



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Construction d'un espace laïque et national : éducation morale à l'école primaire publique en France (1871-1914)

MENG Yali

Université des Études internationales du Zhejiang, Chine
yalimeng@zisu.edu.cn

Reçu le 01-03/2020 / Évalué le 23-04-2020 / Accepté le 08-06-2020

Résumé

Nous abordons dans cet article la construction d'un espace laïque et national à travers l'éducation morale à l'école primaire publique au début de la Troisième République. L'enseignement d'une morale dépassant les divisions religieuses et sociales s'impose dans le contexte d'une France traumatisée par la défaite de la guerre franco-prussienne en 1871. L'idée de Dieu, ancienne unité spirituelle, perd de manière systématique sa place légitime et se substitue à l'idée de la patrie. Nous nous proposons de traiter la place de Dieu dans la loi, les programmes et les manuels avant d'analyser plus en détail l'idée de la patrie, qui n'est pas exclue de l'humanité et distingue la grande patrie et les petites patries mais sans opposer l'une à l'autre, ainsi que la langue de la grande patrie et les patois.

Mots-clés : éducation morale, patrie, école primaire, Troisième République

世俗和国家空间的构建：法国公立小学的道德教育（1871-1914）

摘要

本文通过法兰西第三共和国初期公立小学的道德教育探讨世俗和民族国家的构建。应1871战败之需，法国公立小学传授一种超越社会和宗教分歧的道德。上帝作为过去精神统一的核心失去合法性，被祖国的概念取代。文章先后对法律、教学大纲和教材中上帝的地位，以及祖国与人道、祖国与故乡的关系进行了分析。

关键词：道德教育；祖国；公立小学；第三共和国

Construction of a secular and national space: moral education at the public primary school in France (1871-1914)

Abstract

In this article we discuss the construction of a secular and national space through moral education at the public primary school at the beginning of the Third Republic. The teaching of a morality beyond the religious and social divisions is necessary in

the context of a France traumatized by the defeat of the Franco-Prussian war in 1871. The idea of God, ancient spiritual unity, systematically loses its legitimate place and substitutes for the idea of the fatherland. We propose to treat the place of God in law, programs and textbooks before analyzing in more detail the idea of the homeland, which is not excluded from humanity and distinguishes the great homeland and small homies but without opposing each other, as well as the language of the great country and the patois.

Keywords: moral education, homeland, primary school, Third Republic

Introduction¹

Au lendemain de la guerre franco-prussienne 1871, la loi du 28 mars 1882 institue l'*Instruction morale et civique*. L'éducation morale, détachée de la religion, particulièrement du catholicisme, s'adresse à tous les enfants adhérant à diverses confessions religieuses. Dieu, qui constitue jusque-là unité spirituelle nationale, voit décliner sa place légitime. L'idée de Dieu fait l'objet de controverses aussi bien dans les débats parlementaires que dans les manuels, et cède de manière systématique sa place à celle de la patrie, autour de laquelle l'âme française doit désormais se fonder. Dans l'enseignement laïque, la patrie compte autant que Dieu dans l'enseignement catholique. Le patriotisme est exalté dans les manuels, notamment chez les auteurs tels que Paul Bourde, Charles Bigot, Pierre Laloi, Léopold Mabileau, G. Bruno.

En nous appuyant principalement sur les manuels scolaires, nous nous efforcerons dans cet article de clarifier la contribution de l'éducation morale à l'école primaire publique à la construction d'un espace laïque et national au début de la Troisième République. Nous aborderons l'évolution de l'idée de Dieu avant de développer plus en détail l'idée de patrie, qui n'est pas séparée de celle de l'humanité, mais qui distingue la grande patrie et les petites patries sans opposer l'une à l'autre.

1. Dieu en décomposition

L'inscription des « devoirs envers Dieu » dans la loi scolaire, premier des devoirs exigés de la morale religieuse, a suscité de vifs débats à l'Assemblée nationale comme au Sénat, entre républicains et conservateurs et même au sein des républicains. Cet article est définitivement exclu de la loi, en raison de son sens ambigu du point de vue religieux et philosophique, ainsi que pour des raisons politiques : l'Assemblée n'est pas faite pour voter le credo théologique, déclare Jules Ferry (Robiquet, 1896 : 203).

