dans l'affaire Dreyfus, je travaille beaucoup sur la chronologie en essayant de leur faire distinguer les grandes étapes de cette affaire. Au départ, on a une affaire qui reste strictement judiciaire et interne à l'armée. Le moment où elle devient publique, avec l'article de Zola, le rôle que va désormais jouer l'intellectuel. Effectivement, je peux les amener à revenir sur les intellectuels vus en seconde (les humanistes au XVI^e siècle), mais aussi les philosophes des Lumières pour montrer que Zola n'arrive pas comme ça dans le champ politique mais qu'il est l'héritier d'une longue tradition d'esprit critique en France et en Europe.

Donc il y a l'article de Zola qui rend l'Affaire publique et qui la met dans la société et qui montre aussi que l'opinion publique (j'introduis ce thème aussi) est divisée sur cette question.

La troisième phase est très rapide : c'est la tentative de déstabilisation de la République par Déroulède qui est à la fois une tentative et qui est exploitée par les Républicains comme un moment fort de l'histoire républicaine et tous les rassembler, quitte à construire le monument dédié à la République.

G. L : Trouvez-vous que les livres, les manuels scolaires, sont bien faits pour l'enseigner ?

C. P : Je trouve que sur l'affaire Dreyfus, les documents ne sont pas toujours bien choisis. Ils sont parfois complexes. A mon avis, les dossiers des livres sont trop compliqués.

Après, il y a toujours trop de documents. L'article de Zola, à mon avis, est incontournable. C'est patrimonial. Cela doit être lu et étudié. La question plus complexe, c'est la tentative de coup d'état par Déroulède. Cela mériterait d'être plus explicité.

G. L : Comment enseignez-vous le renouveau républicain qu'ont été la Résistance et la Libération ? On sait que la Résistance a été un moyen de réfléchir sur les causes de la défaite et de repenser ce qu'est la République...

C. P : C'est toujours le problème de ces séquences qui apparaissent à la fin du programme. Mon avis personnel, c'est que cela apparaît un peu tard dans l'année. En première ES, c'est maintenant que je vais faire la République, les républiques. Chaque année je me dis que je vais vraiment interroger les élèves là-dessus ; on arrive au mois de mai et c'est toujours traité rapidement.

Cette année, et encore plus en ES, en terminale, j'ai démarré là-dessus. Mais je pourrais bien sûr le faire en première. J'ouvre une parenthèse : certains collègues ne veulent que deux niveaux ce qui, à mon avis, est une erreur car il faut vraiment se placer dans la continuité. Quand on parle de temps long, il faut se placer d'un point de vue historique mais aussi du point de vue de l'enseignement dans le lycée. Quand vous enseignez en première, il faut faire constamment des rappels de seconde. A mon avis, cela me paraît primordial. En terminale, c'est la même chose.

Encore une fois, tout ce que je dis ici est très pragmatique ; il n'y a pas de théorie. Je vais dire ce que j'ai fait en terminale S : la problématique, c'est la gouvernance de la France depuis 1946. J'ai commencé ma séquence par un document introductif : la charte du CNR. L'objectif était de vérifier les acquis de la première aussi bien en histoire qu'en géographie et en ECJS. Une dimension civique donc. Cette charte, ils doivent la connaître puisqu'ils ont travaillé sur ce document quand ils étaient en première S. En même temps, en terminale, puisque c'est « gouverner la France depuis 1946 », on est vraiment dans le comment du rétablissement de la République par le Gouvernement provisoire et ceux qui ont suivi.

Dans cette charte, il y avait l'idée que l'on rétablissait les libertés fondamentales publiques et privées donc le rétablissement de la démocratie. En même temps, on voulait une démocratie plus juste donc on instaurait une démocratie économique et sociale avec tout un programme sur l'équité et l'égalité sociale, une économie qui serait plus juste.

Finalement, avec les terminales, ils arrivaient à repérer et à retrouver un certain nombre de choses qu'ils avaient vu en première. Pour moi, ce qu'il me semble essentiel, c'est tout un travail autour de la charte du CNR. Il faut que tout soit bien vu en première pour qu'on puisse démarrer avec un document d'accroche en terminale. Donc on fait le lien première-terminale.

Après, ce qui me semble intéressant plutôt que des textes, c'est de choisir des documents iconographiques. Une affiche, comme celle que tu avais utilisée pour ton évaluation, qui peut ensuite être réutilisée en terminale.

Finalement, c'est assez complexe. Ce qui est difficile, à mon avis, et je m'interroge là-dessus, par rapport à la question que tu m'as posée, c'est que cette période (1944-1946) est une période où la République se cherche. Comment faire comprendre ça aux élèves ?

On a le Gouvernement provisoire présidé par le général de Gaulle qui a sa propre conception des institutions, qui voudrait un exécutif fort pour pouvoir mettre en place une République suffisamment forte pour imposer le progrès (parce qu'il est dans cette perspective). Il faut que la société se modernise, que le niveau de vie augmente et que davantage de Français accèdent à un niveau de vie matériel correct. Et en même temps, on des hommes politiques issus de la Résistance qui n'ont pas vraiment réfléchi aux maux de la Troisième République et qui sont prêts à voter une constitution rétablissant un régime parlementaire.

Ce régime parlementaire, même s'il est démocratiquement très intéressant parce que tous les partis politiques peuvent s'exprimer, est facteur d'instabilité. La Quatrième République va se heurter à ce problème. Chaque année, je m'interroge. Cela fait trente ans que j'enseigne et j'ai du mal à trouver le moyen de le faire comprendre aux élèves. Je trouve que c'est difficile

G. L : Que pensez-vous du projet d'un enseignement moral et civique ?

C. P : D'abord, j'ai vu circuler plein de documents là-dessus et je n'ai pas eu le temps de lire tous ces textes. Beaucoup de choses sont parues dans la revue *Historiens et Géographes*. Ce qui me choque, c'est le mot « morale ». Qui est-on pour faire la morale aux élèves ?

Si je prends *Historiens et Géographes*, ils se félicitent, si j'ai bien compris, que l'on y implique les professeurs d'histoire-géographie. Il y a une chose que je n'ai pas très compris en revanche : c'est la question de savoir si cela va se substituer à l'ECJS ou si cela va s'y rajouter. C'est là où je suis un peu perplexe. C'est une première interrogation et je n'ai pas de réponses précises. Comment cela va-t-il s'appeler exactement ?

G. L : Enseignement suivi parfois de moral, civique ou laïque, deux de ces trois adjectifs, je ne sais plus vraiment lesquels précisément.

C. P : Ils vont donc de nouveau inventer un acronyme qu'il va falloir percuter. Ecoutez, « enseignement civique », là je percuterai complètement. Pour moi, civique veut dire citoyen. Effectivement, les que nous formons, nous les formons pour être citoyen. Je dirais qu'au lycée, mêmes s'ils ne sont pas encore majeurs, tout notre enseignement, que ce soit le règlement intérieur, notre autorité en cours, tous les conduit à être de futurs citoyens autonomes, responsables et critiques.

C'est l'éthique que doivent avoir des professeurs, et des fonctionnaires, responsables. En revanche, j'éprouve davantage de réticences pour les concepts d'enseignement laïque ou moral.

ANNEXE 3 :

Entretien avec Alexandre Dupouey, professeur agrégé stagiaire en philosophie au lycée Rive Gauche de Toulouse.

G. L : Que pensez-vous du projet de la ministre d'instaurer un enseignement laïque et moral ?

A. D : La première chose que je dois dire, c'est que je ne suis pas suffisamment au fait du contenu exact de la réforme et du projet pour pouvoir me prononcer, avec une conscience claire, des enjeux et des choses qui sont concernées.

S'il s'agit de délivrer un enseignement qui ait un contenu présentant une morale comme étant la bonne à des élèves, je dois admettre que j'ai des réserves. Je voudrais savoir par qui c'est fait, dans quelle condition c'est fait, selon quelles modalités, comment est-ce que c'est fait et surtout, selon quel esprit.

Je suis très sceptique vis-à-vis de l'idée qu'il convient d'enseigner de façon dogmatique une morale. Je pense que la moralité qu'on peut rechercher des étudiants et des élèves des collèges et des lycées doit se constituer par une réflexion critique, par une questionnement philosophique, mais pas par l'enseignement dogmatique d'une morale qui pourra toujours rentrer en contradiction avec leurs propre morales, leurs religions, leurs intérêts personnels, et qui sont donc toujours beaucoup moins performante que l'instigation, dans leur esprit, des germes d'une réflexion critique.

