
ÉCOLE ET CITOYENNETÉ

*L'individualisme républicain
de Jules Ferry à Vichy : controverses*

Yves
DÉLOYE



PRESSES DE LA FONDATION NATIONALE
DES SCIENCES POLITIQUES

Yves Déloye

École et citoyenneté

**L'individualisme républicain de Jules Ferry
à Vichy : controverses**

1994



SciencesPo.
Les Presses

Présentation

L'école a toujours été au cœur du débat politique français. L'enseignement qu'elle diffuse, le contenu des manuels scolaires qu'elle utilise, le statut de la morale qu'elle inculque sont quelques-uns des thèmes qui divisent partisans et adversaires de l'enseignement public. En faisant de l'institution scolaire laïque un véritable enjeu de fondation de la citoyenneté, les républicains en feront aussi le lieu où s'inscrivent prioritairement les oppositions et les résistances que provoque l'affirmation de ce mode de domination politique. En analysant les manuels de morale et d'instruction civique en usage dans les écoles publiques et catholiques, ainsi que des mobilisations collectives (mises à l'index, autodafés...) qui accompagnent leur diffusion, Yves Déloye a construit un modèle qui rend compte de la fracture culturelle qui divise durablement la France en deux.

Copyright

© Presses de Sciences Po, Paris, 2012.

ISBN PDF WEB : 9782724680867

ISBN papier : 9782724606553

Cette œuvre est protégée par le droit d'auteur et strictement réservée à l'usage privé du client. Toute reproduction ou diffusion au profit de tiers, à titre gratuit ou onéreux, de tout ou partie de cette œuvre est strictement interdite et constitue une contrefaçon prévue par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle. L'éditeur se réserve le droit de poursuivre toute atteinte à ses droits de propriété intellectuelle devant les juridictions civiles ou pénales.

S'informer

Si vous désirez être tenu régulièrement informé de nos parutions, il vous suffit de vous abonner gratuitement à notre lettre d'information bimensuelle par courriel, à partir de notre site **Presses de Sciences Po**, où vous retrouverez l'ensemble de notre catalogue.

Avec le soutien du



www.centre nationaldulivre.fr



SciencesPo.
Les Presses

Table

Avant-propos

Chapitre 1. Pour une socio-histoire de la citoyenneté

Les origines intellectuelles du civisme

La citoyenneté entre l'état et la nation

Contester la citoyenneté

L'individualisme républicain

Chapitre 2. De l'homme au citoyen ou les métamorphoses de l'individu

« Apprendre à se gouverner soi-même »

« Sauvegarder quelques âmes »

L'instruction morale dans les écoles primaires

Les trois seuils de différenciation

L'impossible citoyen sans dieu

Chapitre 3. Les mœurs civiques ou les rôles du citoyen

L'éducation de la volonté

La société civique

La nation communauté ou société ?

L'identité nationale prise aux mots

L'obligation morale de la citoyenneté

Quand le vote devient un devoir

La négation de la violence ou la naissance de la solidarité

Chapitre 4. Les différents visages de la morale civique

Les ordres de la morale

L'impossible religion civile en France

Permanence et déplacement de la morale laïque

La morale sociologique

Avoir le droit et le devoir d'être publiquement chrétien

Une morale sans Dieu

Chapitre 5. Les guerres scolaires

« Mieux vaut obéir à Dieu qu'aux hommes »

Les « inquisiteurs de la perversité hérétique »

La culture parochiale contre la citoyenneté

Le conflit des vertus

« La guerre des confessionnaires »

Lutter contre « la dé catholicisation de nos enfants »

« Des écoles sans Dieu, délivrez-nous Seigneur »

Des manuels scolaires abandonnés aux flammes

Chapitre 6. La France catholique contre la citoyenneté

Les familles face à l'état

La conscience des croyants face à l'état

La séparation des écoles et de l'état

« Les mensonges de la neutralité »

Remédier au déracinement des enfants

L'union sacrée du civisme et du catholicisme

« Le plus authentique français »

Chapitre 7. La « divine surprise » de Vichy

« Eliminer l'individualisme destructeur »

