

DÉPARTEMENT D'HISTOIRE ET DE SCIENCES POLITIQUES

Faculté des lettres et sciences humaines

Université de Sherbrooke

**AUTOUR DE LA CONTROVERSE SOULEVÉE PAR LA MISE À L'INDEX DE
QUATRE MANUELS SCOLAIRES FRANÇAIS À LA FIN DU 19^e SIÈCLE :
L'APPARTENANCE SOCIALE À LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE ET LA
POLITISATION DE LA DIFFÉRENCE DES SEXES**

par

Martine Lafleur

1998

Bachelière ès lettres (histoire)

de l'Université de Sherbrooke

MÉMOIRE PRÉSENTÉ

pour obtenir

LA MAÎTRISE ÈS ARTS

Sherbrooke

MARS 1998



**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

**395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

**395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-35689-2

RÉSUMÉ

Le contexte, les raisons et les conséquences de la mise à l'index de quatre manuels scolaires français en 1882 nous permettent de cerner l'existence d'un affrontement idéologique entre l'Église catholique et l'État français. Le cœur de cet affrontement est le contrôle de la définition de l'appartenance sociale au moment où l'espace politique se démocratise. D'un côté, il y a l'Église catholique qui veut préserver l'appartenance religieuse comme étant celle qui définit toutes les autres appartenances, alors que les républicains désirent séparer l'appartenance religieuse de l'appartenance sociale en basant celle-ci sur la citoyenneté légale. L'analyse attentive des manuels mis à l'index révèle encore que la conception républicaine de l'appartenance est double. L'appartenance à la nation française est définie, à la fin du 19^e siècle, selon des critères différents selon que l'on soit un homme ou une femme. La première appartenance, essentiellement axée sur la citoyenneté légale, est civique et masculine et la seconde est altruiste et féminine car les femmes, sans le droit de vote, sont appelées à la modernité politique par la maternité et par autrui.

Il en résulte ici deux types de citoyenneté et deux types d'appartenance sociale qui, chez les femmes, sont biologique et altruiste et, chez les hommes, civique et individualiste. Pour les hommes, l'appartenance sociale permet l'exercice et la définition de la démocratie par le droit de vote et pour les femmes elle leur assigne le rôle de transmission des valeurs démocratiques et républicaines dans le foyer domestique républicain et ce, par la maternité. Hommes et femmes ne rencontrent pas la modernité de la même façon, cette rencontre se fait pour les femmes par l'intermédiaire d'autrui tandis que chez les hommes elle se fait de manière individualiste. En somme, tels critères sexués d'adhésion à la nation et de rencontre avec la modernité introduisent la différence des sexes dans l'arène politique.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers de nombreuses personnes qui m'ont aidée à mener à terme la rédaction de ce mémoire. Je remercie chaleureusement tous les professeurs, les professeures, les étudiants et les étudiantes du deuxième cycle du département d'histoire et de sciences politiques de l'Université de Sherbrooke. Vos commentaires, vos critiques et votre support lors des séminaires de rédaction du mémoire ont aiguisé ma passion pour l'histoire. Je remercie plus particulièrement M. De Bujanda, Mme Micheline Dumont et Mme Christine Métayer dont j'ai suivi les cours au deuxième cycle. Votre enseignement a, sans aucun doute, enrichi ce mémoire.

Je tiens également à souligner la contribution de Line Francoeur qui, à titre de préposée à l'informatique et au découragement, m'a toujours soutenue et encouragée à poursuivre et ce, malgré mes interminables interrogations. Mille mercis à Christiane Lalonde pour son amitié et son merveilleux sens de l'écoute qui engendrent à tout coup réconfort et enthousiasme.

Mais encore, ce mémoire ne serait pas entre vos mains en ce moment sans le travail minutieux, la grande disponibilité et le soutien indéfectible que Christine Métayer m'a accordés. Ses encouragements, ses gribouillis (verts et dernièrement rouges) dans mes textes souvent à bout de souffle, son sens de la pédagogie et de la critique résumant à peine sa généreuse collaboration qui a été essentielle pour la réalisation de ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
INTRODUCTION DE L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION À LA SOCIOLOGIE HISTORIQUE OU COMMENT LES MANUELS SCOLAIRES PARLENT D'APPARTENANCE SOCIALE.....	1
1 Présentation.....	1
2 Historiographie.....	4
3 Sources et méthodologie.....	11
CHAPITRE 1 TRIBULATIONS AUTOUR DE LA LOI DU 28 MARS 1882 : L'INSTRUCTION MORALE ET CIVIQUE À L'INDEX.....	17
1.1 Des bouleversements dans la scolarité primaire publique en France.....	19
1.2 La résistance des opposants à la loi du 28 mars 1882 s'unifie lorsqu'il est question d'instruction morale et civique.....	24
1.3 La guerre des manuels scolaires.....	30
1.4 Que faire avec le décret : l'Episcopat français devant le conseil d'État.....	34
CHAPITRE 2 LA MISE À L'INDEX DE QUATRE MANUELS D'INSTRUCTION MORALE ET CIVIQUE : LE REFLET D'UNE SOCIÉTÉ DIVISÉE.....	40
2.1 Les auteurs controversés.....	42
2.1.1 Alice Marie Céleste Fleury alias Mme Henry Gréville la romancière.....	42
2.1.2 Paul Bert, l'anticlérical.....	43
2.1.3 Gabriel Compayré, le pédagogue politicien.....	46
2.1.4 Jules Steeg, le pédagogue protestant.....	48
2.2 La Congrégation de l'Index s'explique : morale et politique républicaines au banc des accusés.....	49
2.3 Les manuels d'instruction morale et civique au-delà de la censure.....	59

CHAPITRE 3 ENTRE LA CITOYENNETÉ LÉGALE ET LA CITOYENNETÉ SYMBOLIQUE : LA POLITISATION DE LA DIFFÉRENCE DES SEXES.....	67
3.1 La citoyenneté légale et masculine : la naissance du sujet-citoyen.....	70
3.1.1 De la morale au politique : l'appartenance civique.....	79
3.2 La morale des femmes ou l'altruisme via la maternité.....	82
3.2.1 Jeanne et Cécile, deux trajectoires, un seul destin : autrui.....	91
3.3 L'intégration de la différence sexuelle dans l'appartenance à la démocratie républicaine.....	99
 CONCLUSION.....	 102
 ANNEXE I : Consultation sur les manuels par le P. Saccheri, secrétaire de la Sacrée Congrégation de l'Index.....	 112
 SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE.....	 118
1 Sources.....	118
1.1 Archives consultées.....	118
1.2 Sources imprimées.....	118
2 Bibliographie.....	120
2.1 Instruments de travail.....	120
2.2 Études spécialisées.....	120

INTRODUCTION

DE L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION À LA SOCIOLOGIE HISTORIQUE OU COMMENT LES MANUELS SCOLAIRES PARLENT D'APPARTENANCE SOCIALE

1 Présentation

DÉCRET.

Vendredi, 15 décembre 1882.

La sacrée Congrégation des E^{mes} et R^{mes} cardinaux de la Sainte Eglise Romaine, préposée par Notre Très-Saint-Père le Pape Léon XIII et par la Saint-Siège apostolique à l'index des livres de mauvaises doctrines, à leur proscription, expurgation et permission dans l'Universalité de la République chrétienne, dans sa séance au palais apostolique du Vatican, du 15 décembre 1882, a condamné, proscrit, et ordonné de mettre à l'index des livres défendus les ouvrages qui suivent :

[...]

Instruction morale et civique. L'homme. Le citoyen, à l'Usage de l'enseignement primaire. Ouvrage rédigé conformément au programme officiel, etc., par Jules Steeg, député de la Gironde. Paris, 1882.

Éléments d'instruction morale et civique par Gabriel Compayré, député, professeur aux écoles normales supérieures d'instituteurs. Paris.

Instruction morale et civique des jeunes filles, par Mme Henry Gréville. Paris, 1882.

Paul Bert, député, membre de l'Institut. *L'Instruction civique à l'école.* Ouvrage adopté pour les écoles de la ville de Paris. Paris, 1882.

[...]

En conséquence, que personne, de quelque grade et condition qu'il soit, n'ait l'audace d'éditer, de lire ou de garder les ouvrages précités en quelque lieu et langue que ce soit, mais que chacun soit tenu de les livrer à l'ordinaire des lieux ou aux inquisiteurs de la perversion hérétique, sous les peines édictées dans l'index des livres défendus.

[...] Donné à Rome, le 15 décembre 1882¹.

1. Archives Nationales de Paris (dorénavant AN), F 19 6088, décret de la sacrée Congrégation de l'Index du 15 décembre 1882, publié dans *La Semaine Religieuse* de Pamiers, Pamiers, T. Vergé, 25 janvier 1883, p. 12.

Comprendre les tenants et les aboutissants de cette interdiction nous plonge dans un conflit idéologique qui questionne, en France à la fin du 19^e siècle, la place de l'individu dans le monde ainsi que son mode d'appartenance à la société. De la censure à l'appartenance sociale, le pas à franchir est possible parce que la condamnation révèle, à un moment de crise, un changement controversé de contenu dans un système d'éducation ; un changement qui était clairement articulé dans les manuels interdits. La nature des manuels condamnés permet de questionner la société dont ils sont tributaires², d'autant plus qu'ils servent de support à la nouvelle instruction morale et civique, inaugurée le 28 mars 1882, dont l'objectif à long terme est « l'instauration durable de la démocratie en France³ ».

La Congrégation frappe donc d'interdit des manuels scolaires français qui sont représentatifs d'une nouvelle forme de socialisation scolaire introduite par la loi du 28 mars 1882. Le remplacement de l'instruction religieuse par l'instruction morale et civique, réalisation la plus controversée de cette loi, intègre à la culture scolaire des valeurs morales laïques liées à une conception du politique dont la légitimité s'appuie sur la souveraineté nationale et la citoyenneté. Ce sont ces

-
2. La nature des ouvrages condamnés pousse le questionnement à ce niveau car un manuel scolaire, comme Alain Choppin l'affirme, engage « nécessairement tout un système de valeurs morales, philosophiques, religieuses ou politiques » (« Le cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires. 1. De la Révolution à nos jours », *Histoire de l'Éducation*, no 29, janvier 1986, p. 21). Le même auteur explique que « les manuels scolaires ne sont pas seulement des outils pédagogiques ; ce sont aussi les produits de groupes sociaux qui cherchent à travers eux, à perpétuer leurs identités, leurs valeurs, leurs traditions, leurs cultures », (« Introduction », *Histoire de l'Éducation*, no 58, mai 1993, p. 5).
 3. Yves Déloye, *École et citoyenneté. L'Individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, s.l., Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1994, p. 13.

changements que la Congrégation de l'Index invoque pour justifier l'interdiction des manuels. Il va sans dire que les catholiques et les conservateurs, qui sont, avec les républicains, les principaux acteurs dans ce conflit, proposent une vision très différente de l'instruction dont l'objectif est la conservation des valeurs chrétiennes dans une société fondée sur l'existence de Dieu.

Le conflit qui entoure la mise à l'Index des manuels démontre, et c'est la croyance des républicains au pouvoir, que « l'entrée dans la modernité politique implique [...] l'éviction de l'Église catholique de la vie politique et la limitation de son autorité aux affaires proprement religieuses⁴. » Cette entrée dans la modernité politique commande une nouvelle forme d'appartenance et des critères qui la définissent. Les républicains veulent que l'être humain appartienne à la communauté nationale, la seule communauté qui est capable d'effacer toutes les particularités rencontrées dans la société, telles que le sont le métier, la religion ou la classe. Mais l'étude des manuels nous démontre qu'une particularité spécifique, le genre, n'est pas effacée dans cette nouvelle appartenance citoyenne. Pour lier individu et société, autonomie individuelle et appartenance sociale, les auteurs privilégient la citoyenneté légale et sacralisent ce qui la définit, c'est-à-dire le droit de voter et conséquemment de participer à la définition du politique. Les femmes n'ont pas ce droit et cette incapacité légale trouve des échos dans une morale spécifique ainsi qu'une citoyenneté qui leur sont destinées en propre. En ce sens, nous pouvons affirmer qu'au 19^e siècle

4. Y. Déloye, *École et citoyenneté...*, p. 28.

émergent deux types de citoyenneté qui distinguent deux types de critères d'adhésion à la démocratie et à la modernité.

2 Historiographie

Il a fallu questionner le statut patrimonial des manuels scolaires pour « que les historiens, se préoccupant des questions éducatives, découvrent dans les livres de classe une source particulièrement abondante, continue, riche, diverse et jusque-là [dans les années 1960] rarement sollicitée⁵ ». L'histoire du manuel scolaire s'inscrit, en partie, dans un renouvellement enthousiaste depuis les années 1960 des études en histoire de l'éducation⁶ et connaît depuis ce temps, en France⁷ et ailleurs⁸, un essor intéressant qui témoigne de plusieurs tendances. Celles-ci démontrent que l'histoire du manuel scolaire dépasse les frontières de l'histoire de l'éducation pour participer à d'autres champs d'étude aussi variés que la linguistique ou l'histoire du livre. Les manuels représentant

-
5. Alain Choppin, « L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française », *Histoire de l'Éducation*, no 58, mai 1993, p. 163.
 6. A. Choppin, « L'histoire des manuels scolaires... », p. 171.
 7. La recherche sur les manuels scolaires est soutenue, en France, par la Banque Emmanuelle, associée à l'Institut national de recherche pédagogique. Ce programme de recherche sur les manuels scolaires a pour objectif de recenser « toutes publications qui, sous quelque perspective que ce soit, prennent les manuels anciens comme objet d'études » (A. Choppin, « L'histoire des manuels scolaires... », p. 166) ; voir aussi A. Choppin, dir., « Manuels scolaires, États et sociétés XIXe-XXe siècles », *Histoire de l'Éducation*, no 58, mai 1993, 228 p.
 8. Voir, par exemple, dans la revue *Histoire de l'Éducation*, no 58, mai 1993, les articles de Christina Koulouri et Ekaterini Venturas, « Les manuels scolaires dans l'État grec 1834-1937 », p. 9-26 ; de Agustín Escolano, « La politique du livre scolaire dans l'Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire », p. 27-45 ; de Boel Englund, « De Dieu et la Patrie, à toi, moi et le monde. Cent cinquante ans de livres de lecture et d'anthologies scolaires en Suède », p. 47-69 ; de Christophe Caritey, « Manuels scolaires et mémoire historique au Québec. Questions de méthodes », p. 137-164.

en effet « un corpus relativement homogène » qui peut être questionné selon de nombreuses perspectives⁹.

Alain Choppin, spécialiste français de la question, dégage huit perspectives à l'intérieur desquelles l'histoire cohabite avec la sociologie, la philosophie, la linguistique, etc. La première perspective témoigne de l'effort critique et archivistique qui existe aujourd'hui au sujet de l'étude et de la conservation patrimoniale des manuels scolaires¹⁰. Un autre type de questionnement s'attarde plus à la dimension économique, technique ou éditoriale des manuels en considérant le manuel pour le produit de consommation qu'il est¹¹. On retrouve également dans l'étude des manuels scolaires un courant linguistique dont l'objectif est l'étude du langage utilisé dans les manuels¹². Il existe aussi des études méthodologiques du manuel/source qui permettent de critiquer les méthodes d'analyse utilisées et de dresser des inventaires de sources et des bilans¹³. L'approche pédagogique occupe une

9. A. Choppin, « L'histoire des manuels scolaires... », p. 173.

10. Cette perspective dite « bibliographique » représente, pour la période 1980-1993, 3.6% de la production totale française. (A. Choppin, « L'Histoire des manuels scolaires... », p. 173-174). Pour une vision internationale de la production scientifique sur les manuels scolaires, voir l'ouvrage de Egil Borre Johnsen, *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Text*, Oslo, Scandanevian University Press, 1993, 455 p. ; pour la production française, voir les articles et livres d'Alain Choppin dont « Le manuel scolaire en cent références », *Mémoire de l'Éducation*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique (dorénavant INRP), 1991, 23 p. ; *Le Thesaurus « Emmanuel » sur les manuels scolaires. Version 1.0 par Yves Herriou, Michèle Pitoy, Fabiola Rodriguez et Joël Vilain*, Paris : INRP, 1991, non pag. ; « L'Histoire des manuels scolaires... », p. 165-185 et *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette Éducation, 1992, 223 p.

11. Ce type d'approche représente 9.3% de la production française pour la période 1980-1993 (A. Choppin. « L'histoire des manuels scolaires... », p. 173-174).

12. Le questionnement linguistique inspire 1% de la production française (1980-1993), (A. Choppin, « Un bilan bibliométrique de la recherche... », p. 173-174).

13. Ces travaux constituent aussi 1% de la production française (1980-1993), (A. Choppin, « Un bilan bibliométrique de la recherche... », p. 174).

place de choix dans l'étude des manuels et favorise l'analyse des « contenus éducatifs ou [des] méthodes pédagogiques mises en œuvre dans les manuels¹⁴ ». Autre domaine de questionnement, celui de la réglementation qui rend compte de l'évolution législative et /ou administrative de la conception, de la production, du choix et/ou de la diffusion des manuels¹⁵. On questionne encore tout ce qui touche à la structure du manuel, de l'organisation interne aux rapports entre l'image et le texte¹⁶. Enfin, l'approche la plus populaire dans l'étude des manuels scolaires est sans contredit l'approche sociologique ou idéologique qui propose des « analyses de contenu portant sur un ou plusieurs thèmes touchant à la société ou aux mentalités¹⁷ ».

La présente analyse se situe, autant par sa méthode que par son objectif, dans la branche sociologique dont l'essentiel de la production rend compte de quelques thématiques dominantes comme le patriotisme, le colonialisme et le féminisme¹⁸. Notre approche déborde de ces thèmes pour rendre compte, par une analyse de contenu des manuels interdits, de la façon dont les auteurs, à un

14. L'aspect pédagogique représente la deux approche la plus populaire entre 1980-1993 avec 37.1%, (A. Choppin, « Un bilan bibliométrique de la recherche... », p. 174).

15. L'approche réglementaire, regroupe 6.9% des études entre 1980-1993, (A. Choppin, « Un bilan bibliométrique de la recherche... », p. 174).

16. Cette approche représente 2.1% de la production française entre 1980-1993, (A. Choppin, « Un bilan bibliométrique de la recherche... », p. 174).

17. Cette domination se chiffre à 37.1% de la production française entre 1980-1993, (A. Choppin, « Un bilan bibliométrique de la recherche... », p. 173-174).

18. Voir, pour l'illustration de ces thématiques, Jacques et Mona Ozouf, « Le thème du patriotisme dans les manuels primaires », *Le mouvement social*, no 49, oct.-déc. 1964, p. 5-13 ; Pierre Nora, « De l'Empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires », *Revue française de science politique*, 16, no 1, février 1966, p. 56-86 ; Annie Decroux-Masson, *Papa lit, maman coud : les manuels en bleu et rose*, Paris, Denoël-Gonthier, 1979, 128 p. ; Brigitte Crabbe, *Les femmes dans les livres scolaires*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1985, 317 p.

moment de crise, ont conçu l'être humain, sa place dans le monde ainsi que la nature du lien l'unissant au monde.

Les manuels, leur condamnation et le type d'éducation qu'ils confortent servent de porte d'entrée à une compréhension des modes d'appartenance à la société, en renouvellement au 19^e siècle. Cette thématique témoigne dans le domaine des sciences humaines d'un cri d'alarme de nombreux penseurs qui dénoncent le problème culturel de la définition de l'identité¹⁹ :

Nous vivons dans un monde où les identités partielles soutiennent des appartenances multiples qui peuvent éventuellement entrer en contradiction les unes avec les autres. Il en résulte des conflits à l'intérieur même de l'État-nation, ce qui menace la cohésion de l'espace identitaire national. Les tensions créées par cette fragmentation nous amènent également à rechercher une unité englobante qui nous permettrait de retrouver une certaine plénitude²⁰.

Dans cette recherche de définition de l'identité ou de l'appartenance, l'école représente un lieu privilégié d'interrogation car elle est investie d'une mission de diffusion de l'identité nationale²¹. Cette mission, l'État français la

-
19. À ce sujet voir la première partie du livre de Marcos Ancelovici et Francis Dupuis-Déri (*L'Archipel identitaire. Recueil d'entretiens sur l'identité culturelle*, s.l., Boréal et Seuil, 1997), qui présente des « cartographes de l'identité » comme Charles Taylor qui a écrit *Sources of the Self: The Construction of Modern Identity* (Cambridge, Harvard University Press, 1989) ; Alain Finkielkraut, *La défaite de la pensée* (Paris, Gallimard, 1987) et *Comment peut-on être croate ?*, (Paris, Gallimard, 1992), et Liah Greenfeld, *Nationalism: Five Roads to Modernity* (New Jersey, Harvard University Press, 1992) ; dans une perspective canadienne et québécoise : Philip Resnick, *The Land of Cain: Class and Nationalism in English Canada 1945-1975* (Vancouver, New Star Books, 1977), *Toward a Canada-Quebec Union* (Montréal, McGill Queen's University Press, 1991), *Thinking English Canada* (Toronto, Stoddart, 1994) ; Jean Larose, *La Souveraineté rampante*, (Montréal, Boréal, 1994) et finalement dans une perspective amérindienne : Georges E. Sioui, *Pour une autohistoire amérindienne : essai sur les fondements d'une morale sociale* (Québec, Université Laval, 1989). Cette liste, loin d'être exhaustive, se veut surtout suggestive.
20. M. Ancelovici et F. Dupuis-Déri, *L'Archipel identitaire* ..., p. 15.
21. Propos de Liah Greenfeld reproduit dans le cadre des entretiens sur l'identité culturelle que M. Ancelovici et F. Dupuis-Déri conduisent dans *L'Archipel identitaire* ..., p.63.

donne à sa nouvelle école primaire publique et ce, au nom de la laïcité. Les manuels jouent un rôle important dans l'émergence simultanée d'un État centralisateur et d'un système d'éducation primaire publique qui le consolide, ce qui a été clairement établi en histoire de l'éducation. Les manuels sont des outils qu'utilisent l'État français, à la fin du 19^e siècle, pour consolider son pouvoir dans le domaine de l'éducation, au détriment d'autres instances comme l'Église catholique²². Cette consolidation est faite au nom de la laïcité qui, en histoire de l'éducation, est un thème étudié selon plus d'une perspective²³. Ce que nous en retiendrons, c'est que les manuels scolaires participent du processus de laïcisation de la société française à l'intérieur duquel la laïcité scolaire représente, à la fin du 19^e siècle, « un moment important et décisif de l'histoire de ce concept²⁴ ».