G. L : Pourquoi l'enseignement de la morale serait-il forcément dogmatique ?

A. P : Soit on enseigne une morale et on cherche à énoncer le bien et le mal, soit on cherche à placer le sujet dans un état de réflexion critique vis-à-vis de sa propre conduite. Si c'est la deuxième chose, ça me satisfait. Ça me paraît être de la philosophie. Si la question est : est-ce qu'il faut faire de la philosophie morale depuis la sixième ? Oui, je suis d'accord.

Si c'est la première chose, à savoir enseigner une morale comme vraie, par définition je ne vois pas ce que ça peut être. Je ne vois pas ce que ça peut être d'autre que l'enseignement dogmatique d'une morale comme vraie. C'est cela qu'il s'agit de faire à mon avis. C'est enseigner une morale républicaine pour l'opposer à d'autres morales non républicaines et l'enseigner comme étant par principe la bonne, la vraie, l'unique et en effet je trouve ça assez dangereux, oui.

Enfin, je ne sais pas si c'est dangereux mais j'ai des réticences à cette idée-là.

G. L : Vous exprimez des réticences méthodologiques, mais exprimez-vous aussi des réticences sur le fond ? Pensez-vous que c'est inefficace ou est-ce que vous pensez que cela peut faire adhérer les citoyens à un idéal républicain ?

A. P : Je n'ai pas bien réfléchi à la question et il faudrait se confronter au fait pour voir si c'est efficace ou pas mais l'intuition première que j'ai consisterait à penser qu'en effet ce serait inefficace. Je ne vois pas comment l'enseignement d'une morale qu'on a pas pourrait conduire à changer d'avis.

Ou bien les étudiants sont réceptifs à une morale mais cela veut dire qu'ils l'ont déjà, ou bien ils en ont une autre et ils l'ont aucune raison d'adopter une morale qui est enseignée par des professeurs. S'ils ont une morale qui rentre en contradiction avec la morale qu'on leur enseigne, ils privilégieront évidemment la morale qu'ils avaient au départ que ce soit celle de prédicateurs, de leurs parents ou de je ne sais quoi. Il est évident que s'ils ont une morale qui rentre frontalement en opposition avec la morale qu'on leur enseigne, il n'y a aucune raison de penser qu'ils abandonneront leur morale.

En revanche, et c'est pour cela que je dis que la deuxième voie est plus intéressante, instiller une réflexion critique qui germe dans leur esprit, c'est corrosif pour tout et pour toute morale. Cela marche à tous les coups. Leur donner des armes qui les amènent à réfléchir, cela marche à tous les coups.

G. L : Mais le but de la méthode dont vous parlez est-elle constitution d'une morale ? Parce que si je lis le rapport de Vincent Peillon daté de 2013, sans s'attarder sur la question de la méthode, ce n'est pas de détruire telle ou telle morale dont il s'agit mais d'en inculquer une. Donc la méthode dont vous parlez a-t-elle un enseignement moral ou s'inscrit-elle contre la morale ?

A. P : Je n'arrive pas à comprendre cette question.

G. L : Le fait de faire germer dans les esprits une méthode qui critique qui amène à détruire les morales est-il constitutif d'une morale ? Est-ce un projet teinté de nihilisme ou pas ?

A. P : Je ne parle pas de détruire quelque morale que ce soit. Je parle juste de détenir des outils intellectuels qui permettent de savoir ce qu'on pense, de comprendre ce qu'on pense, de juger ce qu'on pense et de critiquer ce qu'on pense. Je ne parle pas de destruction de la morale. Justement, le principe d'un enseignement dogmatique d'une morale ayant un contenu ne peut être que remplacer une morale déjà existante par une autre. Il n'y a pas d'autre vocation,

autrement cela ne sert à rien. Si c'est consolider une morale existante, cette morale n'a pas besoin d'être consolidée par un enseignement dogmatique. S'il s'agit de remplacer une morale préexistante, ce ne serait pas efficace.

G. L : Comment, en tant que professeur de philosophie, vous transmettez les valeurs républicaines à vos élèves ?

A. P : Au risque de choquer et peut-être de rentrer en contradiction avec les textes qui définissent mes obligations de fonctionnaire, je ne suis pas sûr que ma tâche soit d'enseigner une morale républicaine à mes élèves.

G. L : Mais je ne parle pas de morale...

A. P : Je pense que ce qu'il a de précieux dans la morale républicaine, c'est qu'elle peut se constituer à partir des éléments critiques qu'enseigne la philosophie. Elle n'a pas besoin d'être enseignée de façon dogmatique. Elle peut s'enseigner d'elle-même par la réflexion critique.

Il n'y a pas besoin d'apprendre à quelqu'un que voler c'est mal, que mentir c'est mal, que de désobéir à la loi c'est mal, il suffit de donner des outils conceptuels sur ce que c'est qu'une loi, ce que c'est que le mensonge, ce que c'est que l'universalité et de ces outils-là, l'élève forgera une morale qui est dans les faits républicaine.

G. L : Considérez-vous que votre rôle de professeur de philosophie est néanmoins de transmettre des valeurs ? Et ici je ne parle pas de morale mais de valeurs. Par exemple, la laïcité est une valeur, comme la solidarité...

A. P : Non, je ne pense pas que ma fonction soit de transmettre des valeurs. Je pense que ma fonction est de développer un arsenal intellectuel qui leur permette de juger, d'évaluer, de réfléchir aux questions qu'on leur pose, aux questions philosophiques.

Parmi ces questions philosophiques, certaines parlent de valeurs, d'autres parlent de morale. Mais mon travail n'est pas de leur enseigner un contenu sinon une méthode, une forme, en tous cas c'est comme cela que je le conçois.

G. L : Et considérez-vous que votre rôle consiste à éduquer à un certain comportement ? Considérez-vous que votre tâche consiste à éduquer au civisme par exemple ?

A. P : Par la force des choses, oui. Je ne peux venir à bout de ma tâche que si certaines conditions dans la classe et une certaine tenue des élèves qui rendent possible l'activité philosophique sont

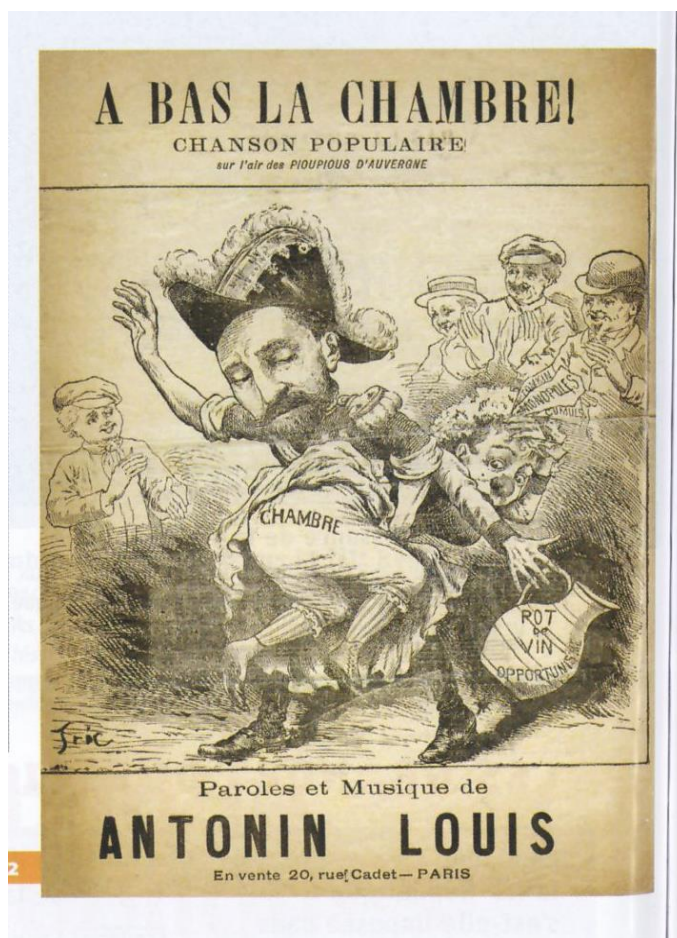
réunies. Pour pouvoir atteindre mon but, je suis bien obligé de les faire se tenir correctement, de les faire répondre correctement, de ne pas mâcher de chewing-gums etc..

En effet je ne peux pas tolérer les incivilités mais le fait que je ne les tolère pas n'est qu'une façon d'arriver à l'activité philosophique. Ce n'est pas une fin en soi.