L'épuration des manuels scolaires

Se sentir « dépositaire d'une parcelle de l'âme de la France »

Une volonté de « dépolitiser » la société

Conclusion

Annexe 1. Choix des manuels analysés

Annexe 2. Surface rédactionnelle et indice de positionnement du chapitre sur la religion dans les manuels laïques des années 1870-1885

Principales abréviations utilisées

Sources et bibliographie

I - Sources

Bibliographie

|

Avant-propos

L'école primaire fournit encore aujourd'hui en France l'une des principales lignes de clivage entre la droite et la gauche. Son histoire a fréquemment servi à argumenter le débat politique : l'école reste liée à des enjeux et à des valeurs essentiels de notre société. Si les républicains du XIXe siècle défendent avec force l'instruction laïque, c'est qu'ils entendent restaurer l'un des héritages fondamentaux de la Révolution française : l'émancipation du peuple par l'éducation. À leurs yeux, l'enracinement du régime républicain en France passe par la mise en œuvre d'une instruction civique laïque capable de former à la fois les électeurs que réclame le suffrage universel et les citoyens que la République entend gouverner. En votant, le 28 mars 1882, la loi qui consacre l'instruction gratuite, obligatoire et laïque, les pédagogues de la République espèrent enfin conjurer l'expérience traumatisante de la Seconde République et favoriser l'instauration durable de la démocratie en France.

À ce raisonnement, les élites catholiques vont opposer immédiatement une autre histoire : celle de la contribution de l'Église catholique à la moralisation de la société française et notamment à l'éducation de son peuple. Considérée comme une « loi de malheur », la loi du 28 mars 1882 apparaît, aux yeux de nombreux catholiques, comme le signe d'une décadence morale sans précédent. Établir un enseignement moral et civique sans l'appui de la religion catholique est inconcevable. Seule la crainte de Dieu peut, selon eux, garantir l'observation des devoirs civiques.

Entre ces deux conceptions de l'école primaire, les conflits ne cesseront de se multiplier. Ce livre entend reprendre l'histoire politique de la France pour suivre, de Jules Ferry à Vichy, cette polémique centrale. L'opposition bat son plein dès le vote des lois scolaires laïques : l'instituteur et le curé deviennent alors les figures antagoniques de la politique au village. À la rentrée scolaire de 1882,

la prière et le catéchisme sont remplacés par la morale et l'instruction civique. Symbolisant à eux seuls ce bouleversement, les nouveaux manuels de morale et d'instruction civique deviennent vite le cœur de la querelle scolaire. Héritiers des catéchismes républicains rédigés pendant la Révolution française et de la littérature d'éducation politique populaire de 1848, ces ouvrages invitent les instituteurs récemment sortis des nouvelles écoles normales à développer en chaque enfant le sentiment de sa responsabilité civique.

Pour les auteurs de ces manuels, la morale républicaine doit aussi développer un fonds commun d'idées, de sentiments et de représentations qui puisse assurer l'existence d'une communauté nationale oublieuse des distinctions de classe et de religion. Renouant avec l'utopie pédagogique des hommes de 1789, ces ouvrages ont vocation à éduquer non seulement les enfants mais également leurs parents. Ils servent bien souvent de modèle pour les discours que les notables font lors des fêtes républicaines de l'époque.

Placés de cette façon au centre du dispositif de socialisation civique de la République, ils vont rapidement devenir l'enjeu et le support d'un combat politique et d'un affrontement culturel entre le pouvoir étatique imposant une nouvelle forme de sociabilité, et la résistance des forces traditionnelles de la communauté locale et de la famille. Dans de nombreuses localités, le desservant fulmine en chaire contre ces petits traités de morale civique qui prétendent éduquer sans l'appui de Dieu et engagent fermement les parents d'élèves à retirer des mains de leurs enfants ces livres prohibés. La querelle sera encore plus vive après la publication, le 15 décembre 1882, du décret de la Sacrée Congrégation de l'Index condamnant quatre manuels de morale et d'instruction civique, dont celui rédigé par Paul Bert. Les curés laissent alors entendre aux parents que les enfants de l'école publique ne seront pas admis à faire leur première communion s'ils persistent à participer aux leçons de morale et d'instruction civique et à utiliser les manuels condamnés par la congrégation romaine. Le nœud du conflit apparaît clairement. L'école primaire publique devait-elle continuer à former des chrétiens ou bien avoir pour objectif de faire accéder le plus grand nombre à l'autonomie critique ? Nostalgiques d'une époque où le maître d'école était l'auxiliaire du curé, les desservants ne peuvent accepter cette évolution. « Dans la patrie de Clovis et de Saint Louis, de sainte Clotilde et de Jeanne