-
22. C'est dans la perspective d'une confrontation entre un État républicain de plus en plus centralisateur et une Église catholique en perte de pouvoir que les manuels interdits font partie de l'histoire de l'éducation. À ce sujet, voir : Brigitte Basdevant-Gaudemet, « École publique, école privée. L'Épiscopat devant le conseil d'État en 1883 », *Revue d'Histoire de l'Église de France*, vol. LXXIV, no 193, juill.-déc. 1988, p. 245-259 ; Pierre Chevallier, *La séparation de l'Église et de l'École. Jules Ferry et Léon XIII*, Paris, Fayard, 1981, 485 p. ; Jacques Gadille, *La pensée et l'action politique des évêques français au début de la Troisième République, 1870-1883*, Paris, Hachette, 1967, t. 2, 334 p.
23. Ces différentes perspectives sont clairement expliquées dans Jacqueline Gauterin, *La laïcité : une idée neuve (Six ans de débats et de publications). Étude critique* », *Revue Française de Pédagogie*, no 97, oct.-nov.-déc. 1991, p. 109-136 et dans Pierre Ognier, « Les approches historiques de la laïcité en France, 1990-1993. Étude critique », *Histoire de l'éducation*, no 65, janv., 1995, p.73-85.
24. P. Ognier, « Les approches historiques... », p. 77. Certains auteurs traitent de l'histoire de la laïcité en y incluant un chapitre ou deux sur la question des manuels interdits : Christian Amaïvi, « Les guerres des manuels scolaires autour de l'École primaire en France (1899-1914) », *Revue Historique*, no 532, oct.-déc. 1979, p. 359-398 ; Jean Baubérot, *La laïcité, quel héritage ? de 1789 à nos jours*, coll. « Entrée libre », Genève, Labor et Fides, 1990, chap. V, p. 65-76 ; Louis Capéran, *Histoire de la laïcité républicaine. La laïcité en marche*, Paris, Nouvelles Éditions latines, 1961, vol.3, chap. 2 et 3, p. 25-84.

À la croisée de l'école, de l'État et de la laïcisation, l'histoire de l'éducation s'engage, dans les années 1990, dans l'approche culturelle qui questionne l'appartenance:

Defining community as bonding and commitment, a handful of historians are beginning to study the way in which educational processes help to create communities of people who share in a universe of meaning. [...] Through the study of the role of education in the forming of the cultural habits, thinking styles, communication forms, affiliative processes, [...], historians have begun to constitute historical indices that can make education and cultural comparison meaningful and collaborative²⁵.

Un ouvrage récent, qui repose sur l'étude de manuels scolaires français²⁶, traite en partie de ce sujet mais élude complètement le critère de la différence des sexes alors que, pour nous, cette différence est, à la fin du 19^e siècle, un élément fondamental pour comprendre comment se structurent les critères républicains d'appartenance sociale. Ce n'est pas parce que les femmes n'ont pas le droit de voter qu'elles n'appartiennent pas d'une façon ou d'une autre à la démocratie, à la modernité. Au contraire, l'appartenance à ce moment se politise et parce qu'elle se définit différemment que l'on soit homme ou femme, elle propulse la différence des sexes dans l'arène politique.

L'entrée en histoire du concept de la différence des sexes est tributaire de la rencontre de l'histoire des mentalités, du féminisme et de l'anthropologie qui « ont préparé un terrain favorable à la prise en charge par l'histoire de l'analyse

25. Barbara Finkelstein, « Education Historians as Mythmakers », dans Gerald Grant, ed., *Review of Research in Education*, Washington, American Educational Research Association, 1992, p. 285.

26. Y. Déloye, *École et citoyenneté...*, 431 p.

des rôles sexuels²⁷ ». Dans notre mémoire, nous voulons illustrer comment la différence des sexes a influencé la façon dont les hommes et les femmes sont entrés dans la modernité politique. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée de ce que Michelle Perrot affirme :

Il doit être clair qu'il ne s'agit nullement d'une histoire des origines. Le XIX^e siècle n'invente rien [dans le domaine de la différence des sexes] ; il ne fait que reformuler une très vieille, voire sempiternelle question, en se la réappropriant. Avec [...] une forme particulière, dans la mesure où la construction des démocraties occidentales s'appuie même sur une définition plus stricte du public et du privé et des rôles sexuels²⁸.

Dans toutes les perspectives que l'histoire des femmes proposent, nous avons choisi celle de la différence des sexes et de sa représentation. Bien sûr la question de la différence des sexes renvoie à un débat de terminologie, en histoire des femmes, entre étude du genre et étude de la différence des sexes. Ce débat est marqué par des frontières géographiques précises : les Américaines préférant utiliser le concept de genre, les Françaises, le concept de la différence des sexes.

L'étude du genre féminin dans les manuels condamnés nous paraît être « une réponse avant même que la question soit posée²⁹ » car elle ne permet pas de dépasser le particularisme du statut des femmes dans la nouvelle démocratie

-
27. Pauline Schmitt-Pantel, « La différence des sexes. Histoire, anthropologie et cité grecque », dans Michelle Perrot, *Une histoire des femmes est-elle possible ?*, Paris, Rivages, 1984, p. 100-101.
28. Michelle Perrot, « Les femmes, le pouvoir, l'histoire », dans Michelle PERROT, *Une histoire des femmes est-elle possible ?*, Paris, Rivages, 1984, p. 210.
29. Geneviève Fraisse, « La différence des sexes, une différence historique », dans Geneviève Fraisse et al., *L'exercice du savoir et la différence des sexes*, Paris, L'Harmattan, 1991, p. 24.

issue du suffrage dit « universel ». En fait, ce qui émerge de l'étude des manuels interdits est une rencontre différenciée avec la modernité, marquée bien sûr par le fait d'être homme ou femme. Nous n'aurions pu entrevoir de façon aussi précise cette rencontre en abordant seulement la question du genre féminin.

De plus, notre objectif, une fois déterminée la rencontre avec la modernité, était « de montrer que la différence des sexes traverse le politique et qu'alors l'histoire est sexuée³⁰ ». Dans ce domaine, l'excellent livre de Geneviève Fraisse, *Muse de la raison. Démocratie et exclusion des femmes en France*, a été d'une aide précieuse.

3 Sources et méthodologie

Aujourd'hui, les manuels représentent des sources privilégiées qui permettent une incursion autant dans l'histoire que dans la sociologie³¹. Notre approche s'inspire de la sociologie historique qui permet de questionner et de qualifier la forme d'une appartenance spécifique à un moment de l'histoire en recherchant « les liens qui existent entre l'ordre politique démocratique, les qualités morales historiquement requises des citoyens [et des citoyennes] ainsi que leurs modes de penser et d'agir³² ». Au centre de cette appartenance, il y a la question de la citoyenneté. Dans ce mémoire, la citoyenneté n'est pas

30. Geneviève Fraisse, *Muse de la raison. Démocratie et exclusion des femmes en France*, Coll. Folio/Histoire, s. l., Gallimard, 1995 (1989), p. 353.

31. Chris Stray, « *Quia nominor leo* : vers une sociologie historique du manuel », *Histoire de l'Éducation*, no 58, mai 1993, p. 71.

32. Yves Déloye, *École et citoyenneté...*, p. 18.

uniquement une condition juridique et légale. Elle représente plutôt une façon d'être à la démocratie, à la modernité, qui est colorée, que l'on possède ou non le droit légal de voter, par une morale spécifique assurant le fondement du lien entre l'individu et la société dans laquelle il ou elle vit. L'originalité de notre démarche est de ne pas borner notre réflexion au seul aspect juridique ou légal de la citoyenneté mais plutôt de la considérer comme une fonction morale à laquelle tout le monde accède nonobstant la condition légale.

Les sources utilisées dans ce mémoire sont, principalement, la consultation faite par le secrétaire de la Congrégation de l'Index au sujet de la condamnation des quatre manuels concernés et les quatre manuels condamnés par la Congrégation de l'Index soit ceux de Jules Steeg, *Instruction morale et civique. Le citoyen, à l'usage de l'enseignement primaire* (Paris, 1882); de Gabriel Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique* (Paris, 1882); de Paul Bert, *L'instruction civique à l'école* (Paris, 1882) et de Mme Henry Gréville, *Instruction morale et civique des jeunes filles* (Paris, 1882). Nous avons aussi utilisé ponctuellement des extraits de la correspondance diplomatique entre Rome et Paris concernant le problème des manuels condamnés, diverses *Semaines religieuses* et *Lettres pastorales* parues à la suite du décret, des articles de journaux concernant soit l'instruction civique et morale ou les manuels ainsi que certains ouvrages critiques concernant les manuels condamnés. Ce qui nous a permis de comprendre ce qui a provoqué la mise à l'index des manuels afin de pouvoir ensuite engager l'analyse des manuels de façon informée.

Dans notre analyse, nous avons considéré le manuel à la lumière de « l'opération historique et sociale de sa fabrication : une opération qui doit comporter à la fois le contenu et l'intention³³ ». C'est ainsi que nous croyons déjouer « l'horrible danger d'une analyse superficielle de manuels scolaires³⁴ ». En ce sens, nous allons d'abord prendre connaissance des motivations et des circonstances entourant la mise à l'index des quatre manuels afin de relever les enjeux de société qui y sont liés. La connaissance de ces motivations et de ces circonstances nous permettra, une fois les auteurs situés, d'interroger les raisons explicites de la condamnation³⁵. À la lumière de ces critiques, il sera intéressant de s'attarder à la production plus générale des manuels scolaires de l'époque pour se rendre compte que les manuels condamnés ont une résonance directe avec la production des manuels de l'époque ; des manuels d'instruction morale et civique bien sûr. Cette opération nous permettra d'engager l'analyse des manuels en posant un regard informé et englobant sur leur contenu.

Ainsi, le contexte de production des manuels et les raisons de leur mise à l'index nous ont permis d'isoler deux thèmes récurrents dans toute la bataille autour des manuels : la morale et le politique (le fondement de la société). Le lien qui les lie l'un à l'autre mène à la question de l'appartenance car la morale

33. R. Williams, *The Politics of Modernism*, Londres, Verso, 1989, p. 172 cité par C. Stray, « *Quia Nominor Leo ...* », p. 102.

34. Voir à ce propos Pierre Caspard, « De l'Horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires », *Histoire de l'Éducation*, no 21, janv. 1984, p. 67-74.

35. Au sujet des raisons de la censure, nous avons entre les mains le texte officiel de la Congrégation de l'Index que Pierre Chevallier a repris intégralement, en annexe, dans son livre, *La séparation de l'Église et de l'École. Jules Ferry et Léon XIII*, Paris, Fayard, 1981, p. 455-461. Nous avons également jugé bon de le reproduire intégralement en annexe car un texte comme celui-là, lorsqu'il est question de la censure catholique, est plutôt rare.

définit la nature et les possibilités des comportements de l'individu et le politique structure la vie en société. C'est à la lumière de ces deux thèmes que sera faite l'analyse des manuels interdits.

Nous savions qu'un des éléments de litige dans les manuels est la définition de la morale et en son centre de l'individu, c'est ce à quoi nous nous sommes d'abord attaqué. Ensuite, comme la morale représente ce qui est prescrit et/ou proscrit, nous avons retracé les différents devoirs que les auteurs proposent à l'individu. L'analyse des devoirs démontre que les trois manuels destinés aux garçons proposent un individu libre, indépendant et autonome lié de façon égalitaire à autrui, tout aussi libre, indépendant et autonome.

Soumis aux mêmes critères d'analyse, le manuel Gréville fait bande à part. L'individu chez Mme Gréville n'acquiert pas, au fil des devoirs, liberté, indépendance et autonomie dans une relation égalitaire avec autrui. Il est plutôt englobé dans une prise en charge par et pour autrui, justifiée par le fait d'être femme. Ici, nous suivrons le destin de deux femmes, Jeanne et Cécile, pour illustrer ce que Mme Gréville perçoit être le rôle des femmes dans la démocratie.

Pour bien démontrer que les critères d'appartenance se modulent selon que l'on soit un homme ou une femme, nous présenterons d'abord la morale que privilégient les auteurs masculins pour ensuite passer à la version féminine tout en faisant ressortir les différences et ressemblances. Pour les premiers, l'objectif est de préparer l'enfant à participer pleinement, en tant qu'individu, à la définition et à l'exercice de la démocratie par la citoyenneté légale et le droit de vote. La morale selon Gréville prépare plutôt les femmes, exclues de la

citoyenneté légale, à un rôle symbolique de reproduction des valeurs démocratiques.

L'étude des manuels condamnés permet donc d'éclairer un dédoublement du discours moral républicain qui intègre la différence des sexes dans sa représentation de l'appartenance sociale. Les manuels condamnés destinés aux garçons proposent une morale à l'intérieur de laquelle autonomie individuelle et communauté trouvent un équilibre dans la citoyenneté légale et effective. En ce sens, les auteurs apportent une réponse moderne à la tension qui existe en démocratie entre les intérêts individuels et les intérêts politiques, proposant ainsi une citoyenneté directe et novatrice qui permet à l'individu de participer tant au niveau politique que sur le plan social à ce qu'il définit.

Lorsqu'il est question des femmes, le fondement individualiste (i.e. la citoyenneté légale) de la morale républicaine est réduit à sa plus simple expression et perd une part de son caractère novateur au profit d'un renchérissement de l'altruisme : l'autre est seul juge et principe de vie des femmes. Cette primauté d'autrui définit pour les femmes une citoyenneté symbolique qui circonscrit leur rôle à la reproduction, dans le foyer domestique, de moeurs et d'un discours qu'elles ne contribuent pas à définir. En ce sens, la morale formulée par Mme Gréville ressemble étrangement à celle que les catholiques privilégient, mais elle substitue un contenu laïc au contenu religieux.

Mères ou épouses de citoyens, l'appartenance spécifique des femmes se fonde sur autrui et ne propose pas de nouvelle réponse au problème moderne de l'autonomie individuelle et de la vie politique en démocratie. Mais les femmes

ne sont pas en dehors de la modernité pour autant. L'exclusion des femmes de l'individualité, de la citoyenneté légale, est un élément qui définit à ce moment la modernité. En écartant les femmes du politique au nom de la différence des sexes et de la transmission des moeurs démocratiques dans le foyer domestique, la modernité offre aux femmes une appartenance essentiellement altruiste et symbolique. L'appartenance spécifique des hommes se fonde sur cet équilibre, fondateur de la modernité, entre l'individu/citoyen et la société qu'il bâtit. Parce qu'ils possèdent le droit de voter, les hommes participent et définissent les moeurs et les lois, geste à la fois social et politique pour une appartenance de même type. Ainsi, la rencontre entre les hommes et la modernité se fait individuellement alors que celle des femmes se fait à travers autrui. C'est à cette différence que sera jaugée l'émancipation des femmes.

CHAPITRE 1

TRIBULATIONS AUTOUR DE LA LOI DU 28 MARS 1882 : L'INSTRUCTION MORALE ET CIVIQUE À L'INDEX

L'arrivée au pouvoir des républicains en 1879 marque un tournant majeur dans la législation scolaire et plus particulièrement dans le domaine de l'instruction primaire¹. Les nouveaux dirigeants estiment que l'école primaire peut jouer un rôle important dans l'enracinement du régime républicain et du même coup ils espèrent briser le lien Église/école. Pour y arriver, ils changent le curriculum en remplaçant l'éducation religieuse par l'instruction morale et civique². Les adversaires de la République, essentiellement les conservateurs et les catholiques, désirent sauvegarder l'influence de l'Église catholique dans l'enseignement primaire public mais la loi du 28 mars 1882 a un effet contraire:

Jusqu'alors maîtresse de l'enseignement primaire, l'Église se voit progressivement contrainte de se retirer des salles de classe des établissements publics, de restreindre son enseignement, de le limiter à un horaire contrôlé par l'État et, plus encore, de partager l'apprentissage de la morale avec des instituteurs laïques sortis des Écoles normales récemment créées³.

1. Pierre Albertini, *L'École en France XIX^e-XX^e siècle, de la maternelle à l'Université*, Paris, Hachette, 1992, p. 66.
2. « La loi du 28 mars 1882 se caractérise par deux dispositions qui se complètent sans se contredire: d'une part elle met en dehors du programme obligatoire l'enseignement de tout dogme particulier, d'autre part, elle y place au premier rang l'enseignement moral et civique. L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'église, l'instruction morale à l'école. Le législateur n'a donc pas entendu faire une oeuvre purement négative. Sans doute il a eu pour premier objet de séparer l'école de l'église, d'assurer la liberté de conscience et des maîtres et des élèves, de distinguer enfin deux domaines trop longtemps confondus, celui des croyances qui sont personnelles, libres et variables et celui des connaissances qui sont communes et indispensables à tous de l'aveu de tous». (Jules Ferry, "Circulaire adressée par le Ministre de l'instruction publique aux instituteurs, concernant l'enseignement moral et civique, 17 novembre 1883", *Revue Pédagogique*, Nouvelle série, T. III, no 12, 15 décembre 1883, p. 536).
3. Yves Déloye, *École et citoyenneté...*, p. 37.

Le changement de contenu de l'instruction primaire publique française, établi par la loi du 28 mars 1882, rencontre diverses oppositions qui culminent avec la mise à l'index de quatre manuels scolaires d'instruction morale et civique. Les catholiques et les conservateurs forment la majorité des opposants à cette loi mais leur résistance hétérogène à celle-ci les force à se concentrer presque uniquement sur le contenu du nouvel enseignement et conséquemment sur les manuels d'instruction morale et civique. C'est ainsi que quatre d'entre eux subissent la censure de la Congrégation de l'Index du Vatican qui provoque une crise diplomatique entre Paris et Rome et donne à cette condamnation des lendemains houleux.

Certains journaux et prélats publient et/ou parlent en chaire de cette mise à l'index et ce, sans l'approbation du gouvernement français, tel que le requièrent le Concordat⁴ et les Articles Organiques⁵. Face à un tel affront, le

-
4. Le Concordat de 1801 est un accord signé entre l'État français, sous la gouverne de Bonaparte, et le Saint-Siège dirigé par Pie VII qui accorde, entre autres, à la religion catholique un statut légal et renforce le rôle du Pape. Pour Bonaparte, cet accord contribue « à rétablir l'ordre intérieur et à renforcer sa légitimité en Europe, et [à établir] un contrôle suffisant sur un clergé fonctionnaire pour en faire un allié objectif du gouvernement » (Bernard Cousin, Monique Cubells et René Moulinas, *La pique et la croix. Histoire religieuse de la Révolution française*, Coll. « Chrétiens dans l'histoire », Paris, Centurion, 1989, p. 267). Le Concordat engage la reconstruction géographique de l'Église de France par de nouveaux découpages territoriaux, donne au chef de l'État la responsabilité de nommer directement les évêques et d'attribuer le traitement des archevêques, des évêques et des curés. (Louis Capéran, *Histoire de la laïcité...*, vol. 3, p. 135). En somme, avec le Concordat « la religion est dans l'État et non l'État dans la religion » (P. Albertini, *L'École en France...*, p. 45).
 5. Les Articles Organiques sont nés à la suite des difficultés que Bonaparte a rencontrées lors du vote sur le Concordat et avaient comme objectif de « fixer les conditions pratiques d'application du Concordat, mais en fait étaient un ensemble de mesures réintroduisant le gallicanisme, dont il n'y avait pas de traces dans le texte négocié avec le pape. » (Bernard Cousin, Monique Cubells et René Moulinas, *La pique et la croix...*, p. 269). De ces articles est née l'obligation pour tous les actes et textes émanant du Saint-Siège de « recevoir l'accord du gouvernement pour être applicables en France », de plus « l'appel comme d'abus était rétabli par recours au Conseil d'État ». En somme les 77 articles organiques renforçaient « l'emprise du gouvernement sur l'Église et [donnaient] aux assemblées

gouvernement décide de poursuivre les prélats fautifs. La plupart font face à une suspension de traitement, certains autres (quatre évêques) sont accusés d'avoir publié et mis à exécution, sans l'autorisation du Gouvernement, un décret émanant de la Congrégation de l'Index, alors qu'un évêque est accusé pour abus de pouvoirs.

Le Président de la République et le Pape font certains compromis et la guerre des manuels scolaires se résorbe. Du côté du gouvernement républicain, c'est par sa célèbre lettre aux instituteurs du 17 novembre 1883 que Jules Ferry atténue l'importance du manuel dans l'enseignement moral et civique. Du côté de Rome, c'est par l'encyclique *Nobilissima Gallorum Gens* du 8 février 1884 que le Pape refroidit les ardeurs de ses commettants. Cette encyclique circonscrit l'action des évêques et des fidèles, qui est désormais restreinte à la surveillance du bon fonctionnement de l'enseignement religieux offert par le curé en dehors des heures de classe.

1.1 Des bouleversements dans la scolarité primaire publique en France

L'action gouvernementale des républicains dans le domaine de l'enseignement culmine avec la loi du 28 mars 1882 mais a comme point de départ 1879 et le controversé article 7. Celui-ci exclut de l'enseignement public ou privé tout instituteur ou dirigeant d'un établissement d'enseignement faisant partie d'une congrégation non autorisée par l'État : jésuites, maristes et

l'impression que l'on ne cédait au Pape » ; d'ailleurs le Pape n'a jamais reconnu ces articles parce qu'ils n'avaient pas fait partie des négociations menant au Concordat. (Bernard Cousin, Monique Cubells et René Moulinas, *La pique et la croix...*, p. 269).

dominicains entrent dans cette catégorie⁶. Accepté en Chambre, le rejet de l'article 7 au Sénat ouvre, pour le gouvernement, la voie à des actions directes face au principal destinataire de cet article: la Compagnie de Jésus, les Jésuites.

En effet, le 28 mars 1880, deux décrets contournent la résistance du Sénat⁷. Le premier ordonne la dispersion des Jésuites dans les trois prochains mois et la fermeture de leurs établissements d'enseignement dans les six mois qui suivent. Le second oblige les congrégations non autorisées à clarifier leur situation en demandant une autorisation officielle au gouvernement⁸. Tant au Sénat que dans la presse conservatrice et républicaine, les prises de position concernant l'article 7 donnent le ton au débat sur l'éducation française à l'intérieur duquel « le thème de la lutte contre l'ignorance est supplanté par [celui de la lutte] contre le cléricalisme⁹ ». Ainsi orienté, le débat provoque un affrontement entre l'Église catholique et le gouvernement républicain¹⁰.

