

École comme outil d'État-nation

Programmes, histoire, civisme, langue, loyauté civique.

Dans toute société moderne, l'école publique façonne la formation politique des citoyens. Elle transmet des savoirs techniques, mais elle accomplit en même temps une tâche plus vaste : elle forme une communauté civique consciente de son histoire, de sa langue et de ses institutions. L'histoire comparée des États et les sciences sociales documentent cette fonction depuis plus d'un siècle, de la France de Jules Ferry à la Suisse fédérale en passant par le Québec de la Révolution tranquille. Un État qui abandonne cette mission affaiblit sa capacité à reproduire l'adhésion démocratique d'une génération à l'autre, car aucune institution ne remplace l'école pour atteindre, année après année, la totalité d'une classe d'âge.



Cette affirmation appelle une clarification immédiate, tant elle prête à confusion. Dire que l'école construit la nation n'équivaut pas à dire qu'elle fabrique une mythologie au service du pouvoir en place. Toute institution qui transmet un savoir organisé opère des choix : quels événements enseigner, dans quel ordre, avec quelles sources. Une école qui prétendrait n'avoir aucun projet civique resterait tout aussi orientée, sauf que ce projet deviendrait implicite et soustrait au débat démocratique. La vraie question consiste donc à savoir si ce rôle politique, que l'école joue nécessairement, est assumé ouvertement, soumis à la critique et révisable par les institutions démocratiques elles-mêmes.

Cette question rejoint directement celle des programmes scolaires, premier pilier de cette fonction et son instrument le plus concret. Un programme fixe ce qu'un enfant doit savoir à un âge donné : quelle part de l'histoire nationale, quelle place pour les langues, quel volume d'éducation civique. Ce choix relève du pouvoir politique et appelle, à ce titre, un contrôle démocratique exigeant. Un programme voté par un parlement, débattu publiquement, soumis à des commissions parlementaires et révisé au fil des avancées de la recherche, répond à cette exigence. Un programme rédigé en silence par une administration, sans débat ni reddition de comptes, l'esquive et ouvre la porte aux dérives que ses critiques redoutent à juste titre. La légitimité d'un programme scolaire tient avant tout à la transparence du processus qui l'a produit et à la possibilité réelle de le corriger, bien plus qu'à son seul contenu.

Le deuxième pilier de cette mission est la transmission d'un récit historique commun. Ce récit fonctionne comme un cadre de référence partagé : il permet aux citoyens de comprendre l'origine de leurs institutions, l'histoire de leurs conflits et la genèse de leurs choix collectifs. Il reste révisable, nourri par la recherche historique, et s'éloigne ainsi de la légende figée que craignent ses détracteurs. L'historien Ernest Renan, dans sa conférence Qu'est-ce qu'une nation, prononcée en 1882, soutenait déjà que la mémoire organisée constitue, autant que l'adhésion présente, un ciment de la cohésion nationale. L'historiographie et la sociologie politiques contemporaines confirment cette intuition : les communautés politiques durables s'appuient sur un stock partagé de références, y compris quand ce stock fait l'objet de relectures critiques, de controverses et de révisions, comme l'illustrent les débats publics sur la mémoire coloniale ou sur l'histoire des peuples autochtones. Enseigner ces controverses renforce le récit commun, car une mémoire capable de se corriger gagne en crédibilité ce qu'une mémoire figée perd en autorité. Cette fonction de l'école se distingue radicalement des pensionnats autochtones et des politiques d'assimilation forcée qui ont marqué l'histoire canadienne et celle de bien d'autres pays. Ces politiques imposaient, souvent par la coercition et la séparation des familles, l'effacement de la langue et de l'identité d'un groupe précis au profit d'un autre. La construction d'une citoyenneté commune décrite ici repose sur l'inverse : un accès égal de tous les groupes aux mêmes institutions, à la même langue publique et au même récit révisable, sans qu'aucun groupe ne soit forcé d'abandonner sa langue ou sa culture dans la sphère privée. Le critère qui sépare ces deux logiques tient clairement au consentement, à l'universalité de l'accès et à l'absence de coercition envers un groupe en particulier.

La langue constitue le troisième pilier. Les États modernes ont presque tous utilisé l'école pour assurer la maîtrise d'une langue publique commune, condition de l'égalité civique et de la participation démocratique. Le sociologue Ernest Gellner, dans *Nations and Nationalism* publié en 1983, a montré que l'école de masse permet l'unification linguistique nécessaire à une société industrielle où la mobilité professionnelle exige une langue de communication standardisée et largement comprise. Cette thèse dite moderniste a été discutée par d'autres courants de la théorie des nations, notamment les approches ethno-symbolistes d'Anthony D. Smith, qui insistent davantage sur la continuité culturelle préexistante à l'industrialisation. Le débat scientifique reste ouvert sur l'origine exacte du fait national, et il laisse entier le constat empirique central : sans langue publique commune, l'égalité d'accès aux tribunaux, à l'administration et au marché du travail demeure un idéal sur papier plutôt qu'une réalité vécue. Une langue commune à l'école laisse vivre les langues d'origine et les cultures familiales dans la sphère privée, associative et religieuse ; elle crée seulement un espace public où chacun peut être compris et se faire comprendre, condition préalable à toute participation égale au débat démocratique.