d'Arc, l'enseignement de l'économie politique est (désormais) obligatoire, l'enseignement de la morale civique est obligatoire et aussi l'enseignement de la musique, du modelage, de la gymnastique ; l'enseignement de la religion ne l'est pas. Non seulement, il n'est pas obligatoire, mais il est interdit à l'école^[1]. »

Une telle rupture provoque dans la société française de la fin du XIXe siècle un choc culturel dont il est difficile aujourd'hui d'apprécier l'importance. L'intensité des luttes scolaires de cette époque témoigne de l'opposition que rencontre la perspective d'une Séparation entre l'École et l'Église dans une société française encore fortement marquée par le catholicisme. Pour les élites catholiques comme pour les desservants, cette Séparation préfigure une rupture plus fondamentale : celle de l'Église avec l'État et, à terme, celle de la France avec le catholicisme. Nécessaire à l'affirmation d'une citoyenneté ouverte à toutes les confessions, cette séparation est pourtant jugée lourde de menaces par les catholiques. « Fille aînée de l'Église », la France ne peut, selon eux, se détourner de sa vocation chrétienne sans être impitoyablement châtiée.

La querelle reprendra de façon encore plus violente après la séparation de l'Église et de l'État. En septembre 1909, une lettre collective des évêques de France prohibant l'emploi d'un certain nombre de manuels de morale et d'instruction civique va relancer le débat autour de l'enseignement civique « sans Dieu ». Libéré des contraintes concordataires, le clergé va multiplier les interventions auprès des parents d'élèves pour qu'ils boycottent l'école primaire publique. Dans certains villages, de véritables autodafés de manuels scolaires sont organisés. Dans certaines régions pratiquantes, les effectifs scolarisés dans les écoles publiques seront durablement affectés par cette seconde « guerre des manuels scolaires ». Encouragée par les principaux leaders de la droite nationaliste et catholique, cette querelle occupera longtemps la scène politique française. Elle opposera, au moins jusqu'à Vichy, deux modèles d'intégration nationale largement antagoniques. Si le premier accorde le primat à l'individu et à la raison universelle, le second entend rappeler la faiblesse de l'homme et sa dépendance vis-à-vis de la communauté dans laquelle il vit. Si le premier fonde la citoyenneté républicaine sur l'apprentissage de la tolérance religieuse, le second considère que seule l'éducation religieuse – et prioritairement en

France l'éducation catholique – peut former des citoyens respectueux de l'ordre social et politique. Républicains et catholiques s'accordent toutefois à valoriser hautement l'École comme instrument de moralisation des mœurs civiques que les uns et les autres proclament nécessaire. Républicains et catholiques s'accordent également à y voir un des éléments essentiels de la formation de l'identité nationale française. C'est dire si l'étude de la querelle scolaire nous introduit au cœur des guerres franco-françaises et favorise, grâce au recul de l'histoire, la compréhension de ces épisodes les plus récents.

La France est certainement un des pays qui a le plus investi, politiquement et socialement, sur l'éducation civique scolaire. Pourquoi, avec quelles intentions politiques, avec quelles philosophies pédagogiques, au prix de quelles résistances : ce sont à ces questions que ce livre aimerait répondre.

Notes du chapitre

[1] *Appel à toutes les femmes chrétiennes de France par une mère chrétienne*, Paris, 1882, p. 25.