Les différentes législations et les projets de loi depuis 1879 aboutissent à ce qui constitue la pierre angulaire du projet scolaire des républicains, c'est-à-dire la loi du 28 mars 1882. L'éducation primaire publique devient gratuite le 16 juin 1881 et laïque le 28 mars 1882 suivant¹¹. Les principaux artisans de ce changement sont Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique de 1879 à

6. Mona Ozouf, *L'École, l'Église et la République. 1871-1914*. Coll. « Points Histoire », Paris, Éditions Cana/Jean Offredo, 1982, p. 58.

7. M. Ozouf, *L'École, l'Église...*, 1982, p. 62.

8. M. Ozouf, *L'École, l'Église ...*, 1982, p. 62.

9. Mona Ozouf, *L'École, l'Église et le République. 1871-1914*. Paris, Armand Collin, 1963, p. 59.

10. P. Chevallier, *La séparation de l'Église...*, p. 169.

11. P. Albertini, *L'École en France...*, p. 175.

1883¹², Ferdinand Buisson, Félix Pécaut et Paul Bert, celui-là même dont le manuel scolaire se retrouve à l'index.

La nouvelle école primaire publique à la républicaine ne s'est pas constituée sans affrontement douloureux. Cette révolution, qualitative bien plus que quantitative, introduit un changement radical dans les contenus de l'enseignement primaire public qui est clairement en opposition avec l'enseignement clérical de l'époque¹³.

Les trois composantes de l'instruction primaire publique française selon la loi de 1882 (gratuité, obligation et laïcité) provoquent une levée des boucliers essentiellement attribuable à la laïcité. Acquisée en 1881, la gratuité n'a suscité que quelques oppositions¹⁴. Pour Ferry, la gratuité est de première importance dans une société démocratique. Elle permet l'accessibilité de tous, riches ou pauvres, à une éducation dont le contenu consolide un sentiment national fort¹⁵. Les discussions au sujet de l'obligation, acquise par la loi du 28 mars 1882, s'articulent, pour leur part, autour de la question suivante: l'instruction est-elle une affaire privée ou publique? Les conservateurs et les catholiques penchent pour le respect du droit des pères de famille en matière d'instruction et renforcent donc l'aspect privé de l'éducation. Les républicains, au contraire, croient au droit de l'enfant à l'instruction et conséquemment au caractère public de l'instruction primaire¹⁶.

12. P. Albertini, *L'École en France...*, p. 64.

13. P. Albertini, *L'École en France...*, p. 64.

14. M. Ozouf, *L'École, l'Église et...*, 1982, p. 66-69.

15. P. Chevalier, *La séparation de l'Église...*, p. 295.

16. M. Ozouf, *L'École, l'Église...*, 1982, p. 70-71.

Au delà de la gratuité et de l'obligation, conditions implicites pour la suite, le coeur de la législation républicaine en matière d'instruction primaire est bien la laïcité¹⁷. Sans en faire mention explicitement dans le texte de loi du 28 mars 1882, les législateurs républicains, en remplaçant l'enseignement religieux par l'instruction morale et civique, jouent avec le concept de laïcité sous le vocable de la neutralité confessionnelle¹⁸.

Dieu n'est quand même pas totalement absent de la nouvelle école primaire publique. En effet, en juin et juillet 1881, Jules Simon, adversaire principal de Jules Ferry au Sénat, propose un amendement au projet de loi afin que soit rendu obligatoire l'enseignement en classe des devoirs envers Dieu¹⁹. Malmenée, cette proposition n'est pas retenue dans le texte de 1882 mais elle figure cependant dans les programmes²⁰.

Pour apprécier le changement de contenu introduit par la loi de Ferry, il est intéressant de connaître ce que signifie à la fin du 19^e siècle le mot laïcité. Liés à une condition, c'est-à-dire au fait de ne pas appartenir à un clergé organisé, l'adjectif laïc et le substantif ont rapidement pris une connotation antireligieuse à partir des troubles révolutionnaires²¹. Et, dès la deuxième moitié

17. Lorsque l'on parle de laïcité en 1882, il est question de la laïcité du local scolaire et des programmes. La laïcité du corps enseignant sera mise en place le 30 octobre 1886. L'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses qui prépare les futurs instituteurs et dont l'établissement date de 1880 ne saurait répondre encore à la demande qu'impliquerait un tel changement pour 1882

18. P. Chevallier, *La séparation de l'Église...*, p. 305.

19. M. Ozouf, *L'École, l'Église...*, 1982, p. 73-74.

20. Concernant les devoirs envers Dieu, les programmes proposent simplement de ne pas parler de Dieu à la légère (pour les 9 à 11 ans); pour les plus vieux, les devoirs envers Dieu sont liés à la conscience et à la raison. (M. Ozouf, *L'École, l'Église...*, 1982, p. 73-74, 105-107.)

21. P. Chevallier, *La séparation de l'Église...*, p. 285.

du 19^e siècle, la laïcité prend la signification qu'on lui reconnaît dans les débats sur l'éducation républicaine:

Car, ce n'était plus seulement par opposition à l'Église ou par déférence envers elle, en tant que corps social, mais à l'Église en tant que dépositaire d'une doctrine et d'un message de salut jugés dépassés et révolus que le terme est dès lors en usage²².

L'emploi du terme laïcité met en lumière toute la logique argumentaire des débats qui entourent la loi du 28 mars 1882. Chez les opposants à cette loi, le mot laïcité figure au premier plan du discours mettant l'emphase sur son caractère d'exclusion qui, à leurs yeux, est le point central de la nouvelle loi. Chez les républicains, il s'agit plutôt de neutralité confessionnelle ou religieuse, accentuant le caractère démocratique de la loi. Cette petite distorsion discursive ne gomme pas l'enjeu du débat, à savoir qui de l'État ou de l'Église catholique aura « le monopole de la production des significations culturelles et ainsi deviendra la matrice exclusive du lien social en France²³ ».

En effet, la loi du 28 mars 1882 annule l'action soutenue des conservateurs et catholiques dans le domaine scolaire. Les catholiques avaient peu à peu entamé le monopole de l'Université instauré par Napoléon et avaient réussi, au nom de la liberté d'enseignement, à faire échec à un État de plus en plus actif dans le domaine scolaire²⁴. Trois lois représentent l'action des catholiques dans le domaine scolaire au 19^e siècle : la loi Guizot qui promulgue, en 1833, la liberté de l'enseignement primaire, la loi Falloux qui instaure, en

22. P. Chevallier, *La séparation de l'Église...*, p. 285.

23. Y. Déloye, *École et citoyenneté...*, p. 29.

24. P. Chevallier, *La Séparation de l'Église...*, p. 39-40.

1850, la liberté de l'enseignement secondaire et finalement la loi du 12 juillet 1875 qui fait de même au niveau de l'enseignement supérieur²⁵. Le nouveau gouvernement de 1879, formé d'opposants à cette marge de manoeuvre de l'Église catholique et de son clergé, affirme, au fil du temps, le rôle de l'État en matière d'éducation.

Dès 1879, les républicains prennent le relais en matière d'éducation avec l'objectif de voir l'école primaire devenir le porte-voix d'une nouvelle unité nationale basée sur les principes démocratiques et laïques. En ce sens, l'essentiel de la nouvelle législation scolaire est sans contredit de mettre en place un ordre social épuré de « l'influence et [du] magistère d'une Église et d'un clergé hostiles dans leur très grande majorité à la société moderne et aux idées libérales²⁶ ». Le débat autour de l'éducation devient rapidement un débat politique et social où s'affrontent deux conceptions de la société et de la morale et cela, pour s'assurer le contrôle de la formation des générations futures²⁷. La mise à l'index de quatre manuels scolaires d'instruction morale et civique cristallise ce débat.

1.2 La résistance des opposants à la loi du 28 mars 1882 s'unifie lorsqu'il est question de l'instruction morale et civique

La décision de mettre à l'index quatre manuels scolaires d'instruction morale et civique est le résultat d'un enchaînement de plusieurs événements qui

25. P. Albertini, *L'École en France...*, p. 45-48.

26. P. Chevallier, *La séparation de l'Église...*, p. 69.

27. Y. Déloye, *École et citoyenneté...*, p. 29.

illustrent bien l'antagonisme des partis en présence. La prise de position des catholiques face à la loi du 28 mars 1882 est sans équivoque. La condamnation de celle-ci par la majorité de l'épiscopat français ne fait pas illusion : cette loi est antireligieuse²⁸. Cependant, le problème principal rencontré par les catholiques est la définition du type de résistance à adopter face à la nouvelle législation²⁹.

À ce sujet, la position du Pape est plus qu'ambivalente. Le 14 août 1882, Léon XIII dénonce le penchant antireligieux de cette loi³⁰ et invite les catholiques français et leur clergé à une résistance prudente³¹. En fait, la position prudente du Pape s'explique par son refus, dans sa politique globale face à la France, de mettre en péril le Concordat de 1801; la même attitude l'avait guidé lors de l'expulsion des jésuites en 1880³². Cette prise de position "douce" de la part du Pontife laisse l'épiscopat français et les catholiques à eux-mêmes dans le choix de la stratégie à suivre. Or ils ne peuvent prendre, officiellement et collectivement, une position contraire à celle du Pape sans justement mettre en danger le Concordat³³. L'opinion publique, quant à elle, est divisée face à la question suivante: « Les parents chrétiens peuvent-ils en conscience obéir à la loi sur l'enseignement obligatoire et laïque et envoyer leurs enfants dans les écoles où cette loi est appliquée³⁴ » ? Certains députés de la droite et groupes de catholiques demandent aux parents d'opter pour une surveillance soutenue

28. J. Gadille, *La pensée et l'action politique* ..., t. 2, p. 202.

29. M. Ozouf, *L'École, l'Église...*, 1963, p. 82.

30. J. Gadille, *La pensée et l'action...*, t. 2, p. 204.

31. M. Ozouf, *L'École, l'Église...*, 1963, p. 8.

32. L. Capéran, *Histoire de la Laïcité Républicaine...*, vol. 3, p. 58.

33. P. Chevallier, *La séparation de l'Église* ..., p. 358.

34. Extrait du journal *Le Monde*, 25 mars 1882 (M. Ozouf, *L'École, l'Église...*, 1963, p. 79).

par rapport aux idées véhiculées par le nouvel enseignement³⁵. D'autres appellent à la grève scolaire. Ces positions trouvent un écho dans la presse catholique et conservatrice. *Le Monde*, *Le Français*, *La Défense* et *Le Moniteur Universel* décident d'attendre les ordres de l'épiscopat³⁶, militent contre l'aspect politique d'une prise de position trop dure et optent pour la surveillance étroite de l'exécution de la loi³⁷. De leur côté, les journaux *L'Univers*, *L'Union*, *La Gazette de France* et *La Patrie* invitent les parents à la désobéissance et à la grève scolaire³⁸.

La scission de l'opinion catholique, le refus du Pape de lancer une véritable offensive contre la loi du 28 mars 1882 et par conséquent l'impossible marge de manoeuvre du clergé français dans ce débat font que la seule position possible est celle la surveillance du contenu de l'enseignement laïque. C'est ainsi que l'attention des acteurs en place se tourne vers l'instruction morale et civique et les manuels qui l'incarnent.

Les instructions ministérielles de 1882 qui définissent le contenu de l'instruction morale et civique recommandent « d'éveiller la conscience, d'émouvoir en elle des sentiments vifs et profonds, d'exposer avec une conviction communicative les règles morales simples et faciles qui font partie du patrimoine de la civilisation³⁹ ». Le remplacement de l'instruction religieuse met

35. M. Ozouf, *L'École, l'Église...*, 1982, p. 80.

36. P. Chevallier, *La séparation de l'Église...*, p. 358.

37. M. Ozouf, *L'École, l'Église...*, 1982, p. 80

38. P. Chevallier, *La séparation de l'Église...*, p. 358 et M. Ozouf, *L'école, l'Église...*, 1982, p. 80.

39. L. Capéran, *Histoire de la Laïcité républicaine...*, vol., 3, p. 23.

en place deux enseignements différenciés dont le lien est fondamental en ce sens que « l'instruction civique est à l'instruction morale ce que le citoyen est à l'homme⁴⁰ ».

L'instruction civique englobe l'apprentissage de « l'organisation politique et administrative du pays, et comme suite logique, quelques notions très simples de droit usuel, avec quelques données [...] élémentaires de l'économie politique⁴¹ ». Faisant partie de l'éducation intellectuelle, elle implique plus spécifiquement la connaissance des divisions administratives du pays, des diverses instances de pouvoir et de leurs représentants, des obligations et des droits du citoyen, de la Constitution, de l'État, des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire⁴². Il est à noter que ces connaissances sont enseignées autant dans les écoles de garçons que dans les écoles de filles car « les femmes ont, comme les hommes, un devoir à remplir envers l'État, [...] elles n'ont pas le droit de se désintéresser du bien ou du mal public⁴³ ».

L'enseignement de l'instruction civique vise l'acquisition de connaissances utiles, l'apprentissage respectueux et intelligent des lois, la connaissance de la Constitution et le développement d'un amour profond de la patrie⁴⁴. L'objectif majeur de l'instruction civique, de façon théorique, ne consiste pas à inculquer

40. S.A., « L'Instruction morale et civique à l'École primaire », *Journal des Instituteurs*, 26^e année, no 16, dimanche 22 avril 1883, p. 128.

41. S.A., « L'Instruction morale et civique... », dimanche 22 avril 1883, p. 129.

42. « Extrait des programmes annexés à l'arrêté du 27 juillet 1882 », *Journal des Instituteurs*, 26^e année, no 47, dimanche 25 novembre 1883, p. 392.

43. S.A., « L'Instruction morale et civique... », dimanche 22 avril 1883, p. 129.

44. S.A., « L'Instruction morale et civique à l'école primaire », *Journal des Instituteurs*, 26^e année, no 17, dimanche 29 avril 1883, p. 136.

une matière précise mais plutôt à aiguïser le sens critique et le gouvernement de soi. Ainsi l'instruction civique ne veut pas inculquer aux hommes « une législation toute faite, mais les rendre capables de l'apprécier et de la corriger⁴⁵ ».

L'instruction morale diffère beaucoup de l'instruction civique. Elle porte plutôt sur des principes généraux alors que l'instruction civique est composée de faits changeants car « les institutions et les lois participent de la mobilité humaine, et que le progrès lui-même est à ce prix⁴⁶ ». La morale laïque regroupe les vérités communes à toutes les religions et philosophies, en quelque sorte elle se résume à « la souveraineté de la loi du Devoir, l'immortalité de l'âme, la vie future, l'existence de Dieu, la Providence⁴⁷ ». Jules Ferry la décrit comme « cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques⁴⁸ ».

L'instruction morale, telle que définie par le programme de l'école primaire, vise, par une pédagogie du cœur, du sentiment et de l'exemple, à émouvoir. Cette méthode est valorisée parce que « les enfants se donnent entre eux des leçons de morale sociale dans leurs rapports journaliers⁴⁹ ». Quant aux devoirs envers Dieu, le programme conseille à l'instituteur:

de ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu; il associe étroitement

45. S.A., « L'Instruction morale et civique... », dimanche 29 avril 1883, p. 137.

46. S.A., « L'Instruction morale et civique à l'école primaire », *Journal des Instituteurs*, 26^e année, no 19, dimanche 13 mai 1883, p. 152.

47. S.A., « L'Instruction morale et civique... », dimanche 13 mai 1883, p. 153.

48. J. Ferry, « Circulaire adressée par le Ministre de l'Instruction publique aux instituteurs, concernant l'enseignement moral et civique, 17 novembre 1883 », *Revue Pédagogique*, Nouvelle série, t. III, no 12, 15 décembre 1883, p. 537.

49. S.A., « L'Instruction morale et civique... », dimanche 13 mai 1883, p. 153.

dans leur esprit à l'idée de la Cause première et de l'Etre parfait un sentiment de respect et de vénération; et il habitue chacun d'eux à environner du même respect cette notion de Dieu alors même qu'elle se présenterait à lui sous des formes différentes de celles de sa propre religion. Ensuite, et sans s'occuper des prescriptions spéciales aux diverses communions, l'instituteur s'attache à 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 raison⁵⁰.

L'instruction morale et l'instruction civique, telle que définies par les dirigeants de la Troisième République, trouvent de nombreux opposants. Elles seront les deux cibles de la critique des conservateurs et des catholiques. Les républicains se défendent, au nom de la neutralité religieuse, de toute partialité ou de mise en accusation envers une quelconque religion⁵¹. La morale laïque distingue le contenu de ses fondements pour n'enseigner que certains comportements ou habitudes dont le but ultime est l'accomplissement du bien envers soi-même et autrui⁵². Les catholiques refusent d'entériner cette vision d'une morale indépendante de la religion et dont la prétention est « d'édifier une société humaine sur le seul fondement de l'autonomie individuelle et ainsi hors de la prégnance de l'au-delà⁵³ ».

L'instruction civique éveille aussi des doutes chez ses opposants qui craignent la propagande en faveur de certaines doctrines politiques⁵⁴. Une des conséquences de l'instruction civique républicaine réside en effet dans le développement du culte patriotique à un point où « la patrie, dans l'école laïque,

50. « Extrait des programmes... », p. 392.

51. S.A., « L'Instruction morale et civique... », dimanche 13 mai 1883, p. 153.

52. Y. Déloye, *École et citoyenneté...* p. 61.

53. Y. Déloye, *École et citoyenneté ...*, p. 55.

54. S.A., « L'Instruction morale et civique... », dimanche 29 avril 1883, p. 137.

joue le rôle réservé à Dieu dans l'école congréganiste⁵⁵ ». La peur de voir le passé dénigré au profit de la valorisation des acquis de la Révolution française et de la Troisième République règne chez les principaux opposants à la loi du 28 mars 1882.

La résistance catholique, par son caractère hétérogène et éclaté, se tourne progressivement vers la surveillance étroite du contenu du nouvel enseignement. Ainsi, l'attention des critiques se pose sur les manuels d'instruction morale et civique qui, depuis 1880, connaissent une florissante édition⁵⁶.

1.3 La guerre des manuels scolaires

La conjoncture de 1882 fait en sorte que « la lutte qui opposait partisans et adversaires de la laïcité trouva dans le manuel scolaire un terrain de prédilection⁵⁷ ». Cette lutte, qui se transforme rapidement en « guerre des manuels scolaires⁵⁸ », prend ses racines dans la presse catholique⁵⁹, en particulier dans le journal *Le Correspondant* et dans les *Semaines religieuses* de différents diocèses⁶⁰.

Dans deux articles du journal *Le Correspondant* du mois de septembre 1882, Charles Lacombe dénonce trois manuels comme étant haineux envers la

55. M. Ozouf, *L'École, l'Église...*, 1982, p. 114.

56. Ferdinand Buisson, dir., « Manuels d'instruction morale et civique », *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette et C^{ie}, 1888, t. 2, p. 1836.

57. A. Choppin, « Le cadre législatif et réglementaire... », p. 55.

58. Expression utilisée par Christian Amalvi, « Les guerres des manuels scolaires... », p. 359-398 et par Y. Déloye, *École et citoyenneté...*, p. 16 et chap. 5.

59. C. Amalvi, « Les guerres des manuels scolaires... », p. 361.

60. J. Gadille, *La pensée et l'action...*, t. 2, p. 218.

religion catholique⁶¹. Ces manuels sont l'*Instruction civique à l'École* de Paul Bert, la *Première année d'instruction civique* de Pierre Laloï et les *Éléments d'instruction morale et civique* de Gabriel Compayré⁶². Selon Lacombe, les manuels cités violent la neutralité confessionnelle promise par Jules Ferry et doivent être mis hors de la portée des enfants. Cette critique ouvre « la violente campagne menée par le clergé et la presse catholique contre quelques manuels laïques d'instruction civique et morale⁶³ ».

Les membres de l'épiscopat français ont certains recours pour interdire l'utilisation des manuels d'instruction civique et morale dont ils jugent le contenu irrecevable. En fait, trois moyens d'action sont à leur portée :

Ils pouvaient exercer leur pouvoir doctrinal et interdire, chacun dans son diocèse, les ouvrages qu'ils jugeaient, du point de vue catholique, dangereux en eux-mêmes ou pour la foi des enfants. Ils pouvaient déférer ces mêmes ouvrages à la Congrégation de l'Index et obtenir une mesure d'interdiction générale. Ou encore, ils pouvaient invoquer, sans préjudice des principes de la foi, le bénéfice de la neutralité légale et prier le Gouvernement de faire honneur à ses promesses, en prohibant lui-même les manuels qui la violaient⁶⁴.

Quelques membres de l'épiscopat français prennent la relève de Lacombe dès le mois d'octobre 1882 et, en utilisant leur pouvoir doctrinal, se prononcent contre l'utilisation de certains manuels. Mgr de Briey, évêque de Saint-Dié, accuse, le 18 octobre 1882, l'ouvrage de Paul Bert d'être irrégulier

61. L. Capéran, *Histoire de la laïcité républicaine...*, t. 3, p. 26.

62. L. Capéran, *Histoire de la laïcité...*, t. 3, p. 26.

63. C. Amalvi, « Les guerres des manuels scolaires... », p. 359.

64. L. Capéran, *Histoire de la Laïcité républicaine...*, t. 3, p. 27.

voire hostile à la religion catholique et à ses prêtres⁶⁵. Le 7 novembre suivant, l'archevêque d'Aix, Mgr Forcade, condamne et prohibe, dans son diocèse, l'utilisation du manuel de Paul Bert en reprenant essentiellement les mêmes raisons que son collègue de Saint-Dié⁶⁶. Suivent ensuite les diocèses de Cambrai, Tulle, Moulins qui allongent la liste des manuels suspects: à Bert, Laloi et Compayré s'ajoutent les noms de Paul Foucher (*Catéchisme du libre-penseur*) et de Jules Steeg (*Instruction morale et civique*)⁶⁷. Cependant, tous n'ont pas agi en se prévalant de leur pouvoir doctrinal qui permet la censure, au niveau dogmatique, de n'importe quel ouvrage jugé impertinent.

L'archevêque d'Albi, Mgr Ramadié, va beaucoup plus loin en saisissant le directeur général des Cultes, Émile Flourens, afin qu'il interdise l'utilisation du manuel de Gabriel Compayré parce qu'il ne respecte pas la neutralité religieuse promise par Ferry⁶⁸. L'intervention du Gouvernement ainsi sollicitée ne tarde pas à envenimer le conflit. La réponse du directeur général des Cultes arrive à la fin octobre : il désavoue la critique initiale et blanchit de tout soupçon le manuel de Gabriel Compayré⁶⁹. Les évêques se tournent alors vers la Congrégation de l'Index⁷⁰ qui, le 15 décembre 1882, émet un décret condamnant

65. L. Capéran, *Histoire de la Laïcité républicaine...*, t. 3, p. 27-28 et J. Gadille, *La pensée et l'action...*, t. 2, p. 219.