ANNEXE 4 : (toutes les annexes suivantes sont tirées du livre de première S, édition Hatier 2013).

La difficile affirmation de la III^e République

Durant les années 1880 et 1890, la III^e République doit surmonter de graves crises politiques dont certaines remettent en cause la stabilité du régime et les valeurs mêmes de la République.



ANNEXE 5 :

3 Proclamation du général Boulanger aux électeurs de la Somme

Entre 1886 et 1889, un vaste mouvement politique naît autour de l'ancien ministre de la Guerre, le général Boulanger. D'avril à août 1889, grâce au système des candidatures multiples, il connaît de nombreux succès électoraux et apparaît bientôt comme une menace pour les institutions dont il veut obtenir une révision.

« Ce que tous les Républicains de bon sens avaient prévu se réalise. L'irrésolution gouvernementale et le statu quo parlementaire n'ont amené qu'agitation dans les esprits et troubles profonds dans les transactions agricoles, industrielles et commerciales.

Les ambitions et les cupidités ont presque mis la République en péril. [...]

Il faut que l'on remplace par une Constitution démocratique

cette Constitution parlementaire, qui nous oblige à assister les bras croisés aux stériles querelles des partis comme à l'engloutissement de nos finances, dont l'emprunt est toujours la dernière ressource. Sans quoi, nous n'aurons ni l'ordre, qui assure le travail du jour, ni la sécurité qui assure la paix du lendemain. Électeurs de la Somme,

Ne vous laissez pas détourner du grand but que nous poursuivons, et qui est la refonte du pacte fondamental élaboré en 1875 entre gens qui ne songeaient qu'à amalgamer le suffrage universel et le suffrage restreint, afin de trouver un jour, dans cette combinaison, soit un siège à la Chambre soit un fauteuil au Sénat. »

Général Georges Boulanger, 19 août 1888.



5 La menace anarchiste (1894)

Le 24 juin 1894, à Lyon, l'anarchiste Caserio poignarde le président de la République Sadi Carnot.
(Une du *Petit Journal*, 2 juillet 1894)

Dans toute l'Europe, des militants anarchistes utilisent l'action violente dans le but de détruire la société capitaliste. De nombreux chefs d'État sont la cible d'attentats dans les années 1890.

ANNEXE 6 :**4 Le scandale de Panama (1892)**

a. *La Compagnie du canal de Panama a versé en 1888 des pots-de-vin à une centaine de parlementaires pour qu'ils votent une loi en sa faveur. Le scandale, révélé par la presse, éclate en 1892.*

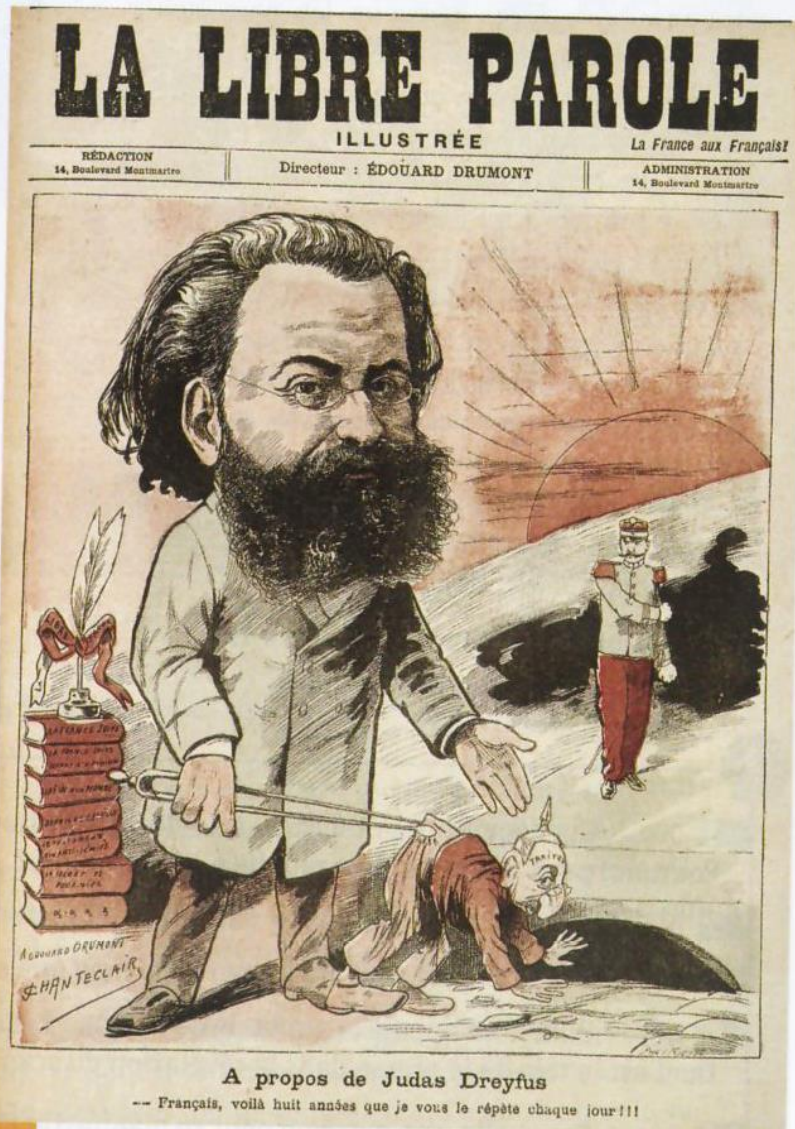
« On a comparé le scandale de Panama à celui d'un ancien député, gendre du président de la République, tenant le commerce que vous savez dans le palais même de l'Élysée¹. Hélas, ce trafic de la croix d'honneur n'est qu'une misère à côté des trafics du Panama [...]. Trois millions furent distribués entre cent cinquante membres du Parlement [...]. Mais les appétits excités grandirent démesurément. Ils devinrent énormes. [...] Les administrateurs de la compagnie de Panama furent assaillis par une véritable meute de politiciens. [...] Il y a ici deux catégories de personnes qui m'écoutent : celles qui ont touché et celles qui n'ont pas touché. »

Discours du député **Jules Delahaye**, ancien boulangiste, le 21 novembre 1892.

1. En 1887, le président Jules Grévy est contraint à la démission après que l'on a appris que son gendre, Daniel Wilson, faisait commerce de la légion d'honneur.

b. « La Chambre a voté qu'une commission d'enquête de trente-trois membres serait nommée « avec les pouvoirs les plus étendus pour rechercher la vérité sur les achats de consciences et de votes qu'il y aurait eu, d'après certains journaux, dans l'affaire du Panama. Droite et gauche ont déjà choisi leurs candidats, et c'est ce soir mardi qu'a lieu en séance l'élection. Ce vote a été acquis après un vigoureux discours de M. Delahaye dévoilant les tripotages éhontés auxquels se sont livrés plus de 100 députés. On lira plus loin les détails de cette lamentable séance. Aux démentis qu'on leur donne, les journaux qui ont accusé, répondent en sommant qu'on les poursuive devant les tribunaux où ils feront la preuve. Seul, M. Bonhoure, préfet de Perpignan, paraît songer à user de ce moyen. »

Article paru dans *La Croix*, 22 novembre 1892.

ANNEXE 7 :

8

Dreyfus coupable

Caricature de Chanteclair parue le 10 novembre 1894 dans *La Libre Parole*, journal dirigé par Édouard Drumont qui s'est rendu célèbre en publiant *La France juive* (1886), un essai antisémite qui connut un énorme succès.

ANNEXE 8 :**9 Dreyfus innocent**

« C'est aujourd'hui seulement que l'affaire commence, puisque aujourd'hui seulement les positions sont nettes : d'une part, les coupables qui ne veulent pas que la lumière se fasse ; de l'autre, les justiciers qui donneront leur vie pour qu'elle soit faite. [...]

J'accuse le général Billot d'avoir eu entre les mains les preuves certaines de l'innocence de Dreyfus et de les avoir étouffées, de s'être rendu coupable de ce crime de lèse-humanité et de lèse-justice, dans un but politique et pour sauver l'état-major compromis.