Chapitre 1. Pour une socio-histoire de la citoyenneté

L'idée de citoyenneté a un sens parfois incertain, souvent normatif, toujours historique. Depuis plusieurs décennies, l'attention de la science politique s'est portée sur le problème, classique en philosophie politique, du passage de l'individu au citoyen^[1] Pour traiter cette question, les politistes disposent d'orientations théoriques qu'ils ont pour une part reçues, pour une part façonnées : la science juridique fait de la citoyenneté un Statut conférant un ensemble de droits et d'obligations aux individus auxquels cet état est reconnu et privilégie l'étude des critères d'accès à la citoyenneté, ainsi que le contenu et la définition des droits et devoirs qui lui sont attachés ; la théorie politique s'interroge sur les conditions de l'obligation civique et sur les liens qu'entretient le concept de citoyenneté avec des concepts voisins tels que l'idée de nation ou encore la démocratie ; l'histoire, enfin, tente de comprendre les événements qui ont favorisé l'extension progressive d'un tel rôle social. Nous aborderons ici cette question sous l'angle de la sociologie historique. Parce qu'elle a pour fonction « de déplier ce que le temps a durci^[2] », l'histoire nous oblige à problématiser l'évidence juridique de la citoyenneté, à poser la question de l'invention de ce mode de division du travail politique, à étudier son mode d'existence et à analyser les résistances qu'il rencontre. Parce que la sociologie amène le chercheur à s'intéresser, en priorité, aux formes les plus objectivées de la vie sociale, celui-ci privilégiera les discours et les pratiques dans lesquels le sens civique s'est déposé. Entreprendre la socio-histoire de la citoyenneté, c'est rechercher les liens qui existent entre l'ordre politique démocratique, les qualités morales historiquement requises des citoyens ainsi que leurs modes de penser et d'agir. Pour ce faire, notre enquête s'est concentrée sur l'étude des discours et des pratiques qui, dans la France des années 1870-1944, ordonnèrent une représentation

dominante (ou ayant tout au moins vocation à l'être) de la citoyenneté, de son contenu et des attentes normatives qui pèsent sur ceux qui en bénéficient.

Les origines intellectuelles du civisme

La difficulté principale d'une telle enquête tient sans doute à l'impossibilité de borner le champ de l'étude. Même en privilégiant les textes qui manifestent les usages les plus communs de la notion de civisme, le corpus est immense. Outre les manuels scolaires, il conviendrait assurément de tenir compte de la contribution de toute une série d'autres textes à vocation normative : guides du citoyen ou de l'électeur^[3], catéchismes civiques^[4] ou électoraux, manuels du soldat^[5], almanachs républicains ou catholiques^[6], sermons ou lettres pastorales, conférences pédagogiques ou publiques, discours de remise de prix, etc., en un mot l'ensemble des écrits qui visent à définir contradictoirement les contours et le contenu du civisme et de la citoyenneté. Faute de pouvoir englober dans une même étude l'ensemble de cette littérature, il nous a semblé pertinent de limiter notre investigation, pour l'essentiel, à certains manuels de l'école primaire élémentaire. En faisant de « l'école de la France^[7] » l'enjeu véritable de la citoyenneté, les républicains instaurent un espace où s'inscriront les discours et les pratiques qui l'exprimeront et la contesteront. Prendre l'école comme espace d'étude privilégié de la citoyenneté ne suffit cependant pas à délimiter un terrain d'enquête. Parmi les savoir-faire et les manuels pédagogiques, il nous a semblé opportun de consacrer notre étude à un ensemble de documents et d'événements relatifs à la mise en place de l'innovation majeure de la loi du 28 mars 1882 : le remplacement de l'instruction morale et religieuse par l'instruction morale et civique^[8]. Ce renversement symbolise à lui seul « l'esprit laïque » dont le développement est, pour Léon Gambetta, la condition d'une « France unie, partout semblable à elle-même, une France qui pourra véritablement, dans son repos et dans sa force, recueillir et réunir tous ses enfants^[9] ». La place centrale de cet enseignement, l'importance des débats parlementaires consécutifs à son instauration, le nombre élevé de manuels scolaires qui lui sont consacrés, la personnalité des premiers