Pourtant, les « devoirs envers Dieu » font leur apparition dans les programmes scolaires rédigés le 27 juillet 1882 et y figurent jusqu'au début du XX^e siècle. On trouve abondamment Dieu dans les manuels des années 1880, puis parfois dans la deuxième génération des manuels parus dans les années 1890. Pour le second cas, on recourt à Dieu pour remédier à la faiblesse d'une morale indépendante de l'appareil théologique et philosophique.

Si les « devoirs envers Dieu » sont autorisés, c'est que la plupart des Français restent spiritualistes. Selon les instructions, les instituteurs n'ont pas pour mission de « faire un cours *ex professo* sur la nature et les attributs de Dieu ». À cet effet, il leur suffit d'apprendre aux enfants à « ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu » et de « faire comprendre et sentir à l'enfant que le premier hommage qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison » (Buisson, 1911). Ainsi les instituteurs transmettent-ils aux élèves le principe d'une alliance entre le sentiment de respect et l'idée de Dieu, qui est considérée comme « la cause première » et « l'être parfait ». Les élèves, malgré les divergences des dogmes particuliers des religions auxquelles ils sont rattachés, prendraient l'habitude de respecter cette notion de Dieu (Buisson, 1911). Il ne s'agit donc plus d'un Dieu transcendant, non pas « de l'œil qui regardait Caïn » (Baubérot, 2004 : 129), mais d'un Dieu tendre et émotionnel.

La question de Dieu divise notamment les spiritualistes et les criticistes. Les premiers cherchent une morale dépendante de la raison et de la divinité, tandis que les derniers réduisent le motif à la loi morale provenant de la raison, et il reste à savoir si cette source est puissante et efficace. Les auteurs de ces deux écoles abordent de manière différente les questions religieuses. Émile Boutroux distingue ainsi le déisme et l'abstention : il entend par celui-là la neutralité à l'égard des religions positives, et par celle-ci la neutralité vis-à-vis du théisme ou de l'athéisme. Le déisme regroupe la majorité des auteurs, dont Jules Simon, Paul Janet, Jules Steeg, Gabriel Compayré, Henri Marion, Louis Liard et G. Bruno. Ces auteurs légitiment, d'une manière ou d'une autre, la croyance en l'existence de Dieu avec raison, et témoignent du respect envers les religions positives. Dieu n'est pas forcément le fondement de la morale, mais la raison n'empêche pas l'homme de croire librement en Dieu. Ce n'est plus le « Grand Architecte de l'Univers » (Baubérot, 2004 : 131), mais un Dieu déconfessionnalisé, qui veut entendre la voix de la conscience. L'abstention se manifeste dans le traité rédigé par l'équipe de la *Critique philosophique*, et chez Clarisse Coignet et Henry Gréville, pour lesquels la croyance en Dieu n'est ni une condition ni une fin de la moralité. Nous sommes portée ici à la morale critique favorisée par l'équipe de la *Critique philosophique* et à la morale indépendante préconisée par Clarisse Coignet. Selon Grindelle, les

deux sortes de morale se distinguent dans le sens où l'une appelle la religion alors que l'autre lui permet d'exister (Cabanel, 2003 : 145).

2. Patrie et humanité

Si la nation et la patrie se substituent à l'idée de Dieu pour la refondation d'une morale laïque, il reste à s'interroger sur les manières de les concevoir, qui dépendent en fait de celles dont est conçue l'humanité. Auguste Comte en prévoit deux sortes : l'une est absolue, abstraite, arbitraire, apriorique et irrationnelle, et exclut donc les particularités des nations ; l'autre conception réunit les individus de manière organique et hétérogène. Il s'agit dans le second cas d'une humanité « concrète et vivante », qui respecte la nature et l'histoire de différentes nations, celles-ci n'étant pas censées être isolées l'une de l'autre, se distinguant mais s'enrichissant également de leurs différences. C'est vers ce second point que convergent la plupart des auteurs. L'objectif est de se distinguer du patriotisme de leurs voisins, celui des Allemands, qui, agressif, étroit et médiocre, est « fondé sur l'orgueil national, sur des idées d'extension territoriale, sur un sentiment de grandeur matérielle contestable et précaire » (Payot, 1904 : 176) et ne mérite donc pas le sacrifice de la vie.