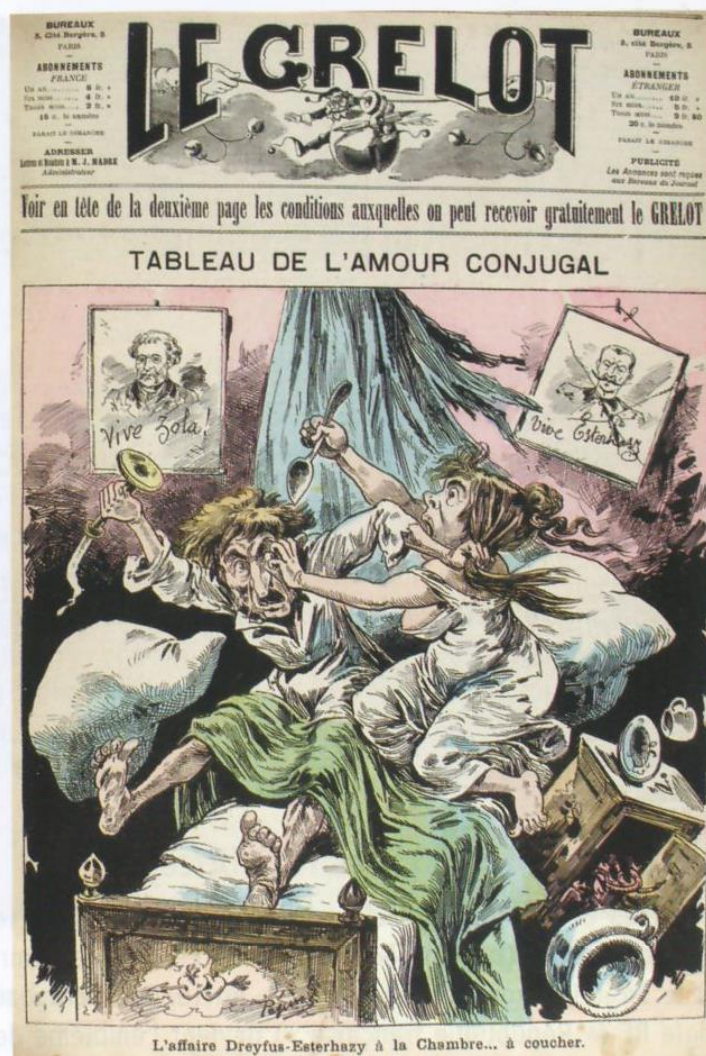
J'accuse le général de Boisdeffre et le général Gonse de s'être rendus complices du même crime, l'un sans doute par passion cléricale, l'autre peut-être par cet esprit de corps qui fait des bureaux de la guerre l'arche sainte, inattaquable. [...]

En portant ces accusations, je n'ignore pas que je me mets sous le coup des articles 30 et 31 de la loi sur la presse du 29 juillet 1881, qui punit les délits de diffamation. [...]

Je n'ai qu'une passion, celle de la lumière, au nom de l'humanité [...]. Qu'on ose donc me traduire en cour d'assises, et que l'enquête ait lieu au grand jour ! »

Émile Zola, « J'accuse », lettre ouverte
au président de la République, parue dans *L'Aurore*,
journal de Clemenceau, le 13 janvier 1898 (extraits).

ANNEXE 9 :



10

L'Affaire dans l'opinion

(« L'amour conjugal », une du *Grelot*, 30 janvier 1898.)

L'affaire Dreyfus divise profondément la société ; dreyfusards et antidreyfusards doivent parfois cohabiter au sein de la même famille.

ANNEXE 10 :**2 Enseigner la République**

« La République, régulièrement organisée en 1875 et librement votée par les représentants de la souveraineté nationale, est le gouvernement légal de la France. L'enseigner à de futurs citoyens n'est point faire œuvre de politique, encore moins œuvre de polémique. C'est de l'histoire, ce sont des faits, c'est la loi. Nul ne doit ignorer la loi. En publiant ce modeste ouvrage, je n'ai d'autre désir que de travailler à une œuvre de paix et de patriotisme. Pour un enfant de Metz, comme moi, il n'y a qu'une question : l'union de tous les Français sous le drapeau national pour un relèvement de la patrie [...]. Sous le gouvernement républicain, avec l'exercice du suffrage universel, aucune erreur n'est irréparable. Si les électeurs se sont trompés dans leur choix, ils n'ont qu'à attendre de nouvelles élections et à changer leurs représentants [...]. Sous un tel régime définitivement établi, les révolutions ne sont pas à craindre. On ne peut plus compter sur la force pour trancher les questions. »

Alfred Mézières, *Éducation morale et instruction civique à l'usage des écoles primaires, cours moyen et supérieur*, extrait de la préface de 1883.

ANNEXE 11 :

ANNEXE 12 :

La République résistante

Durant la Seconde Guerre mondiale, l'idée républicaine survit à Londres et s'incarne dans la France Libre. Les idéaux résistants, forgés dans la lutte contre l'occupant et le régime de Vichy, constituent le socle de la nouvelle République.



5 Les Françaises votent (1945)

Bureau de vote lors des élections municipales du 29 avril 1945. Ces élections sont les premières organisées depuis la Libération et constituent un test pour valider les institutions provisoires issues de la Résistance. C'est aussi la première fois que les Françaises votent.

ANNEXE 13 :

2 Le programme du Conseil national de la Résistance (1944)

« Les représentants des mouvements, groupements, partis ou tendances politiques, groupés au sein du CNR, proclament qu'ils sont décidés à rester unis après la Libération [...] afin d'assurer l'établissement de la démocratie la plus large en rendant la parole au peuple français par le rétablissement du suffrage universel [...] afin de promouvoir les réformes indispensables :

a. sur le plan économique :

- l'instauration d'une véritable démocratie économique et sociale [...];
- le retour à la nation des grands moyens de production monopolisés, fruits du travail commun, des sources d'énergie, des richesses du sous-sol, des compagnies d'assurance et des grandes banques [...].

b. sur le plan social :

- le droit au travail et le droit au repos [...];
- un plan complet de sécurité sociale [...];
- une retraite permettant aux vieux travailleurs de finir dignement leurs jours.

c. une extension des droits politiques, sociaux et économiques des populations indigènes et coloniales.

d. La possibilité effective pour tous les enfants français de bénéficier de l'instruction et d'accéder à la culture la plus développée quelle que soit la situation de fortune de leurs parents [...]. »

Programme publié le 15 mars 1944
par le **Conseil national de la Résistance** (CNR).

ANNEXE 14 :



4 Renouveler la République

(Affiche de Pierre Philippe Grach, dit Phili, produite par le Gouvernement provisoire de la République française, 1944, Musée des Deux Guerres Mondiales, Paris)

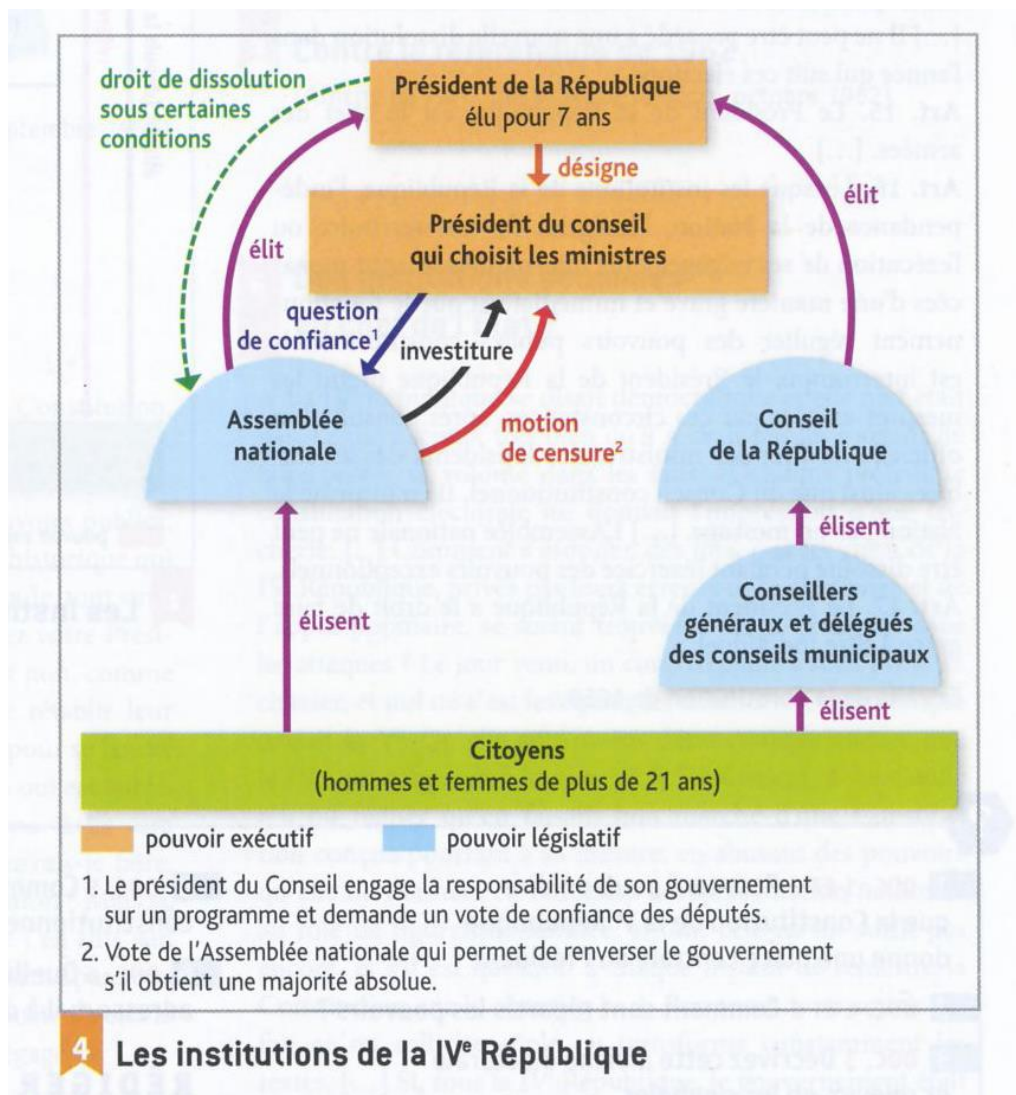
6 La IV^e République : préambule de la Constitution