rédacteurs de ces ouvrages^[10], la très forte réaction politique qu'il provoque aussi bien dans les années 1882-1883 que dans les années 1909-1910 et plus tard sous Vichy : tous ces éléments motivent le choix de l'objet d'enquête. L'étude du contenu des manuels de morale et d'instruction civique, en usage dans les écoles primaires, permet de recenser l'ensemble des prescriptions morales qui s'attache au rôle de citoyen^[11]. Elle permet également de mieux comprendre la relation entre ce rôle social et une certaine conception de la nation et de la participation politique. Elle confirme enfin la filiation qui existe, en France, entre la mise en place d'une appartenance citoyenne disjointe des autres appartenances sociales (en particulier religieuses) et le développement d'un État fort qui fait de la laïcité le principe essentiel de son autonomie et de sa différenciation^[12].

Les manuels sont l'enjeu de véritables mobilisations collectives^[13] : la « guerre des manuels » est un bon indicateur des débats qui entourent la socialisation civique en France de Jules Ferry à Vichy. Consacrée par la législation scolaire républicaine, l'instruction morale et civique ne cesse, en effet, d'être dès son origine au centre d'oppositions politiques virulentes : condamnation à l'Index, le 15 décembre 1882, de certains livres de morale et d'instruction civique ; déclaration des évêques de France, le 14 septembre 1909, condamnant certains manuels de morale ; inscription d'un certain nombre de titres scolaires sur les listes de censure du régime du maréchal Pétain...

L'analyse des manuels scolaires des écoles publiques n'a de pertinence que rapportée au débat qui oppose les moralistes républicains aux moralistes catholiques de l'époque^[14]. Pour les moralistes républicains de cette époque, édifier les citoyens, les moraliser, les amener à respecter les lois, à s'y soumettre, c'est éveiller chez les futurs citoyens certaines dispositions psychologiques, encourager à certaines formes de sociabilité, en un mot, éduquer les sensibilités et les mœurs civiques à des fins politiques^[15]. L'intention des moralistes catholiques est différente : il s'agit plus pour eux de confirmer des dispositions religieuses posées comme naturelles et d'encourager une pratique religieuse qui continue à nourrir le civisme.

Notre interprétation de la littérature pédagogique a obéi à deux

impératifs : retracer, tout d'abord, l'ensemble des points de vue de ceux qui s'opposent sur la définition de la citoyenneté et du civisme dans la société française des années 1870-1944 ; préciser, ensuite, les relations complexes qui se nouent alors entre la morale et la psychologie et éclairer les liens qui existent, dans le processus de socialisation civique de cette époque, « entre dispositions psychologiques, qualités morales, liens sociaux et comportements politiques^[16] ».

La citoyenneté entre l'état et la nation

La mise en place de la citoyenneté accompagne l'histoire de « l'État scientifique » analysée par Anthony Smith. Cherchant à homogénéiser à des fins administratives et politiques la population se trouvant dans ses frontières, cet État, « fondé sur l'idée que lui seul peut élever le niveau de vie de la population, l'éduquer, l'unifier, lui donner un sentiment de fierté et de bien-être^[17] » trouve dans la citoyenneté ses formes de concrétisation. La citoyenneté consacre, en effet, un ensemble nouveau d'allégeances et s'accompagne d'un nationalisme politique qui favorise la création d'une culture politique nationale. Pour Ernest Gellner, la présence de l'État est également inévitable dans un tel processus : le nationalisme ne se rencontrant pas dans les sociétés sans État^[18]. L'âge du nationalisme et de la citoyenneté est donc également celui de l'État-nation qui en encadre les développements. L'apport de cette théorie mérite d'être souligné. Tout d'abord, elle réfute les théories essentialistes de la nation en affirmant que ce n'est pas « la nation qui crée le nationalisme mais le nationalisme qui crée la nation ». L'école s'y voit située au cœur du processus de formation de l'identité civique et nationale. Reste que la prise en compte de l'État souffre d'une méconnaissance de la diversité des trajectoires étatiques historiquement repérables et de l'inégale maîtrise que ces États possèdent sur leurs appareils scolaires nationaux^[19]. Plus généralement, le modèle d'Ernest Gellner concède une place trop importante au facteur économique dans l'émergence du nationalisme. Si le nationalisme crée la nation, ce n'est pas uniquement et historiquement, en France notamment, pour satisfaire à un impératif économique. C'est d'abord pour résoudre