Ernest Lavisse, loin de prendre l'humanité pour « un être », la considère comme « une grande et belle idée » (Lavisse, 1907 : 42). La nature reconnaît à chacune d'entre les patries sa diversité et sa spécificité, la diversité naturelle de chaque patrie complétant les œuvres de l'humanité. Chaque patrie perfectionne le caractère qui lui est propre, et contribue ainsi à la beauté de la nature et au progrès de l'humanité, pour que la nature comme l'humanité reste diverse et harmonieuse. La patrie se distingue des autres d'une part par son climat, par sa géographie, par sa nature ; et d'autre part par ses activités humaines, par ses idées, par son esprit, par son sentiment, par son génie et par son histoire. Tous ces facteurs déterminent conjointement la destinée de la patrie, en construisant son passé, amenant son présent et prévoyant son avenir. La diversité entre les patries n'est pas éliminée, le patriotisme devient au contraire « la véritable école de l'humanité » (Rousselot, 1881 : 87).

Pour Paul Bourde, la France constitue le lien, par lequel tous les Français s'attachent à l'humanité toute entière. Un homme né en France devra d'abord être citoyen de la patrie, participe à la vie collective et adhère à la volonté commune qui est propre à la patrie. Nous n'avons donc pas les obligations égales à tous les hommes ; « nos compatriotes et les étrangers ne sauraient être égaux dans notre affection » (Bourde, 1882 : 16). Pourtant, au fur et à mesure que les relations se multiplient entre les nations, un grand nombre de nos compatriotes se déplacent dans d'autres pays et des milliers d'étrangers viennent dans le nôtre. Les citoyens

doivent accomplir leurs devoirs envers les étrangers, qui sont pourtant subordonnés aux relations de leur pays avec les autres. Ainsi, « le même sentiment de solidarité qui te fait traiter l'étranger comme un compatriote en temps de paix t'ordonne en temps de guerre de tout sacrifier au salut de la patrie et de partager sans restriction ses querelles et sa fortune » (Bourde, 1882 : 35-36). Deux autres raisons pour justifier l'amour pour les étrangers : d'une part, eux, qui sont des hommes honnêtes et patriotes dans leur propre pays, ils contribuent également à « l'œuvre commune de l'humanité dont toutes les civilisations profitent » ; d'autre part, tout homme juste souhaite faire disparaître la haine et se donne en exemple de chercher « un accord universel dans l'amour de la justice » (Bourde, 1882 : 36), dans la mesure où l'adoucissement de la cruauté guerrière se concilie avec les devoirs patriotiques.

Les formes du patriotisme excluant la notion de l'humanité sont dénoncées par des auteurs. Émile Boutroux en distingue deux formes (Boutroux, 1908 : 123-124). L'une souhaite un relèvement du pays au détriment des ressources et de la dignité du peuple des autres nations. L'autre forme concerne le repli sur soi-même et l'indifférence au destin, à la prospérité et à la défense du bien d'autrui. Dans les deux cas, il s'agit d'un amour pour la patrie exclusif qui met la nation à l'opposé des autres, et la renferme dans le cadre où elle se croit le modèle des vertus, ignore ses propres désavantages et méprise les étrangers. Le patriotisme risque alors d'être équivalent du chauvinisme, qui est décrit chez Charles-Félix Audley comme une vanité illusoire (Audley, 1883 : 87). Ernest Lavisse appelle cette vanité frivole le « faux patriotisme ». Il s'agit de ceux qui sont fiers de la France, en pensant que celle-ci est naturellement dotée de tous ses dons et que, par son intelligence, elle se trouve à la tête des nations. Ils se font illusion sur la puissance de la France, ignorent et méprisent tout ce qui est de l'étranger. Ce sentiment patriotique est si fragile qu'il est attaqué au lendemain de la défaite de 1871, et que certains le remplacent de manière volontaire ou involontaire par « le mépris de soi-même, l'admiration de l'étranger vainqueur, la résignation aux hontes subies, la renonciation même à toute idée de dignité nationale » (Lavisse, 1885 : 208).