La Constitution de la IV^e République est adoptée par référendum le 13 octobre 1946.

Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946

« Au lendemain de la victoire remportée par les peuples libres sur les régimes qui ont tenté d'asservir et de dégrader la personne humaine, le peuple français proclame à nouveau que tout être humain, sans distinction de race, de religion ni de croyance, possède des droits inaliénables et sacrés. Il réaffirme solennellement les droits et les libertés de l'homme et du citoyen consacrés par la Déclaration des droits de 1789 et les principes fondamentaux reconnus par les lois de la République. Il proclame, en outre, comme particulièrement nécessaires à notre temps, les principes politiques, économiques et sociaux ci-après :

- La loi garantit à la femme, dans tous les domaines des droits égaux à ceux de l'homme.
- Tout homme persécuté en raison de son action en faveur de la liberté a droit d'asile sur les territoires de la République.
- Chacun a le devoir de travailler et le droit d'obtenir un emploi. Nul ne peut être lésé, dans son travail ou son emploi, en raison de ses origines, de ses opinions ou de ses croyances.
- Tout homme peut défendre ses droits et ses intérêts par l'action syndicale et adhérer au syndicat de son choix.
- Le droit de grève s'exerce dans le cadre des lois qui le réglementent.
- Tout travailleur participe, par l'intermédiaire de ses délégués, à la détermination collective des conditions de travail ainsi qu'à la gestion des entreprises. [...]
- La nation assure à l'individu et à la famille les conditions nécessaires à leur développement.
- Elle garantit à tous, notamment à l'enfant, à la mère et aux vieux travailleurs, la protection de la santé, la sécurité matérielle, le repos et les loisirs. Tout être humain qui, en raison de son âge, de son état physique ou mental, de la situation économique, se trouve dans l'incapacité de travailler a le droit d'obtenir de la collectivité des moyens convenables d'existence. [...]

ANNEXE 15 :

ANNEXE 16 :

1 Le Président et les institutions de la V^e République (1958)

« **Art. 8.** Le Président de la République nomme le Premier ministre. Il met fin à ses fonctions sur la présentation par celui-ci de la démission du Gouvernement. [...] »

Art. 9. Le Président de la République préside le Conseil des ministres.

Art. 11. Le Président de la République [...] peut soumettre au référendum tout projet de loi portant sur l'organisation des pouvoirs publics [...] ou tendant à autoriser la ratification d'un traité [...].

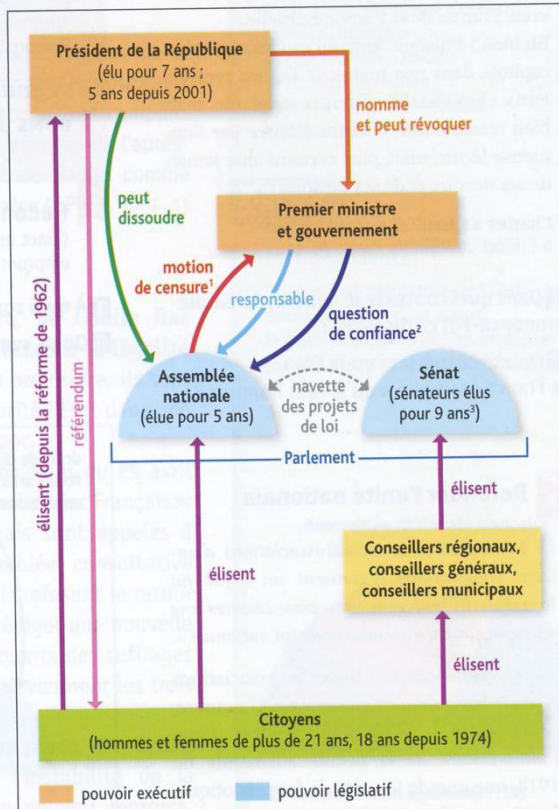
Art. 12. Le Président de la République peut, après consultation du Premier ministre et des Présidents des assemblées, prononcer la dissolution de l'Assemblée nationale. [...] Il ne peut être procédé à une nouvelle dissolution dans l'année qui suit ces élections.

Art. 15. Le Président de la République est le chef des armées. [...]

Art. 16. Lorsque les institutions de la République, l'indépendance de la Nation, l'intégrité de son territoire ou l'exécution de ses engagements internationaux sont menacées d'une manière grave et immédiate et que le fonctionnement régulier des pouvoirs publics constitutionnels est interrompu, le Président de la République prend les mesures exigées par ces circonstances, après consultation officielle du Premier ministre, des Présidents des assemblées ainsi que du Conseil constitutionnel. Il en informe la Nation par un message. [...] L'Assemblée nationale ne peut être dissoute pendant l'exercice des pouvoirs exceptionnels.

Art. 17. Le Président de la République a le droit de faire grâce à titre individuel. »

Extraits de la Constitution de 1958



2 Les institutions de la V^e République

ANNEXE 17 :



5 Contre le référendum de 1962

(Affiche du Parti communiste français, octobre 1962)

6 Des institutions soumises au chef de l'État ?

« La IV^e République se disait démocratique et elle ne l'était pas. Le pays sentait très bien qu'il n'avait pas les moyens de faire passer sa volonté dans les faits, et chaque prétendue consultation électorale lui donnait l'impression d'une tricherie. [...] Comment s'étonner, dès lors, que les chefs de la IV^e République, privés par leurs erreurs de la confiance et de l'appui populaire, se soient trouvés seuls et désarmés sous les attaques ? Le jour venu, un coup d'épaule a suffi pour les chasser, et nul ne s'est levé pour les défendre. C'est ainsi que naquit la V^e. Qu'elle soit moins démocratique encore que la IV^e, qui songerait à le nier ? [...] Finalement, si de Gaulle n'a pu régner qu'en faisant bon marché d'une Constitution conçue pourtant à sa mesure, en abusant des pouvoirs qu'elle lui donnait, en réduisant la représentation nationale au rôle de figurante humiliée, si tout cela ne lui suffit pas encore, et s'il est question à chaque instant de remettre la Constitution sur le chantier [...]. Personne ne se soucie du fait qu'on sollicite, viole ou transforme constamment les textes. [...] Si, sous la IV^e République, le gouvernement était comme dissous dans l'Assemblée, il est aujourd'hui dissout dans la personne du chef de l'État. »

Pierre Mendès France, *La République moderne*,
© Éditions Gallimard, 1962.

ANNEXE 18 :

1 L'effondrement de la IV^e République

→ **La IV^e République est un régime parlementaire* fragile.** Le poids du Parlement est important, notamment en raison de son contrôle sur le choix des ministres et de la fragilité des majorités de coalition. Les partis, nombreux et divisés, bloquent l'action des gouvernements. Hors de ses frontières, la France doit affronter les guerres coloniales en Indochine, puis en Algérie. La chute de la IV^e République provient de la conjonction de ces multiples facteurs.