une question politique qui peut être résumée de la façon suivante : comment homogénéiser la culture des citoyens d'un État-nation et, de la sorte, délimiter l'espace de l'identité civique et nationale et circonscrire le territoire politique sur lequel l'État exerce son autorité. Dès lors, le contrôle de l'appareil scolaire national ne vise pas seulement à répondre aux besoins de formation de l'économie moderne mais aussi et peut-être principalement à développer une conscience nationale qui garantit une Séparation entre les citoyens nationaux et les étrangers. C'est parce qu'il entend imposer une certaine définition de l'identité civique et nationale que l'État a cherché à contrôler (certes inégalement suivant les pays) la socialisation civique. La Situation française offre ici un exemple précieux. L'importance accordée par les élites républicaines au contrôle du système pédagogique, à la formation des enseignants et à l'élaboration des programmes scolaires – en particulier, en histoire et en instruction civique – témoigne de l'enjeu politique qui s'attache à ces questions^[20]. Marcel Mauss verra dans cette volonté politique de codifier l'enseignement un phénomène sociologique majeur. « Le jour, écrit-il en 1920, où a été fondée l'instruction publique et obligatoire, où l'État, la nation, légifèrent efficacement et généralement en cette matière, ce jour-là le caractère collectif de la nation, jusque-là inconscient, est devenu l'objet d'un effort de progrès^[21]. »

Dans cette perspective, « l'État scientifique » devenu État-nation au XIXe siècle, peut être entendu comme une entreprise politique à caractère institutionnel qui revendique avec succès non seulement le monopole de la violence légitime mais également le contrôle de la formation de l'identité civique et nationale^[22]. Une telle formalisation ne limite pas l'émergence de l'État au processus de monopolisation militaire et fiscal^[23]. Ces deux monopoles ne sont pas suffisants pour spécifier la configuration sociale que constitue l'État-nation. Historiquement la concentration du pouvoir militaire et fiscal dans un appareil administratif centralisé s'accompagne de l'inscription spatiale et nationale de l'exercice de cette puissance. Comme l'ont démontré de nombreux travaux, l'histoire du pouvoir de l'État moderne conjugue ainsi deux orientations qui semblent paradoxales. La première encourage la concentration du pouvoir au sein d'une institution de plus en plus différenciée. La seconde contraint le développement externe de cette puissance afin de favoriser un

quadrillage interne de la société en voie de nationalisation^[24]. L'État entreprend d'imposer une langue nationale, un système national d'éducation, un Service militaire national. Étatisation et nationalisation de l'espace et des esprits vont de pair. En reconnaissant la dimension essentiellement politique de la construction nationale, on affirme sa dimension fondamentalement historique. La nation ne peut résister au temps qu'au prix d'un effort constant d'unification identitaire. Pour reprendre le vocabulaire d'Otto Bauer, elle n'est qu'« un morceau d'histoire figé » affirmant l'aptitude d'un État à lier momentanément les citoyens « par leur communauté de destin en une communauté de caractère^[25] ».

L'objectif essentiel de l'instruction morale et civique – placée en tête des programmes de l'école primaire par les élites républicaines – apparaît clairement : encourager et affermir au profit de l'État-nation un sentiment de loyauté et d'engagement civiques. Plus précisément encore, favoriser « la diffusion et l'inculcation des “bons sentiments” politiques^[26] », encourager l'adhésion à la politique républicaine mais aussi à l'État et à ses lois. De façon plus ou moins explicite, il s'agit donc de gérer les sentiments politiques et de gouverner les mœurs civiques dans une direction favorable à l'affermissement de l'emprise de l'État-nation sur la société française. Ce travail spécifique de mobilisation politique à des fins nationales débouche sur une exigence essentielle de légifération des comportements et des mœurs.