L'éducation civique complète ces trois piliers. Elle vise la compréhension des règles démocratiques, des droits et des devoirs, ainsi que du fonctionnement réel des institutions, au-delà de leur simple récitation. En France, les lois scolaires de 1881 et 1882, portées par Jules Ferry, visaient explicitement la formation du citoyen républicain, comme le montrent les débats parlementaires de l'époque, où l'instruction obligatoire fut justifiée par la nécessité de former des électeurs capables d'exercer leur souveraineté. En Suisse, l'enseignement des institutions fédérales et cantonales fait partie intégrante des programmes, alimenté par la diversité linguistique du pays : la connaissance commune du fonctionnement fédéral permet à des citoyens parlant l'allemand, le français, l'italien et le romanche de partager un même cadre politique sans partager une même langue quotidienne. Cet exemple suisse pèse lourd face à quiconque objecterait que l'unité civique exige toujours l'unité linguistique : la Suisse démontre qu'une loyauté civique partagée s'appuie sur des institutions communes fortes, même en contexte plurilingue, à condition que chaque communauté linguistique dispose d'un espace public propre suffisamment robuste.

Au Québec, le Rapport Parent, publié entre 1963 et 1966, reconnaissait que l'éducation devait servir le développement collectif et l'autonomie de la société québécoise. Il affirmait que l'école devait former des citoyens capables de participer pleinement à la vie démocratique, une orientation vérifiable dans les textes du rapport et dans les réformes qui ont suivi la Révolution tranquille, notamment la création du ministère de l'Éducation en 1964 et la déconfessionnalisation progressive du système scolaire.

On objectera que ce raisonnement appartient à une époque dépassée, celle où l'État-nation organisait seul la vie politique. Dans un monde globalisé, les identités transnationales, les migrations et les réseaux numériques rendraient la loyauté civique nationale moins pertinente qu'une citoyenneté mondiale ou régionale. Cette objection contient une part de vérité : les compétences transnationales, linguistiques et culturelles ont gagné en importance, et tout programme scolaire sérieux doit les intégrer. Elle laisse cependant de côté un fait institutionnel central : l'État demeure, aujourd'hui encore, l'échelon où se décident la fiscalité, les droits sociaux, la santé publique, la justice et l'essentiel du droit qui régit la vie quotidienne. Tant que ces compétences resteront organisées à l'échelle nationale ou provinciale, la maîtrise des institutions et de la langue qui les font fonctionner restera une condition pratique de la citoyenneté effective.

Cette fonction historique, linguistique et civique construit une loyauté civique fondée sur la connaissance partagée. Benedict Anderson, dans *Imagined Communities* publié en 1983, décrivait la nation comme une communauté politique imaginée, rendue possible par la diffusion de récits et de langues communes, d'abord par l'imprimerie puis par l'école de masse. L'école reste aujourd'hui l'un des lieux où cette communauté devient consciente d'elle-même, capable de se critiquer et de se transformer.

La question de la langue de scolarisation découle directement de cette analyse, et c'est ici que l'argument rencontre son objection la plus sérieuse. Au Québec, la coexistence de réseaux scolaires francophones et anglophones distincts s'appuie sur des droits constitutionnels réels, garantis par l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, qui protège l'instruction dans la langue de la minorité historique anglophone. Cet argument repose sur un droit acquis, sur une communauté historique implantée depuis le Régime britannique, et sur des considérations économiques réelles concernant la valeur de l'anglais sur le marché du travail nord-américain ; il faut lui accorder tout son poids plutôt que de le contourner. Reconnaître cette force s'accorde pleinement avec l'objectif d'un récit historique et d'une loyauté civique partagés par l'ensemble de la population scolarisée au Québec. Un système public majoritairement francophone, où l'anglais serait enseigné de façon rigoureuse et intensive comme langue seconde dès le primaire, répondrait à l'objectif d'égalité économique tout en réduisant la duplication de parcours scolaires parallèles qui limitent les occasions de fréquentation commune entre élèves francophones et anglophones. Cette proposition maintient intact le réseau scolaire anglophone protégé par l'article 23 pour les ayants droit reconnus par la Charte, soit les enfants dont un parent a reçu son instruction primaire en anglais au Canada, et borne sa portée à cette population précise. Cette précision retire à l'objection constitutionnelle l'essentiel de sa force, puisque le droit garanti reste pleinement respecté pour la population qu'il vise à protéger. La protection des droits historiques de la communauté anglo-québécoise et la construction d'un espace civique majoritairement partagé peuvent coexister, comme le démontrent plusieurs États plurilingues, dont la Suisse déjà citée, à condition que cette protection reste clairement balisée plutôt que diffuse à l'ensemble du système.

L'école comme outil d'État-nation répond ainsi à une exigence démocratique précise : transmettre les connaissances, la langue et les repères civiques nécessaires pour qu'une majorité de citoyens participent, sur un pied d'égalité informationnelle, à la vie collective. Cette exigence s'accompagne de la protection des droits des minorités historiques, d'un enseignement critique et révisable de l'histoire, et d'une préparation des élèves aux réalités d'un monde globalisé. Elle rappelle simplement qu'aucune de ces tâches ne se réalise spontanément, et que l'école reste, plus d'un siècle après Renan, Ferry et le Rapport Parent, l'institution qui en porte la responsabilité la plus lourde.

Louis-Martin Carrière