→ **Le général de Gaulle revient au pouvoir après un coup de force à Alger.** Le 13 mai 1958, la manifestation organisée à la mémoire de trois soldats français tués par le FLN algérien se retourne contre le président du Conseil pressenti, Pierre Pflimlin, favorable à une solution négociée avec les Algériens. Les insurgés forment un Comité de Salut public qui réclame le retour de de Gaulle au pouvoir. Le Président de la République, René Coty, demande au général de Gaulle de former un nouveau gouvernement, investi par l'Assemblée le 2 juin. (DOC. 1)

2 Le nouvel équilibre des pouvoirs

→ **L'Assemblée nationale délègue le pouvoir constituant à de Gaulle.** En moins de trois mois, le général de Gaulle et Michel Debré, ministre de la Justice, dotent la France d'une nouvelle Constitution, que les Français sont invités à ratifier par référendum : 85 % d'entre eux participent au suffrage et, parmi eux, 80 % le valident. (ÉTUDE P. 131) La V^e République est instituée. (DOC. 3)

→ **Le Président de la République est au centre de l'organisation politique.** Élu par un collège de 80 000 grands électeurs, il dispose de larges prérogatives – droit de soumettre par référendum certains projets de lois, droit de dissoudre l'Assemblée, pouvoirs exceptionnels pour défendre les institutions en cas de menace (art. 16). Il nomme le Premier ministre et les membres du gouvernement. (DOC. 2) Si l'Assemblée peut renverser le gouvernement par une motion de censure, le mode de scrutin (uninominal à deux tours) assure une majorité cohérente grâce à laquelle le pouvoir exécutif peut gouverner de manière durable. Ainsi, la V^e République est un **régime mixte**. (ÉTUDE P. 130) Dans la première Assemblée nationale élue fin novembre 1958, les partisans de de Gaulle se rassemblent dans l'Union pour la nouvelle République (UNR). L'opposition est largement battue.

3 De Gaulle au cœur de la tradition républicaine

→ **Dès 1946, de Gaulle s'était prononcé pour un renforcement du rôle du chef de l'État.** Dans la Constitution, une légitimité supérieure est conférée au chef de l'État qui ne peut être contraint par le Parlement.

→ **Le contexte de la guerre d'Algérie renforce le rôle du président.** En avril 1961, un putsch organisé à Alger tente en vain de renverser le pouvoir politique en métropole. L'OAS tente à plusieurs reprises d'assassiner le général de Gaulle. Dans ce contexte, le Président propose une réforme de la Constitution afin d'établir l'élection au suffrage universel direct du chef de l'État. Le référendum (28 octobre 1962), en accordant un surcroît de légitimité populaire au Président – confirmant sa prééminence au sein des institutions de la V^e République – est censée renforcer durablement le régime. (DOC. 3)

ANNEXE 19 :

2 Le rôle du chef de l'État selon de Gaulle

« C'est donc du chef de l'État, placé au-dessus des partis, élu par un collège qui englobe le Parlement mais beaucoup plus large et composé de manière à faire de lui le Président de l'Union française en même temps que celui de la République, que doit procéder le pouvoir exécutif. Au chef de l'État la charge d'accorder l'intérêt général quant au choix des hommes avec l'orientation qui se dégage du Parlement. À lui la mission de nommer les ministres et, d'abord, bien entendu, le Premier, qui devra diriger la politique et le travail du gouvernement. [...] À lui la tâche de présider les Conseils du gouvernement et d'y exercer cette influence de la continuité dont une nation ne se passe pas. [...] À lui, s'il devait arriver que la patrie fût en péril, le devoir d'être le garant de l'Indépendance nationale et des traités conclus par la France. »

Charles de Gaulle,
Mémoires de Guerre, tome III, © Plon, 1959.

■ Quelle réorganisation des pouvoirs de Gaulle souhaite-t-il opérer ?

4 De Gaulle vu par un opposant

« Le gaullisme vit sans lois. [...] D'un coup d'État à l'autre, il prétend construire un État, ignorant qu'il n'a réussi qu'à sacrifier l'aventure. C'est pourquoi j'ai écrit ce livre de combat. Alors qu'un homme s'est emparé de la France et que la majorité des Français y consent, la minorité qui résiste a besoin de connaître l'ampleur de l'enjeu. [...] Qu'est-ce que la V^e République sinon la possession du pouvoir par un seul homme, dont la moindre défaillance est guettée avec une égale attention par ses adversaires et par le clan de ses amis ? Magistrature temporaire ? Monarchie personnelle ? Consulat à vie ? Et, qui est-il, lui, de Gaulle ? *Duce, Führer, Caudillo, conducator*, guide ? À quoi bon poser ces questions ? Les spécialistes du droit constitutionnel eux-mêmes ont perdu pied et ne se livrent que par habitude à des définitions. J'appelle le régime gaulliste dictature parce que, tout compte fait, c'est à cela qu'il ressemble le plus, parce que c'est vers un renforcement continu du pouvoir personnel qu'inéluctablement il tend. »

François Mitterrand, *Le Coup d'État permanent*, 1964,
© Les Belles Lettres pour l'édition 2010. D.R.

ANNEXE 20 :

1 La difficile affirmation de la III^e République

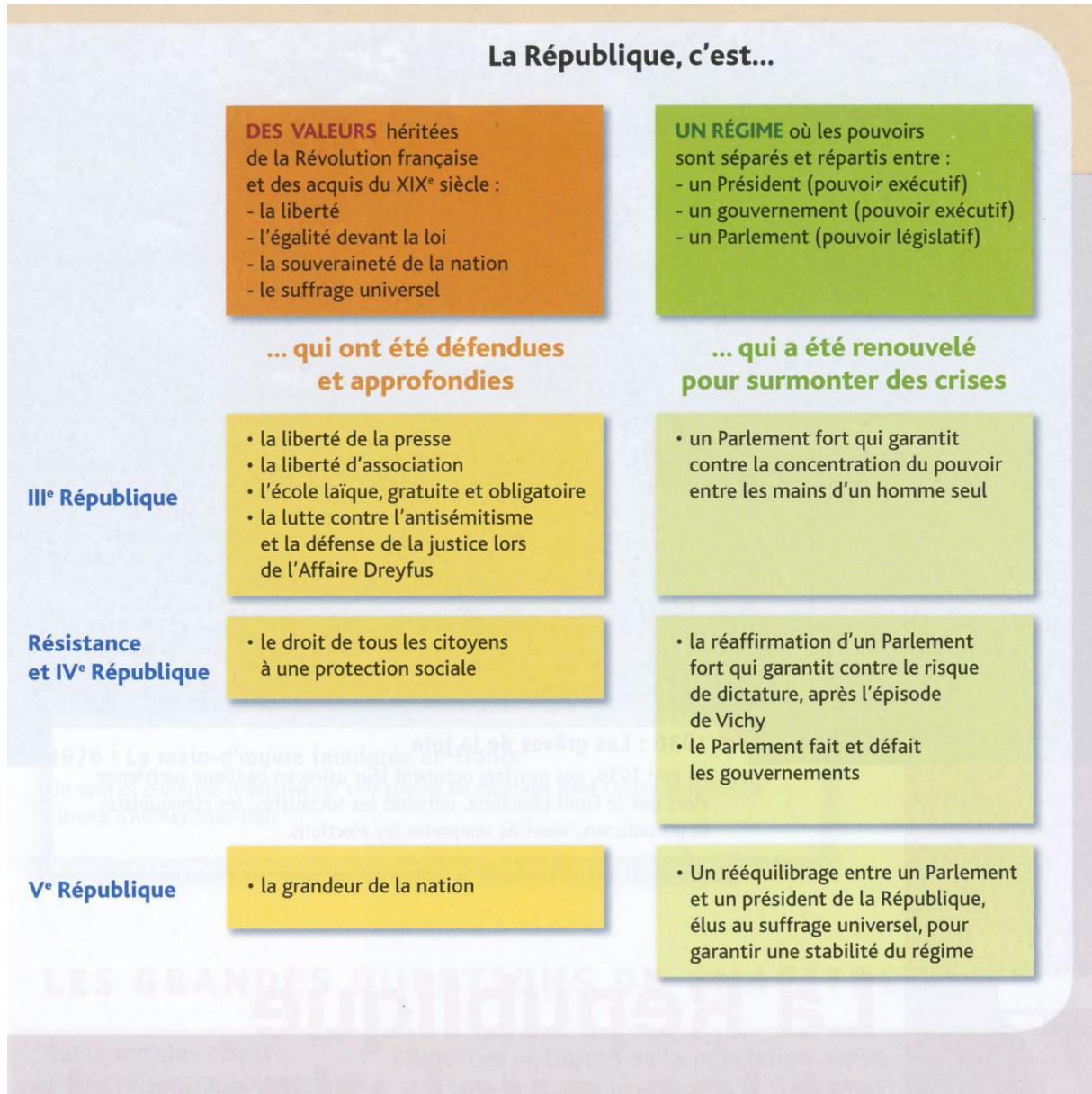
- À partir de 1879, les Républicains veulent enraciner la république parlementaire dans le cœur et l'esprit des Français. Pour fonder la légitimité de la III^e République, l'adhésion des citoyens est primordiale : la presse, l'école, les fêtes civiques et patriotiques sont autant de vecteurs des valeurs nouvelles.
- Cet enracinement des valeurs républicaines est fondamental pour faire face aux crises politiques. Au tournant des années 1880, le général Boulanger cristallise les oppositions et apparaît comme une menace sur les institutions. De 1894 à 1899, l'Affaire Dreyfus, en donnant libre cours aux opposants, fragilise la République. Mais la mobilisation des républicains permet aux institutions de sortir de l'Affaire plus stables et plus démocratiques.