On peut dire que, de Norbert Elias à Michel Foucault, certains auteurs ont montré la relation qui existait entre l'affirmation de l'État moderne et la transformation des sensibilités politiques. Produit de la densification des relations sociales et de l'affirmation progressive de l'État, le processus de civilisation, décrit par Norbert Elias, impose une régulation sans cesse plus différenciée de l'appareil psychique, une maîtrise de la vie affective, un conditionnement des pulsions en fonction des impératifs de la vie en société. Ce processus se traduit ainsi par l'obligation, pour les individus, de refouler leurs passions spontanées, par le développement d'autocontraintes, conscientes ou simplement automatiques. Il favorise l'autocontrôle et le développement de normes de comportement de plus en plus exigeantes. Nous le verrons, un même processus de rationalisation croissante des comportements^[27] ordonne l'économie des traités de civilité étudiés par Norbert Elias et celle des manuels de morale et

d'instruction civique analysés ici. Dans les deux cas, il s'agit de transformer l'habitus psychique afin d'habituer les individus à un état de société qui exige une maîtrise supplémentaire de la violence et des émotions extrêmes, une profonde modification de la manière de voir, de sentir et de se comporter politiquement^[28]. Le processus de civilisation donne ainsi naissance à « l'homme civilisé » mais aussi au « bon citoyen » qui sait gouverner ses passions et maîtriser ses émotions. Incité à réfléchir aux conséquences de ses actes, soucieux d'affiner la prévision, l'individu-citoyen auquel s'adressent les manuels de morale et d'instruction civique de la fin du XIXe siècle rejoint l'homme de cour dans l'exigence de contrôle de soi et de gestion de sa sensibilité. Ce qui explique l'attention des moralistes républicains à l'abaissement des seuils de sensibilité à la violence, notamment politique^[29], à l'accentuation du primat individualiste dans le gouvernement de soi et de ses rapports aux autres.

Les travaux que Michel Foucault consacra, à la fin de sa vie, à la question de la gouvernementalité nous paraissent ici particulièrement éclairants^[30]. Attentif aux mécanismes du pouvoir politique, Michel Foucault observe la façon dont ce pouvoir s'inscrit dans les corps et dans les conduites. Son approche nous incite à voir dans les manuels de morale et d'instruction civique une forme renouvelée et populaire de la littérature sur « l'art du gouvernement ». Il s'agit, en effet, pour les fondateurs de la morale laïque de favoriser à la fois le gouvernement de soi et la soumission volontaire à un gouvernement dorénavant élu au suffrage universel. Celui qui décide souverainement, par son vote, du gouvernement doit d'abord savoir se gouverner lui-même, ensuite, à un autre niveau, gouverner sa famille, ses biens, son épargne... « Gouverner, en ce sens, c'est structurer le champ d'action^[31] » des futures citoyens. L'originalité de l'éducation civique républicaine est de prétendre codifier l'espace d'action (publique mais aussi privée) du futur citoyen tout en contribuant à assurer sa liberté et son émancipation par rapport aux structures communautaires qui lui prescrivaient traditionnellement son comportement. Une relation complexe s'instaure entre l'acceptation d'être gouverné et la capacité à discipliner ses propres actes et passions. La lecture des manuels de morale le montrera, il s'agit pour les pédagogues de la République de faire apparaître un type de rationalité qui serait intrinsèque à l'art du gouvernement démocratique : l'autodiscipline des citoyens. En développant

l'instruction morale et civique, les républicains espèrent favoriser une éducation qui saura faire accepter et respecter, par ses citoyens, l'ordre politique républicain. Ils aspirent tout autant à développer une éthique de la responsabilité civique qui amènera les citoyens à s'autodiscipliner, à modérer leur comportement, à limiter leur imprévisibilité, à accepter, d'une certaine façon, leur propre docilité^[32].