Émile Boutroux propose ainsi de faire prévaloir un patriotisme avec raison, qui, elle, reconnaît le sentiment universel, conduit l'esprit humain à chercher la vérité universelle et demande à travailler au bien de tous les hommes, de toutes les nations et de l'univers. C'est aussi le cas d'un Renouvier, partisan d'une morale sans frontière, qui défavorise carrément les sentiments patriotiques en disant que l'encouragement de ceux-ci ne « serait pas moins un crime de lèse-humanité que de semer la haine mutuelle des nations dans les écoles sous prétexte de patriotisme » (Renouvier, 2003 : 5). Il diffuse une sorte de pacifisme dans la morale, qui chérit la bienveillance et la justice au détriment de la haine. Pour lui, le patriotisme qui

veut tirer le plus grand profit possible pour la nation au détriment de la justice des autres peuples n'est point « une vertu, mais bien un vice du genre du plus commun égoïsme, et les crimes dont il peut être la source ne sont pas moins noirs, et peuvent être infiniment plus graves en leurs conséquences que les attentats contre les particuliers » (Renouvier, 2003 : 94). La haine des étrangers constitue un signe de barbarie, à l'instar de l'hostilité envers tout ce qui se distingue de soi, dans la dimension familiale et religieuse, etc. : « Les nations sauvages regardent tout étranger comme un ennemi : ordinairement elles le tuent. Mais à mesure qu'un peuple fait des progrès en civilisation, il devient plus bienveillant pour l'étranger. Ainsi, les enfants qui se conduisent d'une manière hostile envers ceux qui ne sont pas de leur cercle, ressemblent à ces sauvages. Si, du petit au grand, on faisait comme eux, le monde tomberait en barbarie (Cité par Blais, 2000 : 344) ».

La nation française, par respect pour la liberté de ses concitoyens et celle d'autrui, se veut une grande famille et la famille la plus unie du monde, d'autant plus que les rois européens, qui sont saisis d'effrois face à sa liberté, ont combattu pour cette patrie et renforcé son union. Pour les patriotes français, l'avenir du pays doit compter sur leurs propres forces, qui proviennent de l'idéal moral. C'est l'éducation et les progrès sociaux qui assurent cet idéal, tout en apportant des richesses matérielles et donnant le sentiment de sécurité (Payot, 1904 : 176).

3. Grande patrie et petites patries

L'amour pour la patrie est fondé sur l'amour du sol, celui-ci étant considéré comme le fondement de la patrie. C'est cette terre natale qui a été travaillée par nos pères, laissée aux descendants « toute sorte d'embellissements, comme l'héritage de leurs peines, et qui même quelquefois sont morts pour la défendre » (Mabilleau, 1884 : 45). Comme l'affirme Jules Ferry, la connaissance et l'amour de la grande patrie doit passer par celle de la petite patrie, en commençant par étudier son village habité, et les communes et régions voisines, sur le plan de l'histoire comme de la géographie. Il propose en 1882 de mettre l'histoire et la géographe « tout près de l'enfant », et demande même aux sociétés savantes de rédiger des livres des provinces à la disposition des maîtres et à la portée des enfants (Robiquet, 1896 : 306). Le principe est donc d'aller du connu vers l'inconnu.

3.1. Enseignement par image

Etant donné que la plupart des écoliers des petites patries ont des difficultés de langue, beaucoup d'entre eux ne savent même pas un mot de français, ils doivent être traités autrement que ceux des grandes villes. L'accent est mis sur le rôle de l'image dans l'enseignement. Grâce au développement de l'imprimerie,

la vulgarisation des représentations paysagères est réalisée à l'aide de plusieurs supports : les musées scolaires, les classes remplies de tableaux, de cartes, d'images de tous genres, ainsi que les manuels scolaires nourris de gravures, la photographie, permettant ainsi aux écoliers d'alors d'y avoir accès, d'autant plus qu'ils ne voyagent presque pas, sauf pour des raisons de circonscription militaire.

Avec les cartes, les enfants peuvent visualiser la physiologie de la patrie en tant que territoire : différentes topographies, différents reliefs terrestres, différentes régions ; connaître la situation géographique de la patrie, entre l'Océan et la Méditerranée, et les productions typiques propres à chaque contrée. Ils peuvent en même temps apprendre à signaler et à tracer les montagnes qui entourent le village, la rivière qui le traverse, le clocher, les villes voisines, les frontières cantonales et provinciales, etc. Ils découvrent avec plaisir et avec zèle les géographies cantonale, départementale, nationale et européenne, qui sont étroitement dépendantes les unes des autres (Robiquet, 1896 : 306). Le but est donc de montrer aux enfants qu'« aucune patrie n'est plus noble et plus digne d'être aimée que la patrie française » (Bigot, 1884 : 194).