66. L. Capéran, *Histoire de la Laïcité républicaine...*, t. 3, p. 28.

67. L. Capéran, *Histoire de la Laïcité républicaine...*, t. 3, p. 27.

68. J. Gadille, *La pensée et l'action...*, t. 2, p. 219.

69. J. Tournier, *Le cardinal Lavignerie et son action politique (1863-1892)*, Paris, Perrin, 1913, p. 138-139 dans L. Capéran, *Histoire de la Laïcité républicaine...*, t. 3, p. 29.

70. J. Gadille, *La pensée et l'action...*, t. 2, p. 219 et Brigitte Basdevant-Gaudemet, « École publique, école privée... », p. 247.

quatre manuels d'instruction morale et civique⁷¹. Au même moment dans le diocèse d'Albi, une sentence importante est prononcée au sujet des *Éléments d'instruction civique et morale* de Gabriel Compayré. Au nom de la violation de la neutralité religieuse, la commission scolaire de l'endroit approuve la décision d'un père de famille qui a retiré son fils de l'école car on y utilisait le manuel Compayré et refuse « d'appliquer au père les peines prévues par la loi⁷² ».

Le Gouvernement apprend l'existence du décret de la Congrégation de l'Index le 8 janvier 1883 par un télégramme qui justifie cette décision comme étant une affaire strictement dogmatique, liée à la foi, et non un affront au régime politique en place⁷³. Le journal *l'Univers* publie le fameux décret les 10 et 11 janvier suivant⁷⁴. La très controversée décision de la commission scolaire d'Albi et la parution du dans le journal *l'Univers* donnent au débat sur le contenu de l'enseignement laïc un nouvel élan. La suite de la querelle des manuels scolaires se transporte dans un face-à-face administratif entre le clergé français et le Gouvernement républicain pour atteindre ensuite des négociations diplomatiques de haute voltige entre Rome et Paris.

71. Ces manuels sont respectivement: *Instruction morale et civique. L'homme. Le citoyen, à l'usage de l'enseignement primaire*, (1882) de Jules Steeg, *Éléments d'instruction morale et civique* (1882) de Gabriel Compayré, *Instruction morale et civique des jeunes filles* (1882) de Mme Henry Gréville et *L'instruction civique à l'école* (1882) de Paul Bert.

72. P. Chevallier, *La séparation de l'Église...*, p. 404.

73. P. Chevallier, *La séparation de l'Église...*, p. 390.

74. L. Capéran, *Histoire de la Laïcité...*, t. 3, p. 30.

1.4 Que faire avec le décret : l'épiscopat français devant le Conseil d'État

La position de l'épiscopat français à l'égard du décret est double. À la suite de sa parution dans la presse, certains prélats se contentent d'en souligner l'existence tout en le commentant⁷⁵. C'est l'attitude de l'archevêque de Toulouse qui, dans son instruction pastorale du 14 janvier 1883, rappelle « aux pères et aux mères de famille qu'ils sont tenus à respecter et à faire respecter, autant qu'il est en eux, une décision qui émane de l'autorité suprême de l'Église⁷⁶ ». Cependant, d'autres membres de l'épiscopat prennent un ton plus combatif, publient le décret tout en donnant des directives précises quant à son exécution⁷⁷. Ceux qui adoptent cette démarche, dix-neuf au total, violent « la première disposition des Articles Organiques disposant qu'aucun acte de Rome ne pourrait être reçu sans l'autorisation du gouvernement⁷⁸ » ; en effet ledit décret n'a pas été reçu officiellement par le gouvernement.

Cette violation des Articles Organiques amène le Gouvernement à agir contre les prélats⁷⁹ les plus offensifs; certains d'entre eux ayant même brandi la menace d'exclusion de la communion pascale pour ceux qui ne respectaient pas les directives du décret⁸⁰. À l'instar du directeur des Cultes, le gouvernement Ferry décide, selon la procédure de l'appel comme abus, de déférer cinq

75. B. Basdevant-Gaudemet, « École publique, école privée... », p. 247.

76. *Semaine catholique de Toulouse*, 1883, p. 115 dans L. Capéran, *Histoire de la Laïcité républicaine ...*, t.3, p. 31.

77. B. Basdevant-Gaudemet, « École publique, école privée... », p. 247.

78. B. Basdevant-Gaudemet, « École publique, école privée... », p. 250.

79. Ces prélats sont les évêques des villes suivantes : Annecy, Langres, Viviers, Valence, Albi, Chambéry, Saint-Dié, Nîmes, Clermont, Tulle, Pamiers, Troyes, Aire, Verdun, Montpellier, Paris, Rouen, Évreux, Reims (B. Basdevant-Gaudemet, « École publique, école privée... », p. 248).

80. J. Gadille, *La pensée et l'action...*, t. 2, p. 220.

mandements épiscopaux au Conseil d'État⁸¹. Dans son analyse de l'appel comme d'abus contre l'évêque d'Annecy, le directeur des Cultes résume bien l'enjeu de la démarche du gouvernement : « Il s'agit de savoir si le Conseil d'État permettra à l'inquisition de prendre pied pour la première fois sur le sol français et si l'indépendance de l'enseignement laïque défendue jusqu'à ce jour sera abandonnée⁸² ».

Le recours comme d'abus⁸³ est une procédure prévue par les Articles Organiques ajoutés en 1802 au Concordat de 1801 qui, par sa conception et sa pratique, a été un outil de pouvoir entre les mains de l'État français contre l'Église catholique⁸⁴. En l'utilisant, le gouvernement républicain aggrave le conflit, déjà très tendu, engendré par la mise à l'index des quatre manuels d'instruction morale et civique⁸⁵. Un autre objet d'irritation dans ce conflit sont les demandes émanant des préfets pour la suspension de traitement des curés

-
81. Les dignitaires accusés sont les Mgrs Ramadié (Alby), Isoard (Annecy), Cotton (Valence), Bouange (Langres), et Bonnet (Viviers) (Pierre Chevallier, *La séparation de l'Église...*, p. 393); pour les détails concernant l'ensemble de la procédure, voir Brigitte Basdevant-Gaudemet, « École publique, École privée... », p. 249-259.
82. AN, F 19 1947, Émile Flourens, directeur général des cultes, *Analyse du recours comme d'abus contre M. l'évêque d'Annecy*, Paris, 16 mars 1883, p. 29.
83. Art. 6 des Articles Organiques: « Il y aura recours au Conseil d'État dans tous les cas d'abus de la part des supérieurs et autres personnes ecclésiastiques. Les cas d'abus sont: l'usurpation ou les excès de pouvoir, la contravention aux lois et règlements de la République, l'infraction des règles consacrées par les canons reçus de France, l'attentat aux libertés, franchises et coutumes de l'Église gallicane, et toute entreprise ou tout procédé qui, dans l'exercice du culte peut compromettre l'honneur des citoyens, troubler arbitrairement leur conscience, dégénérer contre eux injure ou en scandale public. » (B. Basdevant-Gaudemet, « École publique, école privée... », p. 248).
84. P. Chevallier, *La séparation de l'Église...*, p. 414.
85. P. Chevallier, *La séparation de l'Église...*, p. 392.

et desservants⁸⁶ qui ont lu en chaire le décret et menacé d'exclusion à la communion pascale les paroissiens possédant l'un ou l'autre des manuels visés par le décret⁸⁷.

La décision du Conseil d'État du 28 avril 1883 n'aide en rien au retour de la paix politique en France. Le verdict rapporté par Paul Collet, président du Conseil d'État, retient au total cinq chefs d'accusation dont quatre « pour publication et mise à exécution, sans l'autorisation du Gouvernement, d'un décret émanant de la Congrégation de l'Index; [et un autre] pour excès de pouvoirs⁸⁸ ». Les quatre premières accusations touchent les évêques d'Annecy, de Langres, de Viviers et l'archevêque d'Albi, la dernière concerne l'évêque de Valence.

Les nombreux échanges diplomatiques entre Paris et Rome au sujet des accusations et des suspensions de traitement mettent en relief la fragilité du pacte concordataire qui, pour les deux partis en présence, reste l'enjeu majeur des négociations⁸⁹. Dans les principales concessions offertes pour dénouer la crise, le Pape use de son influence personnelle dans les diocèses les plus

86. Sur quelques 2 000 demandes de suspension, seulement 250 ont eu lieu (voir à ce sujet, J. Gadille, *La pensée et l'action...*, t. 2, p. 223).

87. L. Capéran, *Histoire de la Laïcité républicaine...*, t. 3, p. 37-38.

88. AN, F19 6088, Rapport présenté au nom de la section de l'Intérieur, des Cultes, de l'Instruction publique et des Beaux-arts par M. le Président Paul Collet sur les recours comme d'abus, p. 1.

89. AN, F19 1943, Note diplomatique du ministre des Affaires étrangères de France, 20 mai 1883: « les divergences d'opinion que soulève le régime concordataire, et l'effort que nous devons faire afin d'écartier toute mesure [qui pourrait] en contrarier le fonctionnement normal »; note diplomatique du Comte Lefebvre de Béhaine, ambassadeur de la République française à Rome, 17 octobre 1883: « Le Pape désire ardemment nous voir triompher de ces dangers; et, la pensée qu'une France grande et prospère est indispensable à la sécurité du Saint Siège, demeure un des principes régulateurs de la politique pontificale. »

agités⁹⁰. De plus, il fait pression sur la Congrégation de l'Index afin qu'elle examine « s'il y avait une possibilité, non pas de revenir sur la condamnation, mais de suggérer et d'indiquer les changements qui permettraient de n'en pas tenir compte, une fois les manuels révisés amendés⁹¹ ». La conclusion de cette consultation, rédigée par le secrétaire de la Congrégation de l'Index, le dominicain Girolamo Pio Saccheri, donne raison à la première condamnation: aucun de ces ouvrages ne peut être corrigé ou expurgé car l'esprit de ceux-ci est antireligieux⁹².

Le gouvernement républicain, de son côté, confirme son ouverture par l'allégement des peines disciplinaires dans le cas particulier des suppressions de traitement:

Pour lui [au Pape] marquer son bon vouloir, le Gouvernement de la République est décidé à arrêter l'effet des dispositions en vertu desquelles les traitements de certains membres du clergé devaient être suspendus à partir du 1^{er} juillet. Nous désirons même faire quelque chose de plus, et, si l'attitude des intéressés le permet, revenir prochainement sur les mesures qui ont déjà reçu un commencement d'exécution⁹³.

De plus, Jules Ferry promet, lors du congrès pédagogique de 1883, une disposition supplémentaire à la législation sur le choix des manuels scolaires pour garantir le respect de la neutralité religieuse dans les écoles primaires

-
90. AN, F19 1943, Note diplomatique du Comte Lefebvre de Béhaine, le 17 octobre 1883: « Le Pape m'a, alors, interrompu pour m'assurer que nous pouvions compter sur son concours, dans tous les diocèses où le Ministère croirait utile de réclamer, dans un but d'apaisement politique, l'action directe du Saint Père. »
91. P. Chevallier, *La séparation de l'Église...*, p. 410.
92. P. Chevallier, *La séparation de l'Église...*, p. 411.
93. AN, F1943, Note diplomatique de M. Jules Ferry, Président du Conseil chargé par intérim du ministère des Affaires Étrangères, 20 juin 1883.

publiques. Depuis le 16 juin 1880, le choix des manuels scolaires revient aux conférences cantonales réunissant les professeurs⁹⁴. Concernant strictement les manuels d'instruction civique et morale, l'ajout de Ferry stipule que

tous les manuels d'enseignement civique inscrits par les commissions départementales sur la liste des livres qui peuvent être introduits dans les écoles publiques fussent envoyés et soumis directement au ministre de l'instruction publique. Le ministre, aidé d'une commission, les examinera au double point de vue de la correction législative et de la correction politique; car, **si nous avons promis la neutralité religieuse, nous n'avons jamais promis la neutralité politique**, entendue en ce sens qu'un manuel placé dans les mains de nos enfants aurait le droit de diffamer la Révolution française et de dénigrer la République⁹⁵.

Enfin, dans sa célèbre lettre aux instituteurs du 17 novembre 1883, le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts atténue l'importance du manuel dans l'enseignement de la morale. Dans le cours élémentaire, il préconise une pédagogie axée sur des discussions familières, « de préférence à l'étude prématurée d'un traité quelconque » et, pour le cours moyen, il précise que « le livre n'intervient que pour vous fournir un choix tout fait d'exemples, de sages maximes et de récits qui mettent la morale en action⁹⁶ ».

L'affaire des manuels d'instruction morale et civique voit enfin son dénouement dans l'encyclique *Nobilissima Gallorum Gens* du 8 février 1884. Sans absoudre la nouvelle éducation républicaine, le Pape propose aux évêques et aux fidèles de veiller à ce que celle-ci n'entrave pas le bon fonctionnement de

94. Jules Ferry, « Circulaires du Président du Conseil, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, relatives à l'enseignement de la morale dans les écoles primaires », *Journal des Instituteurs*, 26^e année, no 47, dimanche 25 novembre, p. 385.

95. Discours de Jules Ferry lors du Congrès pédagogique de 1883, repris par *La Revue Pédagogique*, nouvelle série, t. 11, no 4, 15 avril 1883, p. 372.

96. J. Ferry, « Circulaire adressée... », p. 540.

l'enseignement religieux et ce, « sans que personne puisse les accuser d'être hostiles au gouvernement établi⁹⁷ ».

Ainsi, la progression des interventions opposées à la législation scolaire de 1882 mène à la « guerre des manuels scolaires », provoquant une impasse dans les relations diplomatiques entre Rome et Paris. Les aspects politiques et diplomatiques entourant la censure et ses conséquences rendent compte d'un conflit dans lequel républicains et catholiques défendent beaucoup plus qu'un simple système d'éducation car, comme l'affirme Maurice Crubellier, « il n'y a pas d'éducation qui n'exprime pas un système culturel, qui ne vise pas à le fortifier ou le pérenniser; et qu'il n'est pas de culture qui ne s'enseigne⁹⁸ ».

C'est par l'analyse de la consultation sur les manuels du secrétaire de la Sacrée Congrégation de l'Index qu'il est maintenant possible d'entrer au cœur d'un débat dont l'enjeu, au nom de la morale et du politique, est le contrôle de la définition de l'appartenance sociale des générations futures. Ce débat en est un de société car, à l'instar des manuels de l'époque, les manuels condamnés sont représentatifs de l'ensemble de la littérature scolaire d'inspiration laïque introduite dans les écoles par la loi du 28 mars 1882.

97. P. Chevallier, *La séparation de l'Église ...*, p. 419.

98. Maurice Crubellier, "Éducation et culture: une direction de recherche", *Histoire de l'Éducation*, no 1, déc. 1978, p. 39.

CHAPITRE 2

LA MISE À L'INDEX DE QUATRE MANUELS D'INSTRUCTION MORALE ET CIVIQUE : LE REFLET D'UNE SOCIÉTÉ DIVISÉE

Afin de mieux circonscrire l'enjeu du débat dont les manuels interdits sont des témoins privilégiés, il est maintenant nécessaire de connaître les auteurs de même que les raisons qui ont motivé le geste de la Congrégation de l'Index. Ces informations nous aideront à établir clairement le lien, ou la résonance, entre les manuels interdits et le courant de pensée dont ils sont tributaires.

Les éléments biographiques que nous avons réunis sur les quatre auteurs témoignent de l'assise gouvernementale dont jouissent les manuels interdits. En effet, trois des quatre auteurs (les auteurs masculins) oeuvraient dans le domaine de l'éducation et/ou faisaient partie des protagonistes du renouvellement de contenu de l'instruction primaire publique instauré par la loi du 28 mars 1882. C'est en grande partie grâce à ces appuis, institutionnels et culturels, que les quatre manuels figurent toujours au programme pour l'année scolaire 1883-1884 et que deux d'entre eux, ceux de Paul Bert et de Gabriel Compayré sont « encore utilisés dans les écoles primaires publiques au début du 20^e siècle¹ ».

Les auteurs des manuels condamnés par la Congrégation de l'Index sont Jules Steeg, Gabriel Compayré, Mme Henry Gréville et Paul Bert. Ces auteurs

1. Yves Déloye, *École et citoyenneté...*, p. 152.

de même que leurs livres controversés représentent bien la production des manuels laïcs de l'époque autant par leur contenu que par le fait qu'ils sont en majorité des professionnels « issus de la bourgeoisie moyenne et contrairement au monde de l'édition catholique, les femmes, dans la branche laïque, sont minoritaires² ».

Une fois les auteurs mieux connus, il est intéressant de savoir que la Congrégation de l'Index attribue la condamnation des manuels à leur morale sans fondements religieux explicites et à leur parti pris fondé sur la valorisation de la Révolution française et de la Troisième République et cela au détriment de l'Église catholique et de son rôle avant la Révolution française et depuis. Ce qui surprend encore c'est que les manuels litigieux ne font pas bande à part mais s'inscrivent dans une production beaucoup plus large de manuels d'instruction morale et civique inspirée par la loi de 28 mars 1882. Ainsi, les manuels condamnés sont les témoins d'un choix de société en opposition claire avec la conception que s'en font les catholiques.

2. Jean Glénisson, « Le livre pour la jeunesse », Henri-Jean Martin et Roger Chartier, dir. *Histoire de l'édition française*, Coll. « Jean-Pierre Vivet », Paris, Promodis, 1985, t. III, p. 434.

2.1 Les auteurs controversés

2.1.1 *Alice Marie Céleste Fleury alias Mme Henry Gréville, la romancière*

Parisienne de naissance, Alice Marie Céleste Fleury (1842-1902), alias Mme Henry Gréville, baigne toute sa vie dans le monde des arts et des lettres³. Son activité littéraire débute en Russie où elle séjourne une quinzaine d'années avec son père qui enseigne la littérature française à l'Université de Saint-Pétersbourg⁴. Les premiers écrits de Céleste Fleury retracent les moeurs de son pays d'adoption et paraissent, entre autres, dans le journal de Saint-Pétersbourg⁵. Elle se marie en 1857 à Saint-Pétersbourg avec Émile-Aix Durant-Gréville, professeur à l'École de droit de la même ville et auteur de nombreux articles d'art, de littérature et de sciences dans les journaux russes et français⁶.

Le couple retourne à Paris en 1872 et c'est à partir de ce moment que Mme Durand-Gréville publie de nombreux romans, articles de journaux et nouvelles sous le pseudonyme de Mme Henry Gréville⁷. Les articles de cette auteure paraissent dans *La Revue des deux mondes*, le *Journal des Débats*, le *Figaro* et le *Temps*⁸. Ses romans et nouvelles, tout près d'une cinquantaine,

3. Roman D'Amat, dir., *Dictionnaire de biographie française*, Paris, Librairie Letouzey et Ané, 1970, t. 12, p. 694.

4. R. D'Amat, dir., *Dictionnaire...*, t. 12, p. 695.

5. R. D'Amat, dir., *Dictionnaire...*, t. 12, p. 695.

6. Camille Dreyfus et André Berthelot, *La grande encyclopédie, inventaire raisonné des sciences, des lettres et des arts*, Paris, Lamirant, 1886-1902, t. 5, p. 114.

7. C. Dreyfus et A. Berthelot, *La grande encyclopédie...*, t. 5, p. 114.

8. R. D'Amat, dir., *Dictionnaire de biographie...*, t. 12, p. 695.

décrivent toujours les moeurs de la société russe avec une « élégante simplicité de style [et] les qualités d'observation de l'auteur⁹ ».

C'est en 1882 que Mme Durand-Gréville publie *Instruction morale et civique pour les jeunes filles*. Penchant plutôt vers le romanesque et la nouvelle, ce manuel scolaire fait bande à part dans la production littéraire de Mme Durand-Gréville¹⁰. De 1882 à 1891, vingt-neuf éditions de ce manuel ont pu être recensées¹¹. Auteure prolifique et à peu près inconnue aujourd'hui, ses romans, nouvelles et pièces de théâtre « au moment de leur parution, [...] connurent le succès¹² ».

2.1.2 Paul Bert, l'anticléricale

Les trois auteurs masculins ont tous occupé, à un moment ou à un autre, une place importante au sein du gouvernement de la Troisième République ou dans le domaine de l'éducation. Paul Bert est l'un des plus controversés de ce groupe. Né en 1833 à Auxerre¹³, bachelier en droit d'entreprises en 1852, également docteur en médecine (1863) et en sciences naturelles (1866), Paul Bert est un anticléricale notoire¹⁴ :

9. C. Dreyfus et A. Berthelot, dir., *La grande encyclopédie...*, t. 5, p. 114.

10. C. Dreyfus et A. Berthelot, dir., *La grande encyclopédie...*, t. 5, p. 114.

11. Bibliothèque Nationale de Paris, *Catalogue général des livres imprimés de la Bibliothèque nationale. Auteurs*, Paris, Imprimerie nationale, 1924, t. LXIV, p. 172.

12. R. D'Amat, dir., *Dictionnaire de biographie...*, t. 12, p. 695.

13. M. Prévot et Romat D'Amat, *Dictionnaire de biographie française*, Paris, Librairie Letouzey et Ané, 1954, t. 6, p. 171.

14. Dès 1879, Paul Bert s'associe au journal *La Semaine Anticléricale* et sera vice-président de l'Union de propagande démocratique anticléricale, (Jacqueline Lalouette, « Paul Bert, libre-penseur », dans Léo Hamon, *Les opportunistes. Les débuts de la République aux*

Pour les libertés, pour la raison, pour la science, Paul Bert mena contre l'Église et contre ses dogmes un combat sans merci. Quelques déclarations rassurantes, et sans doute sincères, sur la tolérance, sur le respect des convictions d'autrui [...] ne peuvent masquer sa conviction que les croyances religieuses étaient des errements dont une éducation fondée sur la raison et le développement de l'esprit critique viendrait à bout¹⁵.

Sa carrière politique et publique, de 1870 à 1886, l'amène à jouer plusieurs rôles. Député d'Auxerre, ministre de l'instruction publique sous le grand ministère de Gambetta¹⁶, conférencier, écrivain, il consacre sa vie publique à « trois grands chevaux de bataille: la lutte contre les congrégations, la laïcisation de l'école et des programmes d'enseignement, le service militaire des séminaristes¹⁷ ».