Contester la citoyenneté

Cette mise en perspective théorique de la citoyenneté ne doit toutefois pas nous faire oublier les conflits entre les différents acteurs qui s'opposent sur la manière de penser et de pratiquer la citoyenneté. Dans la société française de la fin du XIXe siècle, une opposition majeure structure le débat sur la citoyenneté : celle qui oppose les républicains aux catholiques. Si l'humanisme universaliste et la foi dans le progrès transmis par la philosophie du XVIIIe siècle incitent les moralistes républicains à penser que l'individu est capable de gouverner lui-même ses passions et ses comportements, le pessimisme ontologique des moralistes catholiques les amène à refuser, avec constance, toute dissociation entre la morale civique et la morale religieuse. Si la citoyenneté ne se pense, pour les élites républicaines, que dans son arrachement historique à la religion, c'est au contraire, pour les auteurs catholiques, la fusion du civisme et du catholicisme qui continue à fonder le lien civique. C'est dire si les autorités catholiques mais aussi de nombreux parents d'élèves refusent la confessionnalisation^[33] de la religion catholique, recul considéré pourtant comme le nécessaire fondement de la citoyenneté. C'est là, en effet, la condition indispensable pour étendre durablement la citoyenneté aux autres croyants et aux non-croyants. L'entrée dans la modernité politique implique ainsi l'éviction de l'Église catholique de la vie politique et la limitation de son autorité aux affaires proprement religieuses, et ce dans une société française où le catholicisme fut pendant très longtemps le vecteur privilégié d'affirmation et de développement de l'identité individuelle et collective. Pour les catholiques, à l'inverse, la religion catholique doit persister, malgré la crise des observances qui la frappe dès cette

époque, à donner un sens total au monde et à guider la multiplicité des expériences humaines et notamment les actes civiques. Ce faisant, l'Église catholique rejette le cloisonnement opéré par la citoyenneté entre l'homme social, engagé dans la vie, le citoyen membre d'une communauté nationale et le chrétien vivant sa foi. Face à la dynamique sécularisante de la morale laïque, dénoncée sous le nom de « morale sans Dieu », l'Église^[34] ne cesse de revendiquer le monopole de la production des significations culturelles et refuse ainsi de ne plus être la matrice exclusive du lien social en France. Émile Poulat résume cette prétention sous le terme de « catholicisme intégral^[35] ». Cette notion lui apparaît comme la clé du catholicisme post-révolutionnaire. Refusant de devenir cette « religion invisible » qu'évoque Thomas Luckmann^[36], le catholicisme entend contester durablement la prétention de l'État à contrôler la socialisation civique des jeunes Français. À l'emprise de l'État sur l'école publique s'oppose la volonté des catholiques de préserver et de développer un système scolaire concurrent. D'idéologique, le conflit qui dresse les uns contre les autres les moralistes laïques et les moralistes catholiques devient social et politique : ce sont deux réseaux de formation civique qui s'affrontent ; ce sont, dans ces conditions, deux systèmes de normes civiques largement antagoniques qui se heurtent ; ce sont aussi deux conceptions de la citoyenneté qui s'opposent. Ces oppositions condensent les résistances que le catholicisme exprimera à l'encontre de la citoyenneté. En provoquant une différenciation entre l'appartenance citoyenne et l'appartenance religieuse, cette dernière instaure de fait un pluralisme religieux qui condamne le catholicisme à n'être qu'une orthodoxie religieuse en concurrence avec d'autres. Plus encore, elle oblige les catholiques français à considérer que « la religion ne saurait plus offrir une base suffisante à l'établissement d'une nationalité moderne^[37] ». Une telle évolution reste largement impensable pour une grande partie des catholiques français pour qui la France reste « la fille aînée de l'Église ». On comprend alors que l'État républicain se soit heurté à de nombreuses résistances pour promouvoir une identité politique nationale séparée de l'identité catholique jusqu'alors dominante^[38]. De nombreuses mobilisations collectives vont entraver l'apprentissage du civisme laïque : pression sur les instituteurs publics pour qu'ils choisissent des manuels fidèles à la morale catholique, incitation au rejet des écoles laïques, organisation d'autodafés de manuels