Des « bons points géographiques » ont été mis en circulation en 1884 par la librairie Hachette, avec la carte de chaque département équipé d'une notice, des paysages des villes, des monuments et des sites principaux. Au Havre, une Société d'enseignement par l'aspect est même créée pour satisfaire les désirs des maîtres en leur prêtant ses collections de vue. Selon le bilan publié dans la *Revue pédagogique*, du 15 octobre 1895 au 15 avril 1896, 3 548 collections de vue ont été prêtées, dont 1 048 pour la géographie, 984 pour les voyages, les deux rubriques occupant 57% de la totalité des collections prêtées. On demande d'ajouter de vraies images aux cartes murales, mais cela a suscité de grandes difficultés. Comme Pierre Foncin l'a expliqué en 1900 dans sa publication d'*Images géographiques de la France*, il est trop ambitieux pour donner « un portrait exact et complet » de la France « en une centaine d'images » (Chanet, 1996 : 319-320).

3.2. Particularité régionale et unité de la patrie

On pense généralement que les écoliers, les enfants de paysans en particulier, sont ignorants des charmes des paysans à l'entour comme des avantages de la vie à la campagne. D'où la nécessité de les initier à découvrir leur village. L'idée de l'enracinement a pour but d'attacher les enfants à leur terroir, mais n'exclut pas ainsi la nécessité de leur faire découvrir les autres parties du territoire national dont une connaissance directe leur est chimérique. La priorité est naturellement donnée à la grande patrie. Les particularités locales constituent une perspective complémentaire de l'unité nationale.

Les livres de lectures de type régionaliste s'épanouissent, les richesses provinciales étant complémentaires de celles de la grande patrie. Les livres de lectures regroupent l'histoire, la géographie, la littérature, et initient les enfants aux paysages, aux hommes illustres de la région/de la province, ainsi qu'aux événements historiques qui y ont lieu. La particularité régionale est promue dans de nombreux livres de lectures. *Lectures du Pays Basque français* publié par C.-R. Jouve, inspecteur primaire, montrent en une suite de miniatures la personnalité provinciale. Dans son compte rendu des *Lectures du Pays Basque français* pour la *Revue de l'enseignement primaire*, Serge Barranx a demandé que « ce qui a été fait par M. C.-R. Jouve pour le pays basque soit tenté, avec tant de bonheur, par d'autres, pour les diverses parties de notre France. » Mai 1899, le *Bulletin pédagogique* de la Loire-Inférieure a annoncé la parution de *La Terre Bretonne*. C'est une « anthologie scolaire des écrivains bretons, poètes et prosateurs contemporains », réunie par Auguste Mailloux (Cité par Chanet, 1996 : 306).

Réunir ce qui est général et ce qui est particulier, c'est une tâche contradictoire et exigeante. On risque d'avoir du mal à trouver de l'équilibre dans la pratique. Mais pas de contradiction entre les vues photographiques de diverses régions et l'unité nationale. Comme le précise en 1899 Georges Leygues, alors ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts : sont envoyés dans les écoles « des tableaux en couleur représentant les paysages de la France et des reproductions des principaux monuments de notre art national [...] Les vues des diverses régions de la France donneront un caractère concret à l'idée de patrie, qui doit dominer et vivifier tout notre enseignement. Il faut que l'écolier, qui passera peut-être son existence entière dans les limites de son canton ou de son département, ait eu la vision de la France, de son admirable situation géographique, de la fertilité de sa terre, de la variété et de la beauté de ses aspects, et de la douceur de son ciel (Cité par Chanet, 1996 : 321) ».

Le cas du *Tour de la France par deux enfants* nous offre à cet égard un bel exemple. Les deux enfants ne marchent pas en fait, mais ils « arpentent » en tous sens (Maingueneau, 1979 : 274-279). Ils traversent des villes et des provinces, qui se réunissent en un ensemble, dit « petites patries », ce qui nous permet de nous situer dans différentes segmentations de la grande patrie. Les auteurs nous amènent aussi à apprécier les « constructions sociales et culturelles du paysage » (Cabanel, 2007 : 71). Grâce aux cartes insérées dans le texte et aux explications qui s'y rapportent, les lecteurs peuvent positionner chaque région, ancienne province, par rapport aux autres ; repérer les voies de communications, et la division et la hiérarchie administrative ; connaître ses caractéristiques géographiques, les produits et les spécialités du pays, ainsi que l'apport des hommes illustres de chaque région au bonheur de la France et de l'humanité.