2 La République en guerre

- L'État français, qui s'installe en juillet 1940, fait la synthèse des oppositions à la République. La mise en place d'un cadre juridique antisémite et la mobilisation réactionnaire autour de la figure du maréchal Pétain nient les valeurs républicaines, humanistes et universelles de la Révolution française dont les républicains de la fin du XIX^e siècle se voulaient les héritiers.
- La Résistance oppose un front progressivement uni au projet politique de Vichy. Le programme du CNR entend refonder le pacte politique et social sur des principes démocratiques et républicains.
- Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, les partis issus de la Résistance fondent la IV^e République. Le général de Gaulle démissionne car il considère que le pouvoir exécutif est trop faible au regard des enjeux de la Libération.

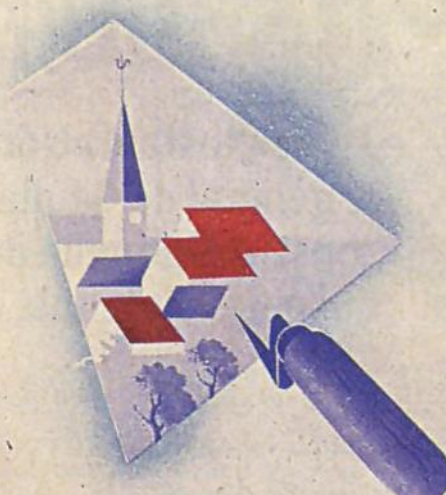
3 La stabilisation de la République par le général de Gaulle

- Charles de Gaulle revient au pouvoir en juin 1958, à la faveur des émeutes à Alger. Face à la menace de guerre civile, la figure héroïque du général de Gaulle semble un recours. L'instabilité et les graves menaces que les militaires font peser sur les institutions favorisent la mise en ordre que le général de Gaulle souhaite voir présider à la refondation du régime affaibli.
- La Constitution de la V^e République, régime mixte, permet au chef de l'État d'être l'arbitre et le chef politique réel du pays. Le Premier ministre met en œuvre les grandes orientations que le Président fait valider périodiquement par l'ensemble des Français grâce aux référendums.
- La pratique gaullienne conduit à un recentrage du régime des institutions républicaines autour du Président dans le contexte de la crise algérienne. L'élection au suffrage universel du chef de l'État, à partir de 1962, formalise cette évolution.

ANNEXE 21 :

ANNEXE 22 :

d'après LE TEXIER



Reconstruire la France !

Souscrivez aux
BONS de la LIBÉRATION

d'après R. ANSIEAU



si vous voulez
que la France ait des routes, des canaux, des ports, des locomotives, des camions, des hôpitaux, des écoles, une industrie renouée; que nos cités dévastées soient rapidement reconstruites.

si vous voulez
participer effectivement vous-même à l'œuvre entreprise pour rétablir le Pays dans sa grandeur.

si vous voulez aussi
faire produire à vos économies un intérêt substantiel, tout en vous réservant la faculté d'en disposer à votre gré...

3 Reconstruire
(Tract appelant à souscrire aux bons de la Libération, emprunt lancé par l'État en 1945)

ANNEXE 23 :

1 La Résistance, continuer la République à Londres

→ **Les résistants ont voulu incarner la continuité de la République face à Vichy.** Dès 1942, de Gaulle se dit « résolu à recouvrer intégralement la souveraineté nationale et la forme républicaine du gouvernement ».

→ **La refondation d'un pacte social et politique.** Le Conseil national de la Résistance (CNR), qui réunit, à partir de 1943, toutes les tendances politiques de la résistance, propose, en mars 1944, un programme d'action très complet. Authentique charte démocratique et sociale, il envisage les réformes de l'après-guerre. Dans le même temps, le CNR reconnaît le général de Gaulle comme président du Gouvernement provisoire de la République française (GPRF). (DOC. 1)

2 Le retour à la légalité républicaine

→ **Au fur et à mesure de la libération du territoire, de Gaulle fixe comme mission aux commissaires de la République de rétablir la légalité républicaine.** En tant que représentants du Gouvernement provisoire, ils sont chargés, jusqu'en janvier 1946, du rétablissement de l'autorité l'État dans une France désorganisée économiquement et politiquement. (DOC. 2)

→ **La démocratie reprend ses droits.** Les élections municipales du 29 avril 1945 sont les premières organisées depuis la Libération et voient les Françaises voter pour la première fois. En octobre 1945, les Français sont appelés à désigner une nouvelle Assemblée, succédant à l'Assemblée consultative provisoire, et à se prononcer sur les futures institutions. Ils refusent le retour à la III^e République et fixent à l'Assemblée la mission de rédiger une nouvelle Constitution. Au sein de la nouvelle assemblée, les trois quarts des suffrages sont allés aux partis de la résistance (PCF, SFIO, MRP), qui deviennent les trois pivots de la vie politique.

→ **La nouvelle Constitution est difficile à mettre en place.** De Gaulle est favorable à une Constitution permettant d'éviter l'instabilité de la III^e République. Il propose que le chef de l'État ait un pouvoir renforcé. À l'Assemblée, les partis majoritaires sont davantage favorables à un régime parlementaire. De Gaulle démissionne le 20 janvier 1946. La IV^e République est finalement adoptée par référendum le 13 octobre 1946. (DOC. 4)

3 Une nouvelle République

→ **La IV^e République met en œuvre les réformes du CNR.** L'ordonnance du 21 avril 1944 accorde la capacité politique aux femmes ainsi qu'aux militaires en activité, ce qui double le corps électoral. La Sécurité sociale devient la clé de voûte de l'**État-providence**. Facteur de cohésion sociale, elle vient aussi compenser les sacrifices consentis par les Français pour la reconstruction. Le nouveau régime entend parachever l'œuvre de la Révolution française : instaurer une République démocratique et sociale.

→ **La volonté modernisatrice domine la reconstruction.** Afin de moderniser le pays, l'État crée un Commissariat général au Plan et nationalise des entreprises dans des domaines stratégiques comme l'énergie, le transport, le crédit et la banque. (DOC. 3)

Bibliographie

Histoire du long XIX^e siècle (jusqu'à la Première Guerre mondiale).

AGULHON Maurice, *Histoire de France, La République 1880-1932*, Hachette, 1990.

CARON François, *La France des patriotes de 1851 à 1918*, Fayard, 1985.

FURET François, *Histoire de France. La Révolution, 1770-1880*, Hachette, 1988.

MAYEUR Jean-Marie, *Histoire du peuple français*, tome 5, *Cent ans d'esprit républicain*, Gallimard, 1964.

NORA Pierre, *Les Lieux de mémoire*, Gallimard, 1983-1992.

Ouvrages trans-périodes.

BEAUPRE Nicolas, *Les Grandes Guerres*, Belin, 2013.

BURGUIERE André et REVEL Jacques, *Histoire de France*, Seuil, 1983-1993.

DUBY Georges, *Histoire de France des origines à nos jours*, Larousse, 2006.

DUCLERT Vincent, *La République imaginée*, Belin, 2010.

Histoire générale de la III^e République.

AZEMA Jean-Pierre et WINOCK Michel, *La troisième République (1870-1940)*, Hachette, 1970.

ENCREVE André, *La France de 1870 à 1914*, PUF, 2006.

MOLLIER Jean-Yves et GEORGE Jocelyne, *La plus longue des Républiques, 1870-1940*, Fayard, 1994.

La France à la fin du XIX^e siècle.