Son action pour la laïcisation de l'école et des programmes va de pair avec la loi du 28 mars 1882 et plus spécifiquement le remplacement de l'enseignement religieux par l'instruction morale et civique. Pour Paul Bert, l'enseignement religieux est un fait du passé alors que la morale indépendante est un fait d'avenir et de modernité: « les sociétés modernes s'acheminent vers la morale au fur à mesure qu'elles s'éloignent des religions¹⁸ ». Anticlérical notoire, Paul Bert s'attire de nombreuses critiques et ce, autant chez les catholiques que chez les républicains modérés, en affirmant notamment qu'il

républicains, Coll. « Les Entretiens d'Auxerre », Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1991, p. 234).

15. J. Lalouette, « Paul Bert... », p. 241-242.

16. M. Ozouf, *L'Église, l'école...*, 1982, p. 239.

17. J. Lalouette, « Paul Bert... », p. 231.

18. Paul Bert, « La Constitution, discours prononcé à Lyon le 31 mai 1833 », dans J. Lalouette, « Paul Bert... », p. 232.

n'existe aucune différence entre le cléricalisme et la religion et en faisant ainsi de la religion l'adversaire de la république et de la modernité¹⁹.

Bert est nommé le 11 février 1886 résident général en Annam et au Tonkin où il poursuit, sur le terrain du colonialisme, son objectif ultime de faire de chaque individu un être conscient « de lui-même et de ses responsabilités²⁰ ». La politique coloniale de la Troisième République veut restaurer la puissance de la France durement humiliée lors de la défaite de 1870²¹, consolider l'emprise du régime en place par une politique extérieure bien menée²² et assurer l'ordre social en offrant aux dissensions internes « une politique d'affirmation nationale [qui] permettra de retrouver un large consensus²³ ». En somme, la politique coloniale de la Troisième République, qui trouve en Paul Bert un exécuteur fidèle, s'arrime à la politique scolaire :

Il s'agirait essentiellement de répandre les lumières, de contribuer au progrès, d'assurer le triomphe des grands principes, des libertés, de la raison, bref de se faire dans le monde entier le champion des droits de l'homme [...]. Il s'agit en quelque sorte d'étendre le maître d'école à l'ensemble de l'univers²⁴.

Paul Bert décède le 11 novembre 1886²⁵ et même dans la mort il provoque des affrontements entre cléricaux et libres-penseurs. Que ce soit en

19. Mona Ozouf, *L'École, l'Église...*, 1963, p. 54.

20. Raoul Girardet, « Paul Bert. La politique coloniale », dans L. Hamon, *Les Opportunistes...*, p. 173.

21. R. Girardet, « Paul Bert. La politique coloniale », dans L. Hamon, *Les opportunistes ...*, p. 172.

22. Pierre Guillen, « Les républicains opportunistes et la politique étrangère », dans L. Hamon, *Les opportunistes ...*, p. 184.

23. P. Guillen, « Les républicains... », p. 184.

24. R. Girardet, « Paul Bert. La politique ... », p. 172-173.

25. R. Girardet, « Paul Bert. La politique... », p. 171.

raison de la rumeur démentie de sa conversion au catholicisme sur son lit de mort, de ses funérailles nationales et civiles jugée par certains cléricaux trop glorificatrices pour un impie ou de la polémique entourant l'emplacement de sa statue à Auxerre ; Paul Bert « fut cause, *post mortem*, de beaucoup de bruit et de fureur²⁶ ». Auteur de nombreux ouvrages scientifiques, polémiques (*La morale des jésuites*, 1883) et pédagogiques, Paul Bert s'attire les foudres de la Congrégation de l'Index romain avec son manuel *L'Instruction civique à l'école*. Au début du XXe siècle, ce manuel cumule vingt-neuf éditions²⁷ et plusieurs réimpressions²⁸.

2.1.3 Gabriel Compayré, le pédagogue politicien

Tout au long de sa vie, Gabriel Compayré (1843-1913) se dédie à l'éducation. Docteur en philosophie (1872), professeur à la faculté de lettres des Toulouse en 1876²⁹, il arrive à Paris en 1880 avec sous le bras son désormais célèbre ouvrage *Mémoire sur l'histoire des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIe siècle* (1879). À Paris, Gabriel Compayré « prend une part active

26. J. Lalouette, « Paul Bert... », p. 240-241.

27. *The National Catalog: pre-1956 Imprints. Acumulative authorlist representing Library of Congress printed cards and titles reported by other American Libraries*, London/Chicago, Mansell, 1968, vol. 50, p. 289.

28. Bibliothèque Nationale de Paris, *Catalogue général des livres imprimés de la Bibliothèque Nationale. Auteurs*, Paris, Imprimerie Nationale, 1924, t. XI, p. 1130-1131.

29. R. D'Amat, dir., *Dictionnaire de biographie...*, t. 9, p. 410.

avec Ferry, Steeg, Pécaut³⁰ et Buisson³¹ à l'élaboration des programmes et des examens supérieurs de l'enseignement primaire³² ».

Élu député du canton de Lavar en 1881 et en 1885, Compayré réserve toujours son attention aux questions scolaires. Ayant échoué aux élections de 1889, il est nommé en 1890 recteur de l'Académie de Poitiers et, de 1895 à 1908, recteur de l'Académie de Lyon³³.

Sa carrière littéraire prolifique représente bien son action politique et son rôle de pédagogue. Que ce soit en édition, traduction ou création, Gabriel Compayré oeuvre dans le domaine de l'éducation avec *Études sur l'enseignement, Évolution intellectuelle et morale de l'enfant, Jean-Jacques Rousseau et l'éducation de la nature*, pour ne nommer que ceux-là³⁴. De sa préoccupation pour l'éducation et de son implication dans la définition des programmes de la nouvelle école républicaine, est né son manuel d'instruction

30. Félix Pécaut (1828-1898) fait partie du groupe de protestants libéraux qui ont contribué à la définition de l'école laïque républicaine. Pécaut est partisan d'une religion ouvertement libérale libérée des dogmes et des miracles. En 1880, il devient, selon les vœux de Ferry, « inspecteur général hors cadre pour préparer l'organisation de l'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses. C'est à la fondation de Fontenay qu'il attache son nom et sa personnalité mystique » (Mona Ozouf, *L'École, l'Église...*, 1982, p. 243). Pour plus de détails sur Pécaut et les protestants libéraux, voir Mireille Guissaz, « Le sentiment de solidarité sociale chez les protestants français au XIXe siècle. Le gouvernement de soi et le gouvernement des autres », Actes du Colloque d'Amiens, *La solidarité un sentiment républicain?*, Paris, PUF, 1992, p. 26-41.

31. Ferdinand Buisson, aussi issu des protestants libéraux français, est surtout connu pour son *Dictionnaire de pédagogie*. Inspecteur général et ensuite Directeur de l'enseignement primaire (1879), Buisson devient rapidement le collaborateur « le plus écouté [de Ferry], et participe à la préparation et à l'étude de toutes les réformes scolaires » (M. Ozouf, *L'École, l'Église et...*, 1982, p. 239-240). Pour plus d'informations sur Buisson et son rôle dans l'école de Ferry voir M. Guissaz, « Le sentiment de solidarité sociale... », p. 26-41.

32. R. D'Amat, dir., *Dictionnaire de biographie...*, t. 9, p.410.

33. R. D'Amat, dir., *Dictionnaire de biographie...*, t. 9, p. 411.

34. R. D'Amat, dir., *Dictionnaire de biographie...*, t. 9, p. 412.

morale et civique³⁵ dont les nombreuses éditions, jusqu'à cent vingt-quatre, confirment sa popularité.

2.1.4 Jules Steeg, le pédagogue protestant

Jules Steeg (1836-1898) fait partie des protestants libéraux « à qui Jules Ferry confie [...] la tâche de réaliser le programme d'éducation républicaine, dans son sens le plus large et le plus politique: l'éducation du citoyen³⁶ ». Avant de travailler concrètement à la définition de l'école républicaine, Jules Steeg est engagé dans une lutte au sein de la communauté protestante française qui, jusqu'en 1872, oppose évangélistes et libéraux extrémistes. Les évangélistes réclamaient « la réorganisation de l'Église selon des critères doctrinaux plus stricts³⁷ » tandis que les libéraux extrémistes, tels que Pécaut, Buisson et Steeg, « travaillaient à la formation d'une Église libérale³⁸ ». Expulsé de la communauté protestante française avec les libéraux extrémistes, Jules Steeg fait alors le saut en politique³⁹.

35. « Son ouvrage a obtenu des recommandations et des éloges officiels et officiels. Il a été officiellement autorisé pour toutes les écoles municipales de Paris et Lyon, il doit aussi, paraît-il, remplacer désormais le catéchisme dans les écoles publiques du Tarn; en attendant, la Société des sciences, arts et belles lettres du Tarn a fait acheter vingt exemplaires de ce livre pour les écoles primaires » (S.A., « Examen critique du livre de M. Gabriel Compayré, député du Tarn. *Éléments d'éducation civique et morale* », dans *La Semaine religieuse d'Albi*, Albi, A. Escande, 1883, p. 3-4).

36. M. Guissaz, « Le sentiment de solidarité sociale... », p. 34.

37. M. Guissaz, « Le sentiment de solidarité sociale... », p. 35.

38. M. Ozouf, *L'École, l'Église et...*, 1982, p. 244.

39. M. Guissaz, « Le sentiment de solidarité sociale... », p. 40.

Député de Bordeaux en 1881 et en 1885, il devient rapidement spécialiste des questions scolaires⁴⁰. Les dernières années de la carrière publique de Jules Steeg se font à l'administration à titre d'inspecteur général de l'Université, directeur du Musée pédagogique et, à la mort de Pécaut, directeur de l'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses⁴¹.

Sa carrière littéraire, tout comme en politique, est consacrée à l'éducation. Son manuel d'instruction morale et civique (1882), ses *Cours de morale à l'usage des instituteurs et élèves des Écoles normales* (1884) témoignent bien de cette spécialisation. Entre 1882 et 1892, son manuel scolaire, interdit par la Congrégation de l'Index, connaît au moins quinze éditions.

2.2 La Congrégation de l'Index s'explique : morale et politique républicaines au banc des accusés

La structure des manuels étudiés offre une uniformité étonnante même si l'ouvrage de Paul Bert traite uniquement d'instruction civique alors que les trois autres débutent par l'instruction morale pour ensuite aborder l'instruction civique. Et c'est cette uniformité qui ressort nettement lorsqu'il est question des motifs explicites de la censure.

La décision d'interdire les manuels a longuement été explicitée dans la « Consultation sur les manuels par le P. Saccheri, secrétaire de la Sacrée Congrégation de l'Index ». Le secrétaire pose un regard critique sur chacun des

40. M. Ozouf, *L'École, l'Église et...*, 1982, p. 244.

41. M. Ozouf, *L'École, l'Église et...*, 1982, p. 244.

manuels condamnés. Dans celui écrit par Paul Bert, le secrétaire recense huit erreurs fondamentales qui peuvent être regroupées selon deux thèmes : la morale et la vision du passé. En effet, le secrétaire trouve douteux que, dans le manuel de Paul Bert, la morale puisse exister sans son fondement religieux⁴². De plus, le secrétaire s'insurge contre le fait que l'auteur y prône la liberté du culte et va même jusqu'à affirmer: « vous pouvez [...] changer de religion si vous voulez ou même ne pas en avoir aucune⁴³ ».

Du côté politique, le secrétaire trouve amplement matière à critiquer dans l'affirmation suivante de Paul Bert : « [sans l'instruction primaire] on n'est que la moitié d'un homme et d'un citoyen⁴⁴ ». Ce faisant, Paul Bert louange un système d'éducation dont les paramètres, gratuité, obligation et laïcité, n'ont pas trouvé de nombreux appuis chez les catholiques. Ensuite, le secrétaire s'insurge contre les propos exaltants que Paul Bert tient face au régime républicain et à son administration et ce, au détriment de la monarchie. Parce que l'auteur affirme que le peuple d'alors était opprimé par le roi, les nobles et le clergé, le secrétaire craint que ces propos poussent les enfants à la haine contre la monarchie, les nobles et le clergé⁴⁵. Il en va de même lorsque Paul Bert, sans pourtant justifier les exécutions faites durant la Révolution, rappelle « les millions d'hommes qu'ont fait périr le pacte de famine, les dragonnades, les pillages, les longues misères et la faim pour souvenir (sic) aux amusements des nobles, du clergé et

42. Annexe I, p. 113, n° 1.

43. Annexe I, p. 113, n° 5.

44. Annexe I, p. 113, n° 4.

45. Annexe I, p. 113, n° 3.

des rois⁴⁶ ». Le secrétaire désavoue encore l'affirmation selon laquelle la Révolution est la grande bienfaitrice et libératrice « du pauvre peuple »⁴⁷. Le secrétaire de la Sacrée Congrégation de l'Index estime en somme que le manuel de Paul Bert prône la haine contre la monarchie et le clergé et participe, par son contenu et ses préceptes, à l'élan général désireux d'éliminer la religion des écoles et de l'esprit de la jeunesse⁴⁸.

Le secrétaire passe ensuite à l'appréciation du manuel de Gabriel Compayré qui, tout comme celui de Paul Bert, est critiqué selon les thèmes de la morale et de la politique. Le secrétaire fustige d'abord l'athéisme et le naturalisme de la morale de Compayré à l'intérieur de laquelle l'enfant ne rencontre pas la moindre notion de Dieu⁴⁹. Le secrétaire s'indigne encore lorsque G. Compayré affirme que la fraternité trouve sa source dans l'égalité et la liberté des hommes alors que l'enseignement religieux catholique explique plutôt que la fraternité entre les hommes existe parce qu'ils ont été créés à l'image de Dieu⁵⁰.

Du côté politique, les critiques du secrétaire portent essentiellement sur l'image très négative que l'auteur dépeint de l'action et de l'influence de l'Église sous le régime monarchique⁵¹. Qui plus est, ce dénigrement est fait au profit de la glorification de la Révolution française⁵². En effet, G. Compayré affirme que le

46. Annexe I, p. 113, n° 6.

47. Annexe I, p. 113, n° 7.

48. Annexe I, p. 113, n° 8.

49. Annexe I, p. 114, n° 1.

50. Annexe I, p. 114, n° 4.

51. Annexe I, p. 114, n° 2.

52. Annexe I, p. 114, n° 2.

peuple d'alors était exploité par le despotisme des grands, soit les seigneurs et représentants de l'Église catholique : «le clergé fit trop souvent cause commune avec le seigneur. Les prêtres, les évêques du Moyen Âge mettaient souvent l'épée à la main et se faisaient pillards de grande route⁵³ ». Le secrétaire craint que ces propos de M. Compayré amènent les enfants à développer une haine envers l'Église⁵⁴. De plus, cette vision très négative sert à glorifier la Révolution française à qui M. Compayré attribue le rôle de grande libératrice qui met fin à toutes les oppressions anciennes, établissant la liberté, l'égalité et la fraternité et dont origine la société de la Troisième république⁵⁵. Symbole d'un esprit révolutionnaire, l'apologie que fait G. Compayré du mariage civil vient ajouter à l'insulte⁵⁶.

Ainsi, tout le contenu du manuel Compayré, tant au niveau moral qu'au niveau politique, reste partiel et erroné aux yeux du secrétaire de la Sacrée Congrégation de l'Index car il tire un trait définitif sur l'influence qu'a eu ou pourrait avoir le catholicisme dans la société française de jadis et de la fin du 19^e siècle. En fait, la conclusion du secrétaire est définitive et sans appel : ce manuel est pervers et ne peut être corrigé⁵⁷.

Au tour du manuel Gréville de passer sous l'œil vigilant du secrétaire de la Sacrée Congrégation de l'Index. Tout comme pour ses confrères, la morale est le premier thème abordé. Le secrétaire s'objecte devant la morale païenne

53. Annexe I, p. 114, n° 2.

54. Annexe I, p. 114, n° 2.

55. Annexe I, p. 114, n° 3 et n° 4.

56. Annexe I, p. 114, n° 5.

57. Annexe I, p. 114.

dénudée de fondement sérieux que développe l'auteure du manuel⁵⁸. En ce sens, le secrétaire prend à partie la définition de la conscience, telle que proposée par Mme Gréville, car elle ne fait aucun lien avec Dieu et la religion catholique⁵⁹. En effet, Mme Gréville prétend que : « La conscience est le sentiment de l'opinion que les autres auraient de nos actes, s'ils les connaissaient⁶⁰ ».

Autre sujet de discorde, Mme Gréville ne reconnaît pour mariage que le mariage civil, passant sous silence la possibilité d'une cérémonie religieuse⁶¹. De plus, dans le serment qu'elle utilise, Mme Gréville prétend que si les époux disent oui au mariage, « ils sont unis pour la vie, et la mort seule ou l'indignité de l'un d'eux pourra les séparer⁶² ». Pour le secrétaire, le mariage à la Gréville sanctionne la possibilité du divorce via la notion d'indignité et cela est hors de question pour l'Église catholique⁶³.

La vision de Mme Gréville sur l'évolution de la situation des femmes aiguise encore les critiques du secrétaire. Mme Gréville croit que c'est par la maternité que « la femme a été élevée au-dessus du niveau inférieur où l'homme la reléguait⁶⁴ ». Pour le secrétaire, c'est plutôt le christianisme qui donne la dignité aux femmes⁶⁵.

58. Annexe I, p. 114, n° 1.

59. Annexe I, p. 115, n° 2.

60. Annexe I, p. 115, n° 2.

61. Annexe I, p. 115, n° 3.

62. Annexe I, p. 115, n° 3.

63. Annexe I, p. 115, n° 3.

64. Annexe I, p. 115, n° 4.

65. Annexe I, p. 115, n° 4.

En somme, le manuel de Mme Gréville porte le sceau de l'athéisme car son enseignement ne s'appuie pas sur la croyance en une divinité quelconque ni sur les devoirs qui existent envers elle.⁶⁶ Il est donc impossible de corriger cet ouvrage sans en changer la nature⁶⁷.

Concernant le manuel de Jules Steeg, le secrétaire y relève de nombreuses erreurs et ce, malgré le fait qu'il s'agisse, toujours selon le secrétaire, du moins mauvais des quatre⁶⁸. La première faute relevée dans le manuel de Steeg, comme dans les trois autres manuels, est d'enlever à la morale son fondement religieux⁶⁹. De plus, ce que propose Steeg, selon le secrétaire, est une doctrine inefficace contre la force des passions et l'inclinaison au mal causés par le péché originel⁷⁰.

Au sujet du respect de la liberté d'autrui, sujet béni chez les quatre auteurs à l'Index, le manuel de Steeg en parle en invoquant l'obligation pour les patrons de respecter la vie privée de leurs employés, leurs opinions ainsi que leurs fréquentations. Le secrétaire s'oppose à cette opinion car elle supprime un droit qui est en fait un devoir que le patron a de surveiller le sentiment et la conduite de ses travailleurs, c'est-à-dire leur vie privée, et cela surtout dans le domaine religieux⁷¹.

66. Annexe I, p. 115.

67. Annexe I, p. 115.

68. Annexe I, p. 115, n° 1.

69. Annexe I, p. 115, n° 1.

70. Annexe I, p. 115, n° 1.

71. Annexe I, p.115, no. 2.

Toujours au sujet de la liberté, le secrétaire blâme un passage particulièrement virulent sur l'inquisition⁷² qui, par la suite, aborde les bienfaits de la liberté de pensée et de conscience qui, aux yeux du secrétaire, sont détestables⁷³. De plus, Steeg recommande la lecture de Voltaire, cet « illustre écrivain » dont le nom figure à l'Index des livres interdits⁷⁴.

Le secrétaire relève sur le plan politique l'influence de Jean-Jacques Rousseau dans la conception de l'origine de la vie sociale chez Steeg. Ce dernier avance que l'origine de la société et de l'autorité dérivent d'une création humaine, du respect d'un contrat c'est-à-dire la loi⁷⁵. Comment corriger de telles affirmations dont l'essentiel ramènent aux principes de 1789, principes dont les conséquences sont si désastreuses ?, se demande le secrétaire⁷⁶. Conséquemment, il ne peut accepter que le premier devoir de tous soit l'obéissance aux lois du pays. Il suffit que ces dernières soient acceptées par le pouvoir législatif pour qu'elles deviennent officielles, mais cela ne dit pas si elles

72. En effet, Jules Steeg dit de l'Inquisition qu'il s'agissait d'un tribunal « qui avait pour objet de rechercher les opinions déplaisantes, mal famées pour les réprimer par le fer et par le feu. Les juges de ce tribunal recouverts d'un masque faisaient soumettre aux plus horribles tortures les malheureux qui comparaissaient devant eux, et les condamnaient ensuite ou à la prison perpétuelle ou au bûcher. Ces abominables excès ne sont plus possibles aujourd'hui ; grâce à nos lois libérales, on ne met plus personne en prison ou à mort pour ses idées, etc. Nous devons laisser libres chacun de penser et de croire ce qu'il veut, d'avoir des idées particulières en politique, en religion et sur tout autre sujet. » (J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 83).

73. Annexe I, p. 115, n° 3.

74. Annexe I, p. 116, n° 4.

75. Annexe I, p. 116, n° 5.

76. Annexe I, p. 116, n° 5.

sont bonnes ou mauvaises, ce qui est une grave erreur car, lorsque les lois sont mauvaises il faut obéir à Dieu plutôt qu'aux hommes⁷⁷.

Lorsque J. Steeg affirme que «les gouvernements ne doivent se regarder que comme l'organe de la volonté populaire... Les premiers parmi les égaux⁷⁸ », il prend parti en faveur de la démocratie tout en niant l'origine divine de l'autorité monarchique et contredit Saint Paul qui proclamait que tout pouvoir doit émaner de Dieu⁷⁹. Le secrétaire ne peut que condamner de tels propos.

Steeg aborde dans son manuel, de concert avec le programme des écoles primaires publiques, les devoirs envers Dieu. Son approche, beaucoup plus protestante que catholique, trouve chez le secrétaire de la Sacrée Congrégation de l'Index des échos plutôt défavorables. Steeg prétend que les devoirs religieux sont personnels et va plus loin en affirmant de la religion :

c'est un sentiment intime, c'est une affaire entre Dieu et nous... que nous soyons religieux ou non, que nous entendions ou pratiquions la religion à notre manière ou que nous n'en pratiquions pas du tout, aucun n'a le droit de s'en occuper⁸⁰.

Pour le secrétaire, cette prise de position pour une religion personnelle et intime relève d'un libéralisme extrême qui a été condamné par le *Syllabus* et l'encyclique *Quanta Cura* de Pie IX⁸¹.