Le tour de ces deux héros couvre en effet un cercle que cache la géographie hexagonale de la France, qui évoque le « centralisme » et l'« unité ». Cet arpentage est en même temps accompagné des unités de mesures du poids légales, la politique du nouveau système des poids et mesures étant établie en 1793 sous la Convention pour favoriser la libre circulation. Les exemples s'y multiplient : tantôt Julien est étonné de voir les meules de fromages qui pèsent vingt-cinq kilogrammes (Bruno, 1887 : 79), tantôt la digue de Cherbourg mesure à peu près quatre kilomètres (Bruno, 1922 : 239). Tout au long du trajet, les écoliers peuvent accéder à cette légalité homogène, en suivant les indices directement donnés par l'auteur ou évoqués par les personnages.

3.3. Langue française et patois

Il est insuffisant que les compatriotes aient la même pensée, mais parlent différentes langues : le barrage de la langue empêche le peuple de se comprendre et de se rapprocher, et conduit au repli sur soi et à la fermeture qui marquent la génération des parents à cause de l'isolement. La langue doit donc être « le premier des drapeaux, le plus manifeste de tous les symboles de l'unité (Bigot, 1882 : 363) ». L'unité linguistique permet aux enfants venant de différentes régions de la patrie de circuler dans un espace national. La langue de la grande patrie possède ainsi « une dimension religieuse » avec « le statut mystique de la Patrie ».

En effet, depuis la Révolution française, la langue est conçue dans une dimension idéologique. La langue française consiste à répandre les lumières, le progrès, la rationalité. L'unification de la langue permet à tous les Français, le peuple comme les élites, ceux de la capitale comme ceux des hameaux, d'accéder à ses bienfaits. Alors que les patois, étroitement liés aux mœurs et à la mentalité traditionnelle, facilitent dans les terroirs le fanatisme et la superstition, et y véhiculent le catholicisme et l'idéologie antirévolutionnaire. L'élimination des patois sert donc à balayer les forces ténébreuses à la campagne, qui sont composées d'une sauvagerie primitive, dont les traits : « animalité, immédiateté, isolement, conservatisme, routine », paresse, monachisme et superstition (Maingueneau, 1979 : 242).

Dans la pratique, les enfants se familiarisent avec l'« argot du quartier », le « patois du village » et le « dialecte de la province » ; ils s'intéressent moins à « la langue de Racine ou de Voltaire » et ne possèdent pas un vocabulaire riche (Cité par Maingueneau, 1979 : 250). Les patois ne posent pas de problème dans les régions où l'instruction et la scolarisation sont avancées. Le rapport entre la présence du patois et l'alphabétisation se manifeste dans la « France du retard », la « France du refus », ainsi que celle du « refus de l'école ». Il s'agit là parfois

d'un « refus d'intégration nationale » et d'un « refus d'intégration sociale » (Furet, Ozouf, 1977 : 347). En ce qui concerne le recrutement des enseignants, « les risques de la tradition » l'emporte sur « l'assimilation forcée », tout comme « le pari de la fusion spontanée des "défauts de terroir" et des personnalités provinciales dans le patriotisme national l'a emporté sur celui de l'uniformisation par le brassage » (Chanet, 1996 : 74).