BROCHE François, *La III^e République*, tome 1, 1870-1895. *De Thiers à Casimir-Perier*, Pygmalion, 2001.

GRONDEUX Jérôme, *La France entre en République 1870-1893*, Hachette, 2000.

MAYEUR Jean-Marie, *Les Débuts de la III^e République 1871-1898*, Seuil, 1973.

La France du « tournant du siècle » à la « Belle Epoque »

LEDUC Jean, *L'Enracinement de la République 1879-1918*, Hachette, 1991.

LEYMARIE Michel, *De la Belle Epoque à la Grande Guerre. Le triomphe de la République (1893-1914)*, Hachette, 1999.

PROCHASSON Christophe, *Introduction à l'histoire de la France au XX^e siècle*, La Découverte, 2000.

REBERIOUX Madeleine, *La France radicale ? 1898-1914*, Seuil, 1975.

TEYSSIER Arnaud, *La III^e République, 1895-1919*, Pygmalion, 2001.

La République, idée, savoir, pouvoir

AGULHON Maurice, *Coup d'état et République*, Presses de Sciences Po, 1997.

AGULHON Maurice, *Histoire vagabonde*, plusieurs tomes, Gallimard, 1988-1996.

BERENSON Edward, *The French Republic* Cornell University Press, 2011.

BERNSTEIN Serge et RUDELLE Odile, *Le Modèle républicain*, PUF, 1992.

BLAIS Marie-Christine, *Au principe de la République. Le cas Renouvier*, Gallimard, 2000.

BLAIS Marie-Christine, *La solidarité. Histoire d'une idée*, Gallimard, 2007.

DUCLERT Vincent et PROCHASSON Christophe, *Dictionnaire critique de la République*, Flammarion, 2002.

DUMONS Bruno, *Les « saints de la République ». Les décorés de la Légion d'Honneur (1870-1940)*, La boutique de l'Histoire éditions, 2009.

FURET François et OZOUF Mona, *Le Siècle de l'avènement républicain*, Gallimard, 1993.

GAUCHET Marcel, *La Révolution des droits de l'Homme*, Gallimard, 1988.

GIRARDET Raoul, *Mythes et mythologies politiques*, Seuil, 1986.

GRONDEUX Jérôme, *Histoire des idées politiques en France au XIX^e siècle*, La Découverte, 1988.

HAZAREESINGH Sudhir, *Intellectual Founders of the Republic*, Oxford University Press, 2001.

HOFFMANN Stanley, *In Search of France*, Harper and Row, 1965.

IHL Olivier, *La fête républicaine*, Gallimard, 2007.

JAUME Lucien, *Le Discours jacobin et la Démocratie*, Fayard, 1989.

JEANNENEY Jean-Noël, *La République a besoin d'histoire*, Seuil, 2000.

JULLIARD Jacques, FURET François et ROSANVALLON Pierre, *La République du Centre*, Calmann-Lévy, 1988.

L'esprit républicain, Colloque d'Orléans, Klincksieck, 1972.

La République, Revue Pouvoirs, n°100, 2001.

MACHELON Jean-Pierre, *La République contre les libertés ? Les restrictions aux libertés publiques de 1879 à 1914*, FNSP, 1976.

NORD Philip, *The Republican Moments : Struggles for Democracy in Nineteenth-Century France*, Harvard University Press, 1995.

OZOUF Mona, « L'idée républicaine et l'interprétation du passé national », *Annales HSS*, n°53, 1998.

PETIT Philip, *Republicanism. A Theory of Freedom and Government*, Oxford University Press, 1997.

REBERIOUX Madeleine, *Parcours engagés dans la France contemporaine*, Belin, 1999.

REBERIOUX Madeleine, *Vive la République ! Histoire, droits et combats de 1789 à la guerre d'Algérie*, Démopolis, 2009.

REBERIOUX Madeleine, *Les droits de l'homme en politique 1898-1939*, dossier, *Le Mouvement social*, 1998.

ROSANVALLON Pierre, *Le Sacre du citoyen. Histoire du suffrage universel en France. – Le Peuple introuvable. Histoire de la représentation démocratique en France. – La Démocratie inachevée. Histoire de la souveraineté du peuple en France*, Gallimard, 1992, 1998 et 2000.

ROSANVALLON Pierre, *Le modèle politique français. La société contre le jacobinisme de 1789 à nos jours*, Seuil, 2004.

RUDELLE Odile, *La République absolue. Aux origines de l'instabilité constitutionnelle de la France républicaine 1870-1879*, Publications de la Sorbonne, 1982.

SADOUD Marc, *La Démocratie en France*, Gallimard, 2000.

SCHNAPPER Dominique, *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*, Gallimard, 1991.

SCHNAPPER Dominique, *La Communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*, Gallimard, 1994.

SKINNER Quentin, *Les Fondements de la pensée politique moderne*, Albin Michel, 2001.

SPITZ Jean-Fabien, *Le Moment républicain en France*, Gallimard, 2005.

PETIT Philip, SAVIDAN Patrick et SPITZ Jean-Fabien, *Le Republicanisme. Une théorie de la liberté et du gouvernement*, Gallimard, 2004.

WEILL Georges, *Histoire du Parti républicain en France, 1814-1870*, 1990, Librairie Félix Alcan.

La République après la Première Guerre mondiale, les questions sociales, les questions coloniales.

BANCEL Nicolas, BLANCHARD Pascal, VERGES Françoise, *La République coloniale*, Hachette, 2006.

BARD Christine, *Les filles de Marianne : histoire de féminismes, 1914-1940*, Fayard, 1995.

CHANET Jean-François, *L'école républicaine et les petites patries*, Aubier, 1996.

MAYEUR Jean-Marie, *La vie politique sous la Troisième République 1870-1940*, Seuil, 1993.

MEYER Jean, THOBIE Jacques et COQUERY-VIDROVITCH Catherine, *Histoire de la France coloniale*, Armand Colin, 1996.

NOIRIEL Gérard, *Les ouvriers dans la société française : XIX^e-XX^e siècle*, Seuil, 2002.

REMOND René, *La République souveraine, La vie politique en France 1879-1939*, Fayard, 2002.

RUHLMANN Jean, *Ni bourgeois, ni prolétaires. La défense des classes moyennes en France au XX^e siècle*, Seuil, 2001.

Jean-François SIRINELLI, *Dictionnaire historique de la vie politique française au XX^e siècle*, PUF, 2003.

THEBAUD Françoise, *La femme au temps de la guerre de 14*, Presse de l'Université de Vincennes, 1988.

CHATRIOT Alain, *La démocratie sociale à la française : l'expérience du Conseil national économique 1924-1940*, La Découverte 2002.

LACROIX-RIZ Annie, *De Munich à Vichy : l'assassinat de la III^e République, 1938-1940*, Armand Colin 2008.

Sur la Résistance et Vichy.

AGLAN Alya, *Le temps de la résistance*, Actes Sud, 2008.

ANDRIEU Claire et REMOND René, *Le programme commun de la résistance : des idées dans la guerre*, L'Erudit, 1984.

AZEMA Jean-Pierre, *Jean Moulin : le politique, le rebelle, le résistant*, Perrin, 2006.

CORDIER Daniel, *Jean Moulin : la République des catacombes*, deux volumes, Gallimard, 2011.

CREMIEUX-BRILHAC Jean-Louis, *La France libre : de l'appel du 18 juin à la Libération*, Gallimard, 2001.

DOUZOU Laurent, *La résistance française : une histoire périlleuse : essai d'historiographie*, Seuil, 2005.

MARCOT François, LEROUX Bruno, LEVISSE-TOUZE Christine, *Dictionnaire historique de la Résistance : résistance intérieure et France libre*, Robert Laffond, 2006.

ROUSSO Henry, *Le régime de Vichy*, PUF, 2007.

Sur les deux dernières républiques

COURTIER P., *La Quatrième République*, PUF, 1975.

DELAGORCE P-M., *Apogée et mort de la Quatrième République*, Grasset, 1979.

VIANSSON-PONTE P., *Histoire de la République gaullienne*, Fayard, 1970-1971.

PORTELLI Hugues, *La politique en France sous la Cinquième République*, Grasset, 1987.

Sur l'éducation à la citoyenneté

FILLION Laurent, *Eduquer à la citoyenneté*, CNDP-CRDP, 2012.

TABLE DES MATIERES

Introduction.....	3
Etat des lieux.....	5
La méthode.....	18
Analyse des données.....	20
Considérations sur la dimension civique de l’histoire-géographie.....	32
Annexe.....	42
Bibliographie.....	83