77. Annexe I, p. 116, n° 6.

78. Annexe I, p. 116, n° 7.

79. Annexe I, p. 116, n° 7.

80. Annexe I, p. 116, n° 8.

81. Annexe I, p. 116, n° 8.

Le sujet de la Révolution française soulève encore quelques remarques du secrétaire. En effet, Steeg réserve ses plus grands éloges pour celle-ci et, tout comme dans les trois autres manuels, cette glorification se fait au détriment d'une image négative voire même tyrannique de la royauté⁸². Steeg jette de l'huile sur le feu lorsqu'il déclare que le chapitre sur la révolution sera l'objet de plusieurs leçons et devra être appris par cœur⁸³. C'est la seule leçon du manuel qui demande ce type d'apprentissage. Le secrétaire s'insurge contre le contenu de ce chapitre et la méthode pédagogique employée dans ce manuel destiné à des enfants⁸⁴. Toutes ces critiques prouvent que le manuel Steeg ne peut pas être seulement corrigé.

L'objectif de la consultation du secrétaire, faite à la demande de Léon XIII, était d'étudier la possibilité de recommander quelques corrections pour rendre les manuels acceptables aux yeux de la doctrine catholique. La conclusion est sans équivoque : tout le contenu des quatre manuels est corrompu⁸⁵. En ce sens, la demande du Pape est refusée car tout travail de correction des manuels est, selon le secrétaire, impossible sans changer la nature et la philosophie des manuels ce qu'aucun des quatre auteurs ne voudrait assumer⁸⁶.

Les quatre manuels présentent une morale qui, tantôt naturaliste, tantôt athée, fausse les bases même de la morale catholique⁸⁷. Dieu y est présenté

82. Annexe I, p. 116, n° 9.

83. Annexe I, p. 116, n° 10.

84. Annexe I, p. 116, n° 10.

85. Annexe I, p. 112.

86. Annexe I, p. 112.

87. Annexe I, p. 112.

comme une idée vague et non fondamentale et, conséquemment, les concepts de conscience, de fraternité et de vertu héroïque n'ont aucun fondement divin⁸⁸. Qualifiée de morale indépendante, celle-ci est d'autant plus dangereuse qu'elle est destinée à des enfants incapables de comprendre toute la portée de ce travail diabolique, trop astucieux et logique⁸⁹.

De façon générale, les quatre manuels représentent l'esprit de la nouvelle instruction morale et civique⁹⁰. Parce qu'ils sont l'expression de l'intention et des moyens pour rendre athées les citoyens, après leur avoir enlevé l'enseignement du catéchisme et les crucifix dans les écoles publiques, le secrétaire se rallie à l'appréhension de l'épiscopat français⁹¹. En raison du mal qu'ils apportent à l'intelligence et au cœur des fidèles, le Cardinal de Lyon et ses autres collègues évêques ont eu raison de s'adresser à la Congrégation de l'Index pour dénoncer ces manuels⁹².

La condamnation confirme l'importance de la résistance qui doit exister face au naturalisme croissant dans les écoles. La condamnation est juste et nécessaire afin de combattre ces aberrations religieuses qu'on enseigne dans les écoles et qui sont inspirées de l'athéisme⁹³. Elle a été applaudie par tous ceux qui ont un sentiment religieux et même par certains journaux libéraux

88. Annexe I, p. 112.

89. Annexe I, p. 112.

90. Annexe I, p. 117.

91. Annexe I, p. 117.

92. Annexe I, p. 117.

93. Annexe I, p. 117.

allemands et a été dénoncée par les mécréants ennemis de Rome⁹⁴. Ainsi, le danger et le mal existent toujours car la haine des ennemis du Christ persiste⁹⁵.

2.3 Les manuels d'instruction morale et civique au-delà de la censure

La fin du 18^e siècle et le début du 19^e marquent un tournant pour la littérature d'enfance et de jeunesse. Ce tournant est d'abord qualitatif, car de féerique et chevaleresque, cette littérature devient beaucoup plus réaliste, empreinte de l'esprit des Lumières⁹⁶. D'autre part, les conditions économiques et techniques permettent l'émergence d'un livre support à l'enseignement : le manuel scolaire. Ainsi, l'ancien livre de textes, si utilisé dans les années 1830, perd de son prestige et son utilisation, dans l'éducation primaire publique, est rarissime⁹⁷. Finalement, le remplacement de l'enseignement religieux par l'instruction morale et civique provoque une explosion numérique de ces manuels qui, « fidèles au nouvel esprit [de la loi du 28 mars 1882], fleurissent aux vitrines des libraires⁹⁸ ». C'est à la convergence de ces trois tendances que le manuel scolaire acquiert ses lettres de noblesse et devient un courant littéraire en soi⁹⁹. Et lorsque l'instruction morale et civique est introduite dans l'enseignement primaire public, le manuel scolaire « douteux » entre en scène.

94. Annexe I, p. 117.

95. Annexe I, p. 117.

96. Jean Glénisson, « Le livre pour la jeunesse », p. 417 .

97. Chris Stray, « *Quia nominor Leo ...* » p. 76-80.

98. J. Glénisson, « Le livre pour la jeunesse », p. 434.

99. C. Stray, « *Quia nominor Leo ...* », p. 76.

Les manuels condamnés s'inscrivent dans un courant littéraire représentatif d'une prise de position en faveur de la laïcisation qui trouve au gouvernement des appuis sans précédent. Les manuels d'instruction morale et civique rédigés sous la Troisième République ont en commun une forme didactique nouvelle qui leur permet d'épauler l'esprit de la loi du 28 mars 1882¹⁰⁰. Les événements de 1870-1871, la défaite de la France aux mains de la Prusse et, conséquemment, la perte de l'Alsace, donnent une impulsion majeure à la production de manuels scolaires républicains¹⁰¹. Deux manuels se distinguent ici : le *Manuel républicain* de Jules Barni et *Francinet* de G. Bruno¹⁰². Dans le premier, l'auteur s'attarde à démontrer « que la vertu est le fondement du gouvernement républicain [...] dans le sens tout moral du respect de la dignité humaine¹⁰³ ». Dans *Francinet*, l'auteur base l'enseignement de la morale sur la simple observation de la vie pratique¹⁰⁴.

Généralement, ce qui manque à ces ouvrages est la forme didactique que les manuels prennent à la suite de la parution, en 1872, d'un *Essai d'instruction morale et civique à l'usage des familles et des écoles, manuel du citoyen français* de G. J. Schmitt. Dans ce manuel, l'auteur traite d'abord de l'enfant, ensuite de l'homme pour aboutir au citoyen et ce, dans le but d'éduquer à la

100. Émile Boutroux, « Les récents manuels de morale et d'instruction civique », *Revue Pédagogique*, Nouvelle Série, t. II, no. 4, 15 avril 1883, p. 291.

101. É. Boutroux, « Les récents manuels... », p. 291.

102. É. Boutroux, « Les récents manuels... », p. 291.

103. É. Boutroux, « Les récents manuels... », p. 291.

104. É. Boutroux, « Les récents manuels... », p. 291

citoyenneté¹⁰⁵. Côté pédagogie, ce manuel est complet. D'abord, chaque leçon est suivie d'un questionnaire permettant une révision rapide de la matière traitée. Des exemples, fables, récits et descriptions sont ajoutés à la suite des questionnaires à titre de soutien pédagogique pour le maître qui a pour tâche de « rendre sensible aux enfants les idées morales » véhiculées dans le manuel¹⁰⁶. Les manuels interdits suivent la logique, la structure et l'objectif de cet essai. Ils rendent compte du même désir d'éduquer à l'aune de la citoyenneté à l'aide de questionnaires, et prodigent de nombreux conseils aux maîtres.

Les ouvrages qui suivent la parution de ce manuel, tels ceux de Jules Simon (*Petit Citoyen*) ou de Gabriel Compayré (*Éléments d'instruction morale et civique*), constituent ce qu'on appelle « la littérature scolaire relative à l'instruction morale et civique dans les écoles¹⁰⁷ ». L'année scolaire 1882-1883 marque une étape florissante pour la production de manuels d'instruction morale et civique avec la parution d'un peu plus de quarante titres¹⁰⁸.

L'essentiel de cette production peut être analysée selon les deux motifs qui ont contribué à la mise à l'index des quatre manuels étudiés dans ce mémoire : la morale et le politique. Du point de vue de la morale, trois tendances se retrouvent dans les manuels scolaires tout azimut : le déisme,

105. É. Boutroux, « Les récents manuels... », p. 292.

106. É. Boutroux, « Les récents manuels... », p. 292.

107. É. Boutroux, « Les récents manuels... », p. 293.

108. Voir une liste détaillée des titres dans É. Boutroux, « Les récents manuels... », note 1, p. 294-295.

l'abstentionnisme et le catholicisme¹⁰⁹. La majorité des manuels d'instruction morale et civique se trouvent du côté du déisme avec une morale du devoir et du sacrifice alors qu'une infime minorité « cherche à constituer ce qu'on appelle, dans le langage philosophique, la morale indépendante¹¹⁰ ». Les auteurs déistes évacuent l'idée religieuse de la science mais l'estiment cependant nécessaire à la vie quotidienne¹¹¹. Pour les abstentionnistes, la force et la légitimité de la morale tiennent uniquement de la raison et ce, sans aucune référence à Dieu¹¹². En revanche, les manuels d'inspiration catholique définissent la morale par son lien étroit avec Dieu, fondamental et sans lequel tout l'édifice s'écroule¹¹³. Ainsi, les manuels incriminés se trouvent tantôt du côté des déistes (Steeg et Compayré) tantôt chez les abstentionnistes (Mme Gréville)¹¹⁴.

La lecture politique de ces mêmes manuels met en lumière des oppositions aussi fondamentales que celles relevées par rapport à la morale. Deux tendances se démarquent ici. Certains auteurs abordent l'idée de la patrie de façon générale tandis que d'autres assujettissent le concept de patrie à une forme précise de gouvernement¹¹⁵. De ces derniers, appelés les « politiques »,

109. É. Boutroux, « Les récents manuels... », p. 296.

110. Jules Ferry, « Comptes rendus des débats parlementaires et documents législatifs, séance du jeudi 31 mai 1883 », *Manuel Général de l'Instruction primaire*, t. XIX, no 23, 9 juin 1883, p. 250.

111. É. Boutroux, « Les récents manuels... », p. 297.

112. É. Boutroux, « Les récents manuels... », p. 299-300.

113. É. Boutroux, « Les récents manuels... », p. 304.

114. Le manuel de Paul Bert n'a pas été classé dans le thème de la morale car il traite seulement d'instruction civique, il sera classifié pour le thème du politique.

115. É. Boutroux, « Les récents manuels... », p. 307-308.

émergent deux prises de position qui opposent les partisans de la République et de la Révolution française aux partisans de l'Ancien Régime et adversaires de la Révolution. Bon nombre de manuels, incluant les manuels interdits, proposent ainsi une vision négative de l'Ancien Régime au profit d'une glorification de la Révolution française et de la Troisième République¹¹⁶.

Cette prise de position politique exaspère nombre de catholiques¹¹⁷ et éclaire l'évolution de la littérature scolaire française. Comme l'explique Christian Amalvi, les manuels scolaires de la première moitié du 19^e siècle mettent en valeur une France traditionnelle, monarchique et alliée de l'Église catholique¹¹⁸. Avec les manuels républicains, l'identité et le sentiment d'appartenance à la France se laïcisent au mépris du droit divin de la morale traditionnelle et au profit de la Patrie, de la nation¹¹⁹ et du devoir envers l'État¹²⁰.

Dans l'ensemble, les catholiques reprochent aux « mauvais manuels » républicains de faire « l'éloge du régime actuel dont ils justifient les actes », de

116. É. Boutroux, « Les récents manuels... », p. 311-312.

117. Voici quelques exemples retrouvés dans la collection de l'INRP : *Le Poison maçonnique et obligatoire selon la formule du Dr. Paul Bert* (Jules Anglade), *Les tribulations d'un penseur ou Consultation sur l'Index* (S.A.), *Le clergé, les instituteurs et les manuels d'instruction civique* (Édouard Duhutrel), *Observations sur la manuel Compayré. Causerie villageoise* (Gaston Messian).

118. Christian Amalvi, « Les manuels d'histoire et leur illustration », dans Henri-Jean Martin et Roger Chartier dir., *Histoire de l'Édition Française*, Paris, Promodis, 1985, p. 432.

119. Marie-Christine Kok-Escal, *Instaurer une culture par l'enseignement de l'histoire. France 1876-1912. Contribution à une sémiotique de la culture*, Berne, Peter Lang, 1988, p. 241-242.

120. C. Amalvi, « Les manuels d'histoire et leur illustration... », p. 432.

prêcher « le naturalisme, une religion qui dispense de croire et une morale qui dispense d'être vertueux, la morale indépendante de l'idée de Dieu¹²¹ ».

Les manuels interdits par la Congrégation de l'Index romain ne font pas cavaliers seuls. Ils sont représentatifs d'une branche de la littérature jeunesse qui se scinde en deux, tout comme le réseau scolaire primaire, d'un côté un enseignement public dont le contenu deviendra de plus en plus laïc et de l'autre un enseignement privé à contenu catholique¹²². En condamnant ces manuels, l'Église souhaite faire obstacle non pas à quelques idées farfelues mais bien à une tendance généralisée portant en elle un esprit critique qui fait éclater les anciennes formes d'appartenance sociale. Parce qu'ils représentent cette tendance, les manuels interdits sont portés à l'avant-scène du débat scolaire et deviennent

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 famille¹²³.

La position des catholiques face à l'instruction civique et morale déborde ainsi des aspects politiques et diplomatiques. L'enjeu ici est double. D'une part, il faut s'assurer la survie d'un modèle d'appartenance dont le pivot central est la

121. É. Duhutrel, *Le clergé, les instituteurs et les manuels d'instruction civique*, Paris, Librairie catholique internationale, 1883, p. 10 ; d'ailleurs, pour cet auteur, le nombre de manuels interdits aurait dû être plus grand : « Nombre de manuels qui ont échappé à la censure méritent à bon droit la défiance et la malédiction de tout esprit judicieux. Ils occuperaient une bibliothèque tant ils foisonnent », p. 4.

122. Au sujet de l'enseignement catholique en France, voir l'excellent article de Gérard Choivy, « L'enseignement catholique en France aux XIXe et XXe siècles », *Revue d'Histoire de l'Église de France*, t. LXXXI, no. 206, janv.-juin 1995, p. 7-11.

123. Y. Déloye, *École et citoyenneté...*, p. 14.

religion. D'autre part, il faut sauvegarder un ordre social¹²⁴ à l'intérieur duquel la religion transcende et organise les différentes sphères d'activités à titre d'unités spirituelles contribuant au développement de l'identité individuelle, collective et nationale:

la religion catholique doit persister [...] à donner un sens total au monde et à guider la multiplicité des expériences humaines et notamment les actes civiques. [...] Face à la dynamique sécularisante de la morale laïque, dénoncée sous le nom de « morale sans Dieu », l'Église 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 France¹²⁵.

Ainsi, le but, chez les catholiques, est de faire de l'individu un chrétien ou une chrétienne, statut fondamental et primaire dans la définition de tous les rôles qu'hommes et femmes sont appelés à jouer tant sur le plan privé que public. De leur côté, les républicains cherchent à lier la morale et le politique afin d'éveiller, « dans un régime représentatif, [...] la conscience morale et civique¹²⁶ ». En effet, les différentes lois votées depuis leur accession au pouvoir et en particulier la loi du 28 mars 1882 contribuent à l'évacuation de la religion du politique, pour en faire une affaire strictement personnelle et non plus englobante. Ainsi la religion reléguée à un choix personnel ne joue plus le rôle traditionnel de gardien

124. L'heure du ralliement n'a pas encore sonné à cette époque et sans pour autant être ouvertement antirépublicaine, l'Église catholique française ainsi que le Vatican ne sont pas pour autant pro républicains.

125. Y. Déloye, *École et citoyenneté...*, p. 28-29.

126. Patrice Decormeille, « Sources et fondements de la philosophie politique des « républicains de gouvernement », dans Léo Hamon, dir., *Les Opportunistes. Les débuts de la République...*, p. 37.

et garant de l'ordre social. Celui-ci est maintenant orchestré, dans les manuels étudiés, par l'appartenance citoyenne à la démocratie.

L'opposition entre catholiques et républicains est dans la définition de la morale et du politique qui l'une et l'autre parlent d'appartenance sociale. Les quatre manuels condamnés, représentatifs de l'ensemble de la production des manuels républicains, articulent une nouvelle forme d'appartenance sociale via une morale et une vision du politique dont l'essentiel repose sur l'accomplissement de devoirs tantôt généraux tantôt plus spécifiques. L'objectif principal est de préparer l'individu à son insertion sociale, laquelle est structurée différemment selon que l'on soit homme ou femme.

CHAPITRE 3

ENTRE LA CITOYENNETÉ LÉGALE ET LA CITOYENNETÉ SYMBOLIQUE : LA POLITISATION DE LA DIFFÉRENCE DES SEXES

La mise à l'Index des quatre manuels d'instruction morale et civique met en lumière l'antagonisme qui existe entre catholiques et républicains au sujet de la définition de l'être humain, du monde dans lequel il évolue et du lien à développer entre les deux. En liant la morale au politique plutôt qu'à la religion, les manuels incriminés illustrent effectivement le type d'appartenance sociale que les républicains privilégient.

Les valeurs morales et leur résonance au plan politique permettent de questionner les modalités de définition de l'appartenance sociale qui change à partir du moment où des « transformations [...] s'opèrent sur le plan des valeurs (i.e. de la morale) et sur celui des formes de pouvoir et de l'autorité (i.e. du politique)» ce qui entraîne forcément « une modification dans la manière dont les hommes, dans leur vie sociale, se sentent appartenir à quelque chose qui les dépasse¹ ». La question de l'appartenance sociale est ainsi au coeur de la querelle des manuels scolaires et renvoie à une définition englobante qu'il s'agira de mieux comprendre:

Il faut aux citoyens le partage de fond commun de sens, un horizon commun de valeurs, qui dépasse les différences, précisément pour que celles-ci puissent s'affirmer et s'ordonner les une par rapport aux autres. En un mot, il est nécessaire que les citoyens « appartiennent », de quelque façon, pour que l'exercice de leur autonomie ne sombre pas dans l'insignifiance ou le règne de la force².

1. Philip Knee, *Penser l'appartenance : enjeux des Lumières*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1995 p. 2.

2. P. Knee, *Penser l'appartenance...*, p. 2.

La réponse catholique à la question de l'appartenance se fonde avant tout sur une définition pessimiste de la nature humaine « considérée comme fondamentalement corrompue³ ». L'objectif de la morale religieuse est de « réformer » la nature humaine corrompue par une « moralité imposée à l'homme par une force extérieure : Dieu⁴ ». Cet objectif fait de la communauté religieuse l'unique espace de définition du lien social et prend partie pour une société à l'intérieur de laquelle la religion et Dieu sont le principe unificateur⁵. Ce faisant, les catholiques continuent à privilégier l'appartenance religieuse comme seule capable de « donner un sens total au monde et [de] guider la multiplicité des expériences humaines et notamment les actes civiques⁶ ».

Chez les républicains, la morale civique est basée sur une conception « optimiste et rationnelle de l'homme » et son enseignement vise à développer « les attitudes et les comportements civiques qui renforcent la cohésion de l'unité nationale⁷ ». L'individu « autonome et responsable [devient] alors fondateur de l'architecture sociale⁸ » via la citoyenneté. Les républicains privilégient la séparation Église/État et le retrait des croyances religieuses au domaine du privé car pour eux, « l'entrée dans la modernité politique implique

-
3. Y. Déloye, *École et citoyenneté...*, p. 144.
 4. Y. Déloye, *École et citoyenneté...*, p. 144.
 5. Y. Déloye, *École et citoyenneté...*, p. 144-145.
 6. Y. Déloye, *École et citoyenneté...*, p. 28.
 7. Y. Déloye, *École et citoyenneté...*, p. 96.
 8. Y. Déloye, *École et citoyenneté...*, p.49.

[...] l'éviction de l'Église catholique de la vie politique et la limitation de son autorités aux affaires proprement religieuses⁹ ».

La morale civique à la républicaine change l'ancienne appartenance qui se définissait essentiellement selon des critères religieux en une appartenance séparée de tout fondement et contenu religieux, en somme une appartenance civique basée sur la citoyenneté. De plus, en voulant « développer un fond commun d'idées, de sentiments et de représentations qui puisse promouvoir l'existence d'une communauté nationale¹⁰ », les républicains privilégient une appartenance sociale « étrangère aux appartenances particularistes¹¹ » que sont la classe, la famille ou la religion. Il subsiste toutefois une particularité que la nouvelle appartenance civique n'a pas englobée : le genre. En effet, une inflexion de la morale civique, dont l'origine est l'incapacité légale des femmes à voter, inclut la différence des sexes dans la définition de la modernité politique et conséquemment de l'appartenance à la républicaine. En fait, il est possible d'affirmer qu'en basant l'appartenance civique sur la citoyenneté légale, les républicains ont d'une part évacué la religion du politique mais ils ont, d'autre part, introduit la différence des sexes dans la définition du politique. Ce qui a contribué à définir deux types d'appartenance : une individualiste et masculine et l'autre altruiste et féminine, trouvant chacune leur utilité dans le régime démocratique. Pour bien illustrer cet état de fait, il faut d'abord nommer celle qui mène au droit de vote, la morale masculine pour ensuite comprendre la morale

9. Y. Déloye, *École et citoyenneté...*, p. 28.

10. Y. Déloye, *École et citoyenneté...*, p. 88

des femmes qui conduit à la transmission des valeurs et des moeurs démocratiques et républicaines.

3.1 La citoyenneté légale et masculine : la naissance du sujet-citoyen

La morale des auteurs masculins fait interagir, selon une logique qui semble asexuée, une adhésion individualiste à une nation définie selon des termes collectivistes qui englobent une grande ouverture à autrui. Cette morale est structurée par une logique égalitaire basée sur le respect de la liberté de tous et de chacun. C'est grâce à cet équilibre entre individualisme et altruisme que l'apparente contradiction entre individualisme et collectivité se trouve aplanie par l'acquisition de la citoyenneté.

Des trois auteurs masculins, deux (Gabriel Compayré et Jules Steeg) développent une morale bien spécifique alors que le troisième, Paul Bert, situe son propos sur le seul sujet de l'instruction civique. En fait, il développe beaucoup plus la notion de citoyenneté que celle de moralité.