Conclusion

Dans le contexte d'une France traumatisée par la défaite de la guerre franco-prussienne en 1871, l'idée de la laïcité du point de vue de l'éducation morale sert notamment à construire un espace national. D'où la nécessité d'enseigner aux enfants une morale favorisant l'unité nationale et dépassant la division religieuse. La construction d'un espace laïque et national témoigne donc du passage d'un Dieu déconfectionné à une idée de patrie. Malgré sa présence d'abord importante puis secondaire dans les manuels scolaires, Dieu n'a pas pu éviter de céder la place à la patrie, qui joue désormais son rôle. L'amour de Dieu est remplacé par l'amour de la patrie, qui est loin d'être un amour exclusif. Les rêveries de la fraternité universelle des Français sont désillusionnées par la guerre, mais la plupart des auteurs ne favorisent pas le sentiment de la haine, voire la revanche envers leurs voisins allemands. Ils sont partisans d'un amour raisonnable, respectueux des nations qui se distinguent entre elles par leur nature, leur géographie, leur histoire, leur esprit, leur génie et leur culture, mais qui ne sont pas isolées les unes des autres. L'idée de la patrie se veut une idée de l'unité nationale, les petites patries étant ses divers segments, et la langue française, véhicule de cette idée. La connaissance du reste du territoire national autre que leur pays natal invite les écoliers à découvrir la diversité provinciale, qui contribue à l'unité nationale, le général se veut incarner dans la personnalité locale. La diffusion de la langue de la patrie défavorise les patois, sûrement. Mais comme le précise Félix Pécaut dans ses *Quinze ans d'éducation* : pour nous orienter vers l'Idéal alors incarné par la langue française, « il y a des pertes auxquelles il faut nous résigner : en devenant des Français, nous avons dû prendre notre parti de sacrifier bien des choses locales, provinciales, originales, qui sans doute ne sont pas sans prix, mais dont le sacrifice est nécessaire ; c'est la rançon d'un intérêt infiniment supérieur (Cité par Maingueneau, 1979 : 253) ».

Bibliographie

Audley, C.-F. 1883. *Instruction civique à l'usage des écoles primaires*, 3^e éd. Paris : Poussielgue frères.

- Baubérot, J. 2004. *Laïcité 1905-2005. Entre passion et raison*. Paris : Seuil.
- Bigot, C. 1882. « L'idée de patrie, à propos de la conférence de M. Renan ». *Revue politique et littéraire*, 25 mars, p. 353-364.
- Bigot, C. 1884. « L'enseignement patriotique dans les écoles primaires (premier article) ». *Revue pédagogique*, 15 septembre, p. 193-203.
- Blais, M.-C. 2000. *Au Principe de la République*. Le cas Renouvier. Paris : Gallimard.
- Boutroux, É. 1908. « L'éducation morale des jeunes français », *Revue pédagogique*, 15 août, p. 101-131.
- Bourde, P. 1882. *Le Patriote*. Paris : Hachette et C^{ie}.
- Bruno, G. 1877. *Le Tour de la France par deux enfants : devoir et patrie. Livre de lecture courante*. Paris : Eugène Belin.
- Buisson, F. 1911. « Laïcité ». In : *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- Cabanel, P. 2003. *Le Dieu de la République. Aux sources protestantes de la laïcité*. Rennes : PU Rennes.
- Cabanel, P. 2007. *Le Tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux, XIXe-XXe siècles*. Paris : Belin.
- Chanet, J.-F. 1996. *L'école républicaine et les petites patries*. Paris : Aubier.
- Furet, F., Ozouf, J. 1977. *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Lavisse, E. 1885. *Questions d'enseignement national*. Paris : Armand Colin et C^{ie}.
- Lavisse, E. 1907. *Discours à des enfants*. Paris : Armand Colin.
- Mabilleau L. 1884. *Cours de morale. Cours élémentaire et moyen*. Paris : Librairie Hachette et C^{ie}.
- Maingueneau, D. 1979. *Les Livres d'école de la République, 1870-1914. Discours et idéologie*. Paris : Le Sycomore.
- Payot, J. 1904. *Cours de morale*. Paris : Armand Colin.
- Renouvier, C. 2003. *Petit traité de morale à l'usage des écoles primaires laïques*. Paris : INRP.
- Robiquet, P. 1896. *Discours et opinions de Jules Ferry*, vol. 4. Paris : Armand Colin et C^{ie}.
- Rousselot, X. 1881. *Le petit livre de l'homme et du citoyen*, 2^e éd. Paris : Ch. Delagrave.

Note

1. Cet article fait partie du Projet de recherche en Sciences d'éducation du Zhejiang de 2019, Étude de la formation des instituteurs dans la France en transition (1870-1914) (2019SCG337) (浙江省教育科学规划2019年度一般课题“法国社会转型时期小学教师教育研究(1870-1914)”, 项目编号: 2019SCG337); et du Projet de recherche à la Direction provinciale de l'Éducation du Zhejiang *Morale laïque et son éducation dans la France en transition (1870-1914)*, (Y201942787) (2019 年浙江省教育厅一般科研项目“法国社会转型视域下的世俗道德及其教育研究(1870-1914)”, 项目编号: Y201942787).