La morale masculine engage un individu libre et autonome dont l'objectif principal, par l'intériorisation de différents droits¹² et devoirs, vise le développement du gouvernement de soi. Les auteurs mettent de l'avant une définition très optimiste de l'individu afin de permettre un apprentissage raisonné et éclairé de la citoyenneté. Le pilier de cette morale est la liberté de l'individu

11. Y. Déloye, *École et citoyenneté...*, p. 88.

12. Ces droits sont les acquis de la Révolution française et de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen.

qui signifie dans le cas présent avoir des droits et des devoirs où règne le respect de la liberté d'autrui¹³. De la liberté dans la définition de l'individu, il est possible de déduire quelques conséquences fort intéressantes.

Chez Compayré, la liberté met en scène un individu qui s'appartient à lui-même, qui est autonome. Et bien qu'elle soit limitée par le respect de la liberté des autres et par certaines limites inhérentes à chacun (physiques, morales), c'est cette liberté combinée avec la raison qui fait de l'homme « l'ouvrier responsable de sa destinée¹⁴ ». Pour Steeg, la liberté est toute entière dans le devoir : « Être libre, c'est connaître son devoir et n'obéir qu'à lui¹⁵ ». La liberté, pour cet auteur, rend compte d'un grand devoir qui consiste « à s'affranchir de l'ignorance, de la crainte, des passions, de la misère produite par la paresse et le vice ; [et] lorsqu'on est à l'abri de ces maîtres, on est en état de s'affranchir de toute tyrannie¹⁶ ». La liberté combinée aux capacités intellectuelles et morales intrinsèques à l'individu : voilà ce qui constitue « réellement la grandeur de l'homme, et qui fait de lui le roi de la création¹⁷ ». Chez Paul Bert, la liberté, plus politique que morale, prend racine dans la raison, se règle par la justice et est protégée par la loi¹⁸. D'état, la liberté chez Bert devient un statut organisé et

-
13. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 67 ; J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 76 et P. Bert, *L'Instruction civique à l'école*, p. 112-116.
 14. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 67-102.
 15. J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 76.
 16. J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 77.
 17. J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 25.
 18. P. Bert, *L'Instruction civique à l'école*, p. 112-116.

légalisé. Pour les trois auteurs, l'individu est donc raisonnable, rationnel et sa nature est perfectible par l'éducation.

Selon G. Compayré l'objectif de la morale est « de faire des hommes honnêtes, [...] de rendre heureux¹⁹ ». Sous la forme d'un guide comportemental, la morale regroupe toutes les actions émanant de la volonté²⁰ et amène l'individu vers la connaissance des « différentes fins auxquelles la nature [le] destine²¹ ». Chez cet auteur, la destinée humaine se scinde en deux entre, d'un côté, la vie individuelle et, de l'autre, la vie sociale, en accordant une légère prédominance à la première. La morale organise et unifie ces deux unités en imposant à l'une comme à l'autre des devoirs spécifiques²².

La morale marque une distinction entre le bien et le mal en identifiant clairement ce qui est conforme ou non aux différentes destinées humaines. La même distinction existe au sujet de l'application de la morale : les devoirs. La pratique des devoirs tend vers l'objectif de la vertu ou « la pratique constante des actions bonnes²³ » et veut s'éloigner du vice²⁴. La notion de devoir représente l'obligation d'obéir à la raison et à la conscience qui ordonnent « de faire tout ce qui est conforme à la destinée humaine²⁵ ».

19. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 105-106.

20. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 106.

21. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 108.

22. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 108.

23. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 109.

24. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 109.

25. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 109.

Chez Jules Steeg, la morale a aussi la forme d'un guide regroupant les principaux éléments d'une bonne conduite dans le monde sur fond d'honnêteté et de bonté²⁶. Ici, la morale joue un rôle de première importance en déterminant les devoirs à remplir tout en permettant à l'individu de découvrir sa destinée et ainsi de se montrer digne d'être un homme²⁷. La pratique de la morale se résume en deux grands préceptes : ne pas faire à autrui ce que nous ne voudrions pas qu'on nous fasse et faire à autrui ce que nous voudrions qu'on nous fasse²⁸.

L'importance de la morale se trouve dans son application stricte et soutenue par un «instinct qui nous fait discerner le bien du mal²⁹». Cet instinct est défini par deux grandes conditions de l'individualité à savoir la liberté et la responsabilité de l'être humain. Parce qu'il est libre de poser tel ou tel geste, de prononcer telle ou telle parole, l'être humain peut être jugé et parce que responsable, il doit répondre des gestes posés ou des paroles prononcées³⁰.

Élément de base dans la morale, le devoir trouve aussi chez Steeg une grande importance. Supérieure à tout et présente dans toutes les consciences, la loi du devoir gomme toutes les différences qui existent dans la société et « ne se laisse pas discuter³¹ ». Cette loi du devoir ordonne de faire ce qui est bien tel

26. J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 26-29.

27. J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 28.

28. J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 27.

29. J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 31.

30. J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 32-35.

31. J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 36.

que l'amour filial, ou le respect des maîtres et défend son contraire³². Une lutte constante contre le mal, pour l'accomplissement des devoirs, c'est ce à quoi un individu doit se soumettre pour atteindre la vertu qui est « le fruit d'un long et vigoureux effort³³ ». L'accomplissement ou non du devoir apporte pour l'un satisfaction, joie et bonheur et, pour l'autre, regret, repentir ou remords³⁴. Chez Steeg, les devoirs se divisent ainsi: envers soi-même, envers autrui, envers les animaux, envers la patrie, dans la famille et les devoirs professionnels et civiques.

La question des devoirs envers soi-même est très intéressante parce qu'elle donne à l'individu sa légitimité et le place sans aucun doute au centre de la morale. Gabriel Compayré propose justement ce type de devoirs parce que l'être humain a une destinée individuelle «distincte de sa destinée sociale³⁵ » et parce qu'il est un «être intelligent et libre, fait pour la vérité, pour la vertu et pour le bonheur³⁶ ». Pour y arriver, il s'agit d'abord de respecter le corps et l'âme. Le respect du corps commande généralement de conserver la vie par une bonne hygiène, de la gymnastique et la sobriété³⁷. Les devoirs relatifs à l'âme sont d'abord la culture de l'intelligence parce qu'elle permet à l'individu de s'émanciper, de s'affranchir, de se moraliser et de fortifier son âme³⁸. Ensuite vient la tempérance qui doit rythmer les élans de la sensibilité selon « la

32. J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 36-37.

33. J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 39.

34. J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 42-44.

35. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 116.

36. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 133.

37. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 118-120.

38. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 120-121.

modération dans les désirs, la modestie, l'amour de l'ordre et surtout l'économie³⁹ ». Le dernier devoir de l'âme, celui qui naît de la volonté, est le courage, que se soit dans le travail, le malheur, la misère, la maladie, le danger ou la mort⁴⁰. En général, que ce soit face au corps ou à l'âme, il faut toujours aller de l'avant dans l'apprentissage de la vertu afin de se perfectionner⁴¹.

Chez Steeg, les devoirs envers soi-même sont liés au destin moral de tout individu, lequel commande la sagesse, la connaissance et la vertu⁴². Pour respecter son destin, l'individu ne doit pas s'abaisser, se dégrader, mais toujours tendre vers un respect plus grand de lui-même afin de cultiver « le caractère d'homme qui se dégagera peu à peu de nous, à mesure que nous avançons en âge, de manière à ce que nous devenions des êtres libres, moraux et vertueux, les rois de la création⁴³ ». En ce sens, les devoirs envers soi-même se résument « à faire tout ce qui peut contribuer à ce résultat, comme d'éviter tout ce qui nous en détournerait⁴⁴ ». C'est par la tempérance, la sobriété, la conservation de soi, la prudence, le courage, le respect de la vérité et de la parole donnée et la modestie que l'individu accomplit ses devoirs envers lui-même⁴⁵.

39. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 123.

40. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 124-125.

41. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 126.

42. J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 46.

43. J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 47-48.

44. J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 48.

45. J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 49-69.

Les devoirs envers autrui existent parce que, d'une part, l'individu vit entouré « d'autres personnes, égales en dignité, investies des mêmes droits⁴⁶ ». Et, d'autre part, parce que « la morale suit l'homme dans toutes les relations qui l'unissent avec les autres êtres[...] , avec les concitoyens, avec l'humanité tout entière⁴⁷ ». Les devoirs envers autrui répondent à deux grandes vertus sociales, la justice et la charité. Les devoirs de justice, dont le principe est l'égalité, appellent le respect des droits d'autrui : la vie, la propriété, la liberté et l'honneur d'autrui⁴⁸. Ce respect des droits d'autrui existe parce « tous les hommes [...] sont tous égaux⁴⁹ ».

Les devoirs de charité, issus des principes de fraternité et de solidarité, commandent de guérir dans la mesure de ses forces « les maux qui dérivent des inégalités nécessaires que la nature a laissé subsister dans la fortune, dans l'intelligence, dans la santé⁵⁰ ». La charité doit être le fondement même des actes de tous les citoyens car elle relève de la fraternité qui est le principe fondateur des devoirs envers les autres et conséquemment de la communauté :

Sans doute la fraternité est plus difficile à mettre en pratique que l'égalité. C'est que l'égalité consacre surtout les droits, tandis que la fraternité proclame des devoirs. En outre, l'égalité répond à cet instinct naturel qui fait que les plus petits tendent à s'élever jusqu'au niveau des plus grands, tandis que la fraternité exige que, par un mouvement inverse, les plus grands s'abaissent pour se rapprocher des plus petits. Enfin l'égalité est un fait que les lois peuvent imposer, tandis que la fraternité est un sentiment spontané que les lois sont impuissantes à produire⁵¹.

46. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 133.

47. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 133.

48. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 129

49. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 131.

50. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 129.

51. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 131.

Les devoirs envers autrui pour Steeg sont aussi des devoirs de justice se résumant au respect et à la défense de la liberté d'autrui, de son honneur, de sa réputation, de ses opinions, de ses sentiments, de sa propriété et de ses biens⁵². Pour que ce respect et cette défense ne soient pas qu'un simple calcul intéressé, Steeg introduit les devoirs de charité dont la filiation avec la définition de la fraternité chez Compayré est claire. Ceux-ci se personnifient dans l'amour du prochain, cette «source jaillissante qui produit spontanément les bonnes actions⁵³ ». L'amour du prochain, pilier des devoirs de charité, trouve son incarnation dans le dévouement⁵⁴. Ainsi, les devoirs envers autrui se divisent, comme pour G. Compayré, entre l'inaction et l'action, et ont comme objectif principal de rendre l'individu heureux grâce au sentiment du devoir accompli, véritable définition républicaine du bonheur.

Dans son manuel, Paul Bert délaisse l'instruction morale pour privilégier l'instruction civique et propose, sur un ton hautement politique, les principales structures d'un enseignement civique moralisateur. En ce sens, il n'est question que des devoirs du citoyen comme le service militaire⁵⁵, l'amour pour sa patrie⁵⁶, le paiement de l'impôt⁵⁷, l'obligation de voter avec une conscience éclairée par l'instruction, le travail et la lecture⁵⁸. Toute de même, Paul Bert reprend

52. J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 76-95.

53. J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 95.

54. J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 95-97.

55. Paul Bert, *L'instruction civique à l'école (notions fondamentales)*, Paris, Picard-Bernheim et Cie, 1882, p. 11-12.

56. P. Bert, *L'instruction civique à l'école...*, p. 27-28.

57. P. Bert, *L'instruction civique à l'école...*, p.37-45.

58. P. Bert, *L'instruction civique à l'école...*, p. 68.

l'essentiel de la logique des deux autres auteurs, à savoir « ne fais pas à un autre ce que tu ne veux pas qu'il te soit fait⁵⁹ ». Ainsi, l'individu demeure le point focal de la morale auquel se greffent tous les autres devoirs.

Paul Bert concilie toutefois cet individualisme avec la nécessaire ouverture à autrui que demande la vie en société. L'amour du prochain sous les traits de la fraternité est essentiel car «il ne suffit pas d'être libre; de faire ce qu'on veut [...]; il faut encore aimer les autres. Sans cela, on arriverait, quand on y aurait intérêt, à se soucier fort peu et de leur liberté à eux, et de l'égalité⁶⁰ ». L'amour du prochain consiste à « ne pas faire du mal à ses frères » ainsi qu'à « leur faire du bien⁶¹ ». Ne pas faire de mal aux autres représente, d'une part, les devoirs de justice chez les deux autres auteurs alors que faire du bien rejoint, d'autre part, leurs devoirs de charité et de fraternité.⁶² En somme, « la Fraternité est un devoir social, la Charité est une vertu individuelle⁶³ ». On retrouve chez Paul Bert la forme achevée et expliquée de la logique de la devise républicaine : « sans la Liberté, l'Égalité peut être le plus abominable des esclavages. Car tout le monde est égal sous un tyran. Sans la Fraternité, la Liberté conduit à l'égoïsme⁶⁴ ». Chez les autres auteurs, Steeg et Compayré, se retrouve l'esprit de cette citation sans pour autant être aussi explicite.

59. P. Bert, *L'instruction civique à l'école...*, p. 116.

60. P. Bert, *L'instruction civique à l'école...*, p. 122.

61. P. Bert, *L'instruction civique à l'école...*, p. 124.

62. P. Bert, *L'instruction civique à l'école...*, p. 124.

63. P. Bert, *L'instruction civique à l'école...*, p. 128.

64. P. Bert, *L'instruction civique à l'école...*, p. 129.

La morale selon Compayré, Steeg et Bert appelle la pratique des devoirs liée aux différentes destinées de l'individu : face à lui-même et à autrui. Au cœur de cette morale règne l'individu, libre et autonome, qui est l'acteur et le référent principal car l'objectif est le développement du contrôle qu'il exerce sur ses actions, ses sentiments et ses pensées. La morale exprimée dans les manuels destinés aux garçons s'organise dans une logique individualiste et elle prépare une ouverture à autrui selon une logique égalitaire basée la fraternité et sur le respect de la liberté de tous et chacun.

3.1.1 *De la morale au politique : l'appartenance civique*

La position des auteurs masculins en faveur des acquis de la Révolution française, âprement soulevés par le secrétaire de la Congrégation de l'Index, démontre leur unanimité quand au fondement collectiviste de la société et aux critères civiques de l'adhésion à celle-ci. Les auteurs définissent la nation « comme étant quelque chose de plus grand que la somme des individus qui la composent⁶⁵ ». Pour G. Compayré, la nation/patrie :

n'est pas seulement le territoire français, la terre où croissent des moissons, le sol avec les murs et les maisons qu'il soutient : la patrie, c'est encore l'ensemble de tous vos concitoyens, de tous ceux qui portent le nom de français. Enfin, la patrie, ce sont les lois qui régissent tous les habitants du pays, les moeurs qui leurs sont communes, la tradition de gloire qui leur appartient à tous, la communauté de la langue, des pensées et des sentiments. Ceci est notre patrie morale, le reste est la patrie matérielle⁶⁶.

Jules Steeg abonde dans le même sens :

65. Cette définition est de Liah Greenfield, recueillie par M. Ancelovici et F. Dupuis-Déri, *L'Archipel identitaire...*, p. 58.

66. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 54.

la patrie est le pays où nous sommes nés[...]. C'est le pays dont nous parlons la langue, dont nous avons pris les coutumes, [...] c'est le pays dont nous sommes les enfants, les citoyens, dont nous partageons la gloire et les épreuves, dont l'histoire est notre patrimoine [...]. Nous avons tout reçu de la patrie ; c'est d'elle que nous tenons tout ce que nous avons et tout ce que nous sommes ; elle nous a élevés, elle nous a nourris, elle nous a protégés ; elle nous a donné son esprit, ses moeurs, ses idées, son nom. Nous sommes ses enfants ; elle est notre grande famille, elle est notre mère⁶⁷.

Paul Bert est tout aussi explicite concernant la définition de la nation qui représente beaucoup plus :

qu'une simple juxtaposition d'individus reliés par des intérêts matériels et des lois de police, mais une individualité collective ayant ses propres raisons d'existence et ses principes de vie, il lui appartient comme droit et comme devoir, de veiller à ce que les citoyens soient élevés avec la connaissance et dans le respect de ces principes mêmes⁶⁸.

Ainsi il est question, dans les manuels, d'une valorisation de la communauté qui « doit alors être perçue comme un ensemble de relations sociales résultant d'une volonté et débouchant sur un sentiment subjectif d'appartenance communautaire à la fois affectif et consenti⁶⁹ ». Les critères d'adhésion à cet ensemble qu'est la nation sont civiques car ils sont basés sur l'acquisition de la nationalité via la citoyenneté qui est « une catégorie politique, voire juridique, qui, du moins en théorie, est une question de choix individuel⁷⁰ ». En ce sens, ce que promulguent les auteurs semble assez contradictoire, c'est-à-dire un fondement social collectiviste selon des critères d'adhésion civiques individualistes. C'est pourquoi l'éducation morale a comme objectif et finalité

67. J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 112-113.

68. P. Bert, *L'instruction civique à l'école...*, p. 7.

de contrôler l'individualisme ainsi libéré et de développer, en chaque citoyen, une compétence à l'auto-gouvernement et une volonté d'adhésion rationnelle à la finalité collective de la citoyenneté. C'est parce qu'il comprend les bienfaits de l'association que le citoyen acceptera les sacrifices qu'induit cette dernière⁷¹.

C'est donc l'équilibre entre individualisme et collectivisme que la morale tente d'inculquer et c'est pourquoi les auteurs masculins sacralisent l'acte de voter:

Tous les Français sont électeurs, tous les Français sont éligibles, sans condition de situation ou de fortune ; tous au moyen du vote, ont part au gouvernement du pays. [...] C'est le peuple qui se gouverne lui-même au moyen de délégués qu'il choisit⁷².

Vous voterez, vous aussi, dans quelques années, quand vous serez majeurs[...], il est donc indispensable que vous sachiez comment les choses se passent, ou sans cela vous serez de véritables aveugles et non de vrais citoyens. Si les citoyens ne savaient pas ce qu'ils font, la souveraineté du peuple ne serait qu'une tromperie⁷³.

Le jour où les citoyens sont appelés à voter, à choisir par leurs libres suffrages celui qui sera dans les assemblées publiques [...], il est nécessaire qu'ils sachent pourquoi et pour qui ils vont voter. Sans cela, ils se tromperont, ils compromettent à la fois leur intérêt propre et l'intérêt général de leur pays⁷⁴.

L'acte de voter, sorte de baptême républicain, permet l'acquisition d'une identité politique nationale indépendante qui chasse de l'arène politique toutes les autres identités et assure l'enracinement de la nation sous sa forme républicaine. Cette dernière fonde désormais sa légitimité sur la souveraineté

69. Y. Déloye, *École et citoyenneté...*, p. 111.

70. L. Greenfield dans M. Ancelovici et F. Dupuis-Déri, *L'Archipel identitaire...*, p. 57.

71. Y. Déloye, *École et citoyenneté...*, p. 105.

72. J. Steeg, *Instruction morale et civique...*, p. 140.

73. P. Bert, *L'instruction civique à l'école...*, p. 65.

74. G. Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique...*, p. 140.

nationale assurée par le suffrage « universel ». Cette légitimité est très différente de celle privilégiée par la religion catholique :

En substituant à un mode vertical (le droit divin) de légitimité un mode horizontal (la souveraineté nationale), les auteurs des manuels de morale et d'instruction civique laïques contribuent à faire du vote un acte de conformité sociale traduisant l'émancipation de l'individu et l'appartenance du citoyen au groupe national⁷⁵.

Les auteurs masculins proposent par leur instruction morale et civique un système de droits et de devoirs qui développe le contrôle de soi chez l'individu qui vit dans une nation dite collectiviste en y adhérant par la citoyenneté légale. Cette construction est particulièrement « problématique puisque [elle] est fondé[e] sur deux principes qui sont en contradiction : la conception collectiviste de la nation nie la liberté individuelle, tandis que l'adhésion à la nation sur une base civique en fait la promotion⁷⁶ ». Cette opposition, bien balancée par une forte inculcation du contrôle de soi, vise l'émancipation de l'individu des ses appartenances particularistes et sa participation bien définie, par le droit de voter, à la définition et à l'exercice de quelque chose de plus grand que lui : la démocratie. Les conséquences de la citoyenneté légale sur la définition de l'appartenance de ceux qui la possèdent sont directes: ces derniers sont les metteurs en scène, les acteurs ainsi que les auteurs de leur organisation politique, annonçant leur entrée dans la modernité politique par l'avènement du sujet-citoyen. Cette rencontre individualiste avec la modernité n'est pas

75. Y. Déloye, *École et citoyenneté...*, p. 149.

76. L. Greenfield, dans M. Ancelovici et F. Dupuis-Déri, *L'Archipel identitaire...*, p. 58.

77. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 132-133.

universelle mais uniquement masculine car elle se base sur la citoyenneté légale/le droit de voter. Lorsqu'il est question des femmes, on se rend compte que les critères d'adhésion à la nation et conséquemment l'appartenance sociale ne sont pas les mêmes et ne préparent pas à un même type de rencontre avec la modernité, qui, elle, reste la même pour les unes comme pour les autres.

3.2 La morale des femmes ou l'altruisme via la maternité

Il y a beaucoup à faire pour améliorer la situation [...] de la femme ; ces progrès nécessaires seront accomplis avec le temps, il n'y a pas à en douter mais sans rechercher ce qui sera plus tard, arrêtons-nous à la situation actuelle⁷⁷.

Voilà le ton de la troisième partie du manuel de Mme Gréville, consacrée à *La jeune fille et la femme en société*. Sous la forme d'un guide pratique et réaliste, Mme Gréville offre à ses lectrices les connaissances qu'elle juge essentielles afin que les femmes tirent «le meilleur parti possible au point de vue des droits et des devoirs⁷⁸ » qu'elles possèdent. Prises en compte dans leur totalité, ces connaissances définissent une morale dont le fondement est légitimé et organisé par, pour et selon autrui. L'équilibre que les auteurs masculins présentent entre individualisme et ouverture à autrui est rapidement absorbé, dans le manuel de Mme Gréville, par la valorisation absolue d'autrui.

La morale chez Mme Gréville, à l'instar des auteurs masculins, commande de ne pas faire aux autres ce que l'on ne veut pas qu'on nous fasse

78. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 133.

et de faire aux autres ce que l'on voudrait qu'on nous fasse. De l'inaction à l'action, tout est pris en considération avec un accent mis sur la pratique des devoirs. Celle-ci doit faire naître une tranquillité intérieure seul témoin d'une conscience sereine⁷⁹. Mais l'accomplissement des devoirs renvoie, chez Mme Gréville à une définition limitée de la notion d'individualité qui est chez les auteurs masculins beaucoup plus chargée et étayée comme nous l'avons démontré précédemment.

En effet, comme chez les auteurs masculins, les devoirs sont la base de la morale de Mme Gréville qui les sépare en deux groupes selon le type de gratification que leur pratique procure. Il y a d'abord le devoir strict qui commande de ne rien faire de mal et se résume à l'honnêteté, au travail et à la vérité⁸⁰. La pratique du devoir strict amène l'estime de ses concitoyens⁸¹. Ensuite vient le devoir supérieur, un acte de courage et/ou de générosité, qui assure les louanges de ses concitoyens⁸². Cette définition encore sommaire et très générale du devoir chez Mme Gréville révèle que l'accomplissement de tout devoir, qu'il soit strict ou supérieur, est légitimé par l'estime qu'il fait naître chez autrui et non pas du sentiment autonome et personnel du devoir accompli.

Mme Gréville définit effectivement la notion de conscience comme étant « le sentiment de l'opinion que les autres auraient de nos actes, s'ils les

79. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 24-25.

80. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 4-5.

81. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 5.

82. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 5.

connaissaient⁸³ » ce qui donne donc à autrui le rôle de juge et de point de repère. De plus, pour Mme Gréville, un individu est « un être ayant son caractère et ses goûts particuliers, qui font que, tout en ressemblant aux autres, il n'est pas tout à fait pareil aux autres⁸⁴ ». Ainsi, l'individualité renvoie à la différence face à autrui qui joue ici le rôle à la fois de juge et de pôle de comparaison. L'accomplissement du devoir englobe une définition limitée de la notion d'individualité, notion beaucoup plus chargée et étayée chez les auteurs masculins analysés précédemment. Chez Mme Gréville, l'individu existe mais prend forme et substance que lorsqu'il se distingue de la foule, d'autrui. Il doit cependant répondre à un certain nombre de règles morales afin d'être heureux, c'est-à-dire « être estimé de tout le monde et de soi-même⁸⁵ ».

La morale commande de pratiquer avec rigueur différents devoirs et d'en comprendre les conséquences. L'habitude du devoir chasse la tentation et « tout manquement à la grande loi du devoir afflige [...] les êtres chers⁸⁶ ». Manquer à la loi du devoir n'est pas lié à la déception personnelle de l'individu mais plutôt à celle de ceux et celles qui lui sont chers. De plus, des bonnes habitudes constituent les remparts qui doivent « rendre la vie plus facile et l'homme meilleur⁸⁷ ». De ce fait, la pratique du devoir est laissée à l'individu mais son appréciation est faite en fonction de ce qu'il croit satisfaire autrui.

83. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 25.

84. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 1.

85. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p.4.

86. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 7.

87. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 7.

Pour les femmes, la différence dans l'importance de la pratique des devoirs en est d'abord une d'intensité : « des fautes légères chez l'homme, deviennent chez la femme des défauts considérables⁸⁸ ». Encore ici, le point focal n'est pas la personne elle-même mais bien la comparaison avec autrui qui commande toute la logique de l'argumentation. La pratique des devoirs est donc importante pour développer, via le jugement d'autrui, le sentiment du devoir accompli.

La présentation des devoirs généraux⁸⁹ se structure en deux niveaux. Il s'agit, d'une part, des devoirs qui sont présentés à titre de vertus, les qualités essentielles et intrinsèques que les femmes doivent posséder et démontrer pour ensuite s'incarner dans différentes attitudes. Il s'agit, d'autre part, des devoirs qui se particularisent selon les rôles que les femmes sont appelées à jouer.

Toutes les vertus indispensables et nécessaires à l'accomplissement dans l'honnêteté du destin féminin composent ce que nous appellerons la «féminité », une façon d'être femme qui naît de l'intérieur mais qui doit se transposer dans des attitudes physiques. L'apparence joue un rôle fondamental dans la féminité selon Mme Gréville. L'extérieur témoigne de l'intérieur. Ainsi le corps féminin et ses attitudes témoignent de la pratique ou non des devoirs qui, elle, assure l'honnêteté des femmes. Ainsi, la vie des femmes est

88. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 133.

89. Dans les autres manuels, les devoirs viennent toujours avant ou après une explication des droits ; chez Mme Gréville aucune mention explicite des droits spécifiques pour les femmes, seulement un plan détaillé de leurs devoirs.

entièrement ouverte, articulée et dépendante de l'évaluation d'autrui. Voyons maintenant plus précisément les devoirs dits féminins.

Les premiers devoirs ou vertus féminines sont la modestie, la réserve, la décence, la douceur et la discrétion qui trouvent leur écho dans la propreté, l'ordre, la prévenance, la charité, la présence d'esprit, la promptitude et le silence. En présentant les devoirs à titre de vertus, cela amplifie la nécessité de leur pratique car qui voudrait d'une femme non vertueuse ? Ainsi, les femmes doivent « exercer sur [leurs] moindres actions une surveillance exacte et sévère, afin d'éviter l'ombre d'un doute ou d'un reproche⁹⁰ ». Encore ici, l'œil d'autrui sert de juge principal.

La première vertu féminine est la modestie. Celle qui ne la cultive pas dans toutes ses actions et paroles risque beaucoup. Outre le possible rejet par ses pairs, une femme qui n'est pas modeste « risque de ne pas rester longtemps une honnête femme⁹¹ ». L'importance de la modestie dans la vie des femmes est tellement grande qu'elle doit se pratiquer dès le jeune âge :

La fillette, si elle ne se surveille pas très attentivement, laissera bientôt pendre le fichu dénoué, la parole rude deviendra grossière, le geste violent deviendra trop libre, la voix prendra des inflexions criardes, et au lieu d'une jeune fille modeste et prudente, on aura un garçon manqué qui se retrouvera mal à l'aise dans la société de ses pairs⁹².

Le lien entre la pratique de la modestie, l'honnêteté et l'apparence physique dessine les pourtours de la féminité dont l'essentiel s'articule selon

90. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 134.

91. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 135.

92. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 134.

une équation moralité/physique. Condition essentielle à la modestie, la propreté, nécessaire à la santé des femmes, trouve son utilité dans son extériorité physique. Elle charme le regard, l'odorat et tous les autres sens⁹³. De plus, la propreté du corps présuppose celle de la conscience, ce qui la rend d'autant plus nécessaire. Comme le dit Mme Gréville, « il y a chance d'espérer que sa conscience était aussi nette que ses mains étaient propres⁹⁴ ». Selon la même logique, la modestie appelle encore l'ordre. Une chambre ordonnée, une journée bien planifiée, une conscience nette : « Comme on règle sa journée, on règle aussi sa vie et sa conscience ; dans l'une comme dans l'autre, il ne se trouve plus de place pour les mauvaises actions et les mauvaises pensées⁹⁵ ».

Vient ensuite la douceur, première nécessité dans les relations sociales. En effet, la douceur ajoute du charme à toutes les autres qualités⁹⁶. Grâce à cette vertu, la prévenance, « aimer de préférence ce qui plaît aux autres et leur est préférable⁹⁷ », devient vite un réflexe qui, lorsque l'occasion se présente, se transforme en charité. Finalement, la douceur, cet autre élément essentiel de la féminité tant morale que physique, joue un rôle déterminant à l'intégration sociale de la femme :

La femme acariâtre [...] est un objet d'éloignement et de raillerie pour ceux qui ont le malheur d'être soumis à son empire. Elle réprimande à tout propos, avec des paroles amères, des reproches grossiers [...]. Son mari l'évite du plus loin qu'il la voit, sachant très bien qu'il va subir quelque

93. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 135.

94. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 136.

95. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 137.

96. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 138.

97. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 141.

scène désagréable ! Ainsi est-elle malheureuse [...] et son malheur est sans remède⁹⁸.

Pour augmenter la valeur de toutes les autres vertus, il est nécessaire d'user de discrétion. Et, pour ce faire, Mme Gréville recommande de développer le talent spécifique de «savoir se taire» qui implique toute une gestuelle éclairant, une fois de plus, le rôle prédominant que joue autrui dans la vie des femmes :

pour savoir garder le silence il ne faut jamais être boudeuse. Corrigez par la douce expression du visage ce que le silence pourrait avoir de désobligeant ; qu'on voit bien dans vos yeux que vous êtes animée du désir de bien faire et que vous ne voulez blesser personne⁹⁹.

C'est à l'intérieur du foyer domestique que les femmes mettent en pratique ces différentes vertus. Parce qu'elles sont appelées à devenir les gardiennes du foyer, l'importance qu'on lui attribue prend une connotation intéressante. Le foyer domestique et les tâches qui en découlent le transforment en somme en gardien de la gardienne. Ses pourtours servent de remparts qui préservent des dangers de l'oisiveté et de l'extérieur. Investi d'une mission salvatrice, le foyer domestique protège l'honnêteté de sa gardienne : « une femme qui n'aime pas son intérieur, qui n'a pas pris goût aux devoirs du ménage, qui ne s'intéresse pas aux travaux manuels, ne peut pas rester longtemps une honnête femme¹⁰⁰ ».

98. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 140-141.

99. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 151.

100. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 153.

Le foyer domestique doit aussi être un havre de paix à l'intérieur où l'œil et l'esprit du père ou du mari se plaisent¹⁰¹. L'importance qu'il prend aux yeux des autres membres de la famille, plus particulièrement du mari, tombe sous la responsabilité de la femme qui doit le lui rendre « plus cher que tout autre lieu¹⁰² ».

Pour s'assurer du rôle que joue l'espace domestique sur sa gardienne et pour y trouver le bonheur, celle-ci doit « y songer sans cesse, le rendre aimable [...]. pour cela, il n'y a pas deux moyens : il faut l'aimer¹⁰³ ». De plus, cet espace fermé, ouvertement en opposition avec l'extérieur, ne laisse pas à la femme le soin d'y cultiver un jardin secret car tout son être et ses pensées doivent se tourner vers autrui :

Retenue au foyer par ses devoirs de fille, d'épouse et de mère, elle ne peut rien cacher de sa vie ; ses pensées et ses actions appartiennent à ceux qui l'entourent. Ses pensées et ses actions doivent donc être un livre toujours ouvert, dans ce livre, le mari et les enfants doivent y lire à toute heure les sentiments élevés, le respect du devoir, la patience et le dévouement¹⁰⁴.

Ce que Mme Gréville désire avant tout communiquer à ses lectrices, à l'instar des auteurs masculins, c'est le goût du devoir, de la famille, de la patrie et de l'héroïsme¹⁰⁵. Cet apprentissage est nécessaire car c'est par lui seulement que la situation morale des femmes a pu s'améliorer : « Aussi ses bons instincts

101. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 154.

102. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 154.

103. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 153.

104. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 186.

105. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 130.

furent-ils plus lents à se développer que ceux de l'homme , qui s'élevait peu à peu vers les idées de famille, de devoir, de patrie, d'héroïsme¹⁰⁶ ». C'est par un rôle plus actif au sein de la famille, spécialement dans l'éducation des enfants, que la vie des femmes s'exposera au devoir, à la famille, à la patrie et à l'héroïsme alors que pour les hommes c'est par le droit de voter que se produit cette ouverture. En somme, les femmes sont déterminées par leur capacité à la reproduction :

c'est [...] la maternité qui a élevé la femme au-dessus du niveau inférieur où l'homme la reléguait. Du jour où on lui a laissé l'éducation de ses enfants, elle a compris tout ce que l'homme avait appris de grand et de noble pendant les siècles qui s'étaient écoulés¹⁰⁷.

Dans les manuels masculins, l'instruction morale et civique prépare les hommes à un rôle de définition et de participation directe à la chose publique et politique par l'acquisition de la citoyenneté/du droit de voter. Pour Mme Gréville, le droit de voter importe peu étant donné que les femmes sont appelées à autre chose : la maternité. C'est la maternité qui gomme l'absence du droit de vote et qui définit les critères d'adhésion des femmes dans la démocratie car celles-ci n'appartiennent pas à la nation de la même façon que les hommes. Ici, Mme Gréville rejoint néanmoins les trois auteurs masculins en définissant la nation/patrie comme étant quelque chose de plus grand que la simple somme des individus qui la forment¹⁰⁸. Ainsi, l'appartenance se fait à une nation

106. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 130.

107. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 131.

108. « Le pays qu'habite une nation s'appelle la Patrie. Mais la Patrie n'est pas seulement le pays : la Patrie est l'assemblage de tout ce que nous aimons et respectons. La langue que nous parlons ; le drapeau tricolore qui flotte au-dessus des monuments [...] ; la terre sur laquelle nous marchons et qui, travaillée par nos mains, nous donne le raisin, les fruits [...]

collectiviste, mais les femmes y accèdent via une citoyenneté différente essentiellement altruiste et symbolisée par la maternité, qu'elle soit sociale ou biologique.

3.2.1 *Jeanne et Cécile, deux trajectoires, un seul destin : autrui*

Jeanne, qui restera célibataire toute sa vie, et Cécile, qui se mariera, incarnent, dans le manuel de Mme Gréville, les destins possibles pour les femmes et qui ont en commun la maternité. La maternité est sociale pour Jeanne qui dédie toute sa vie au soin d'autrui, d'abord à celui de ses frères et soeurs, ensuite au soin des parents vieillissants pour finalement se tourner vers les enfants de ses frères et soeurs. La maternité est biologique pour Cécile qui, en se mariant, consacre sa vie au soin de son mari et de ses enfants. Filles, épouses et mères, Jeanne et Cécile se rejoignent dans un même quotidien : le soin d'autrui¹⁰⁹.

Aînée de la famille, Jeanne va à l'école. L'entrée à l'école marque une nouvelle phase dans sa vie parce qu'elle lui donne une identité civique :

Jusque là choyée au foyer paternel, elle n'a fait partie que de la famille, - désormais, elle fait partie de la commune ; elle est inscrite sur les registres de l'école, elle profite directement des bienfaits de l'état, elle est quelqu'un¹¹⁰.

Au-dessus de tous ces biens, la Patrie développe en nous un sentiment tout particulier : chacun de ceux qui lui appartiennent n'est pas isolé et abandonné des autres » (Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 2).

109. « L'influence du physique sur le moral, du corps sur le comportement ne contredira pas l'influence impérative du social sur le moral, et du politique sur le social. Chez la femme, la fonction de reproduction détermine son rôle, et réciproquement. » (G. Fraisse, *Muse de la raison...*, p. 159).

110. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 160.

L'entrée à l'école introduit la fillette non pas à la communauté chrétienne mais bien à la vie civique.

À treize ans, Jeanne reçoit son certificat d'études. Celui-ci souligne un second passage dans sa vie, d'enfant elle est maintenant une jeune fille. Ce passage est marqué par de nouveaux devoirs et un retour, avec des responsabilités élargies, au foyer paternel :

De ce jour Jeanne n'est plus une enfant, c'est une jeune fille ; elle accepte les nouveaux devoirs de cette phase de son existence. Jusque-là, sa mère se faisait scrupule de l'employer aux travaux du ménage ; elle craignait de la détourner de ses études ou de la fatiguer dans sa croissance ; maintenant, c'est tout différent ; plusieurs petits frères et petites soeurs sont venus accroître la famille, la mère ne peut plus suffire à tant de travail, c'est à Jeanne de l'aider, et autant que possible, de la remplacer¹¹¹.

D'aide pour sa mère, Jeanne bientôt la remplace et entre dans une nouvelle phase de sa vie, sa vie de femme :

Les enfants sont débarbouillés, elle nettoie la maison de fond en comble. Elle s'assied ensuite et raccommode le linge et les vêtements. Telle sera désormais sa vie jusqu'à sa mort ; Jeanne est entrée de plein pied dans les devoirs de la femme¹¹².

Une fois ses soeurs et frères inscrits à l'école, Jeanne doit apprendre un métier pour l'avenir car « il faut qu'une femme soit en état de se suffire à elle-même, sans quoi elle mériterait de retourner au bon vieux temps, où on ne

111. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 162.

112. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 163.

réclamait d'elle aucun devoir, mais où elle n'avait aucun droit¹¹³ ». Jeanne apprend donc la couture.

Jeanne n'a jamais pensé se marier. L'occasion ne s'étant pas présentée, les parents vieillissants et la famille appauvrie font en sorte que Jeanne est beaucoup plus utile dans la maison paternelle qui devient son foyer domestique¹¹⁴. Une fois les parents décédés, Jeanne se tourne vers les enfants de ses soeurs et de son frère qui deviennent sa nouvelle famille où « elle recommence ce qu'elle a fait jadis pour leurs parents¹¹⁵ ». La vieillesse de Jeanne est calme et douce et ce malgré une vie de sacrifices. Aucun regret ou aigreur ne ternissent les souvenirs de Jeanne car tous les sacrifices qu'elle a faits lui procurent le sentiment du devoir accompli, ce qui représente pour Mme Gréville la définition même du bonheur¹¹⁶.

Autre est le destin de Cécile qui, après l'école et quelques années passées chez ses parents à aider sa sœur Jeanne, se marie à Pierre. Le mariage, célébré par le maire de leur commune et non à l'église par un prêtre, ne signifie pas la même chose que l'on soit homme ou femme :

Cette cérémonie très simple est l'acte le plus important de la vie d'une femme. L'homme qui se marie accepte de nouveaux devoirs ; il doit à sa femme outre l'asile et la protection, la nourriture, le logement, l'entretien, dans la mesure de ses moyens ; mais il n'en continue pas moins à jouir

113. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 163-164.

114. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 164.

115. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 165.

116. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 165-166.

de tous ses droits, et sa vie n'a guère changé. Pour les femmes il en est autrement¹¹⁷.

La nouvelle épouse a comme devoir de s'assurer, par une conduite vertueuse, d'honorer le nouveau nom qu'elle porte. Cécile redouble d'ardeur pour assurer son honneur « qui par le serment du mariage [...] est devenu celui de son mari, comme elle-même a pris la responsabilité de l'honneur de Pierre¹¹⁸ ».

Par la vie de Cécile, Mme Gréville pose un regard très critique sur l'institution du mariage. Elle dresse les incapacités légales de ses contemporaines, rejoignant ainsi les principales critiques à l'endroit du code civil napoléonien¹¹⁹ :

le régime actuel n'accorde pas aux femmes les mêmes droits qu'à l'homme ; dans le mariage, elles restent sous la domination de leur mari. Elles n'ont pas le droit de faire des procès sans autorisation, ni de traiter aucune affaire ; elles peuvent gagner de l'argent, mais leur mari peut s'en emparer pour le dépenser¹²⁰.

Malgré une inégalité et une domination légales, il reste que pour Mme Gréville le rôle de l'épouse ne doit pas se résumer en « une soumission servile et machinale, elle doit à l'époux plus que l'obéissance¹²¹ ». Les devoirs de l'épouse impliquent non seulement le soutien et la consolation du mari dans le malheur mais demandent aussi de supporter patiemment les défauts de ceux

117. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 167.

118. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 167.

119. Pour un court résumé des principales doléances, voir Maïté Albistur et Daniel Armogathe, *Histoire du féminisme français. De l'empire napoléonien à nos jours*, s. I., Éditions des femmes, 1977, p. 359 à 364 et Nicole Armand-Duc, « Les contradictions du droit », dans Georges Duby et Michelle Perrot, dir., *Histoire des femmes en Occident*, Paris, Plon, t. 4, p. 87-116.

120. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 132.

121. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 168.

qu'aime son mari¹²². Les devoirs de Cécile trouvent généralement leur source dans ce qu'elle « doit à son mari la tranquillité de l'âme et celle de la maison¹²³ ». Faisant tout pour les lui procurer, elle s'assure son estime et sa reconnaissance¹²⁴.

En tant que femme, Cécile ne doit jamais oublier de mettre en œuvre, à travers ses devoirs d'épouse et de mère, les devoirs généraux de la femme que sont la modestie, la prévenance, la douceur et la discrétion. Ainsi, en prononçant les vœux du mariage, Cécile devient garante de l'honneur de Pierre et de celui de ses enfants. Et, en ce sens, elle doit être exemplaire :

Les enfants vont à l'école ; toujours bien tenus, leurs leçons bien apprises, ils sont l'honneur de leur classe, comme Pierre est l'honneur de son atelier. On sait bien dans le voisinage que Cécile est une épouse et une mère comme il y en a peu. Levée la première pour préparer le repas du mari, couchée la dernière pour raccommoier ses vêtements de travail, [...] toujours alerte, propre et silencieuse, elle prépare sans bruit, et fait deux fois plus d'ouvrage que celles qui se récrient toujours sur leurs peines¹²⁵.

Le lien qui unit les deux époux se transforme au fur et à la mesure des événements qui frappent leur vie. La protection et l'aide pour le mari, l'obéissance et la soumission pour la femme évoluent au rythme du temps en estime et confiance réciproque, tendresse et dévouement¹²⁶. De lien administratif, le mariage au fil des épreuves se transforme en lien affectif. Et

122. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 166.

123. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 170.

124. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 170.

125. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 170.

126. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 173.

voilà, pour Mme Gréville, l'essence même du mariage qui, à travers l'accomplissement des devoirs, trouve toute son utilité :

Le code ne peut ordonner ni la tendresse ni le dévouement. Mais comment deux êtres qui ont rempli consciencieusement, pendant des années, les devoirs de la vie, vis-à-vis l'un de l'autre, ne seraient-ils pas pénétrés de cette tendresse et de cette confiance? C'est là la récompense du mariage. Il est plein de peines, d'heures douloureuses, de craintes sans cesse renouvelées, mais lorsque le mari et la femme ont dignement partagé ces épreuves, ils trouvent l'un dans l'autre une consolation toujours présente¹²⁷.

Pour Cécile, Pierre devient « son ami, son compagnon de route » et, à son décès, elle réalise que « rien ne remplacera l'ami qu'elle a perdu¹²⁸ ». Mais comme les enfants sont encore jeunes à la mort du père, Cécile doit désormais jouer le rôle du père et de la mère et, pour réussir, elle puise à la mémoire de son défunt mari le courage pour continuer¹²⁹.

Dans le cadre du mariage, la maternité représente l'unique destin possible pour les femmes. Mme Gréville prête à la maternité une influence énorme autour de laquelle se joue le destin des femmes en général. Chez Cécile, ses deux maternités jouent d'abord un rôle sur sa féminité physique et morale, en lui donnant « un air plus sérieux qui lui va bien d'ailleurs¹³⁰ » alors qu'elle accepte désormais que l'existence soit « une suite de devoirs¹³¹ ». C'est ainsi qu'une fois les fils mariés et ses petits-enfants sur ses genoux, Cécile est « arrivée au

127. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 173.

128. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 173.

129. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 174.

130. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 168.

131. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 168.

couronnement de sa carrière¹³² ». Aïeule, son rôle en est un de conseil, d'encouragement et de consolation.¹³³ Avec satisfaction, elle réfléchit à sa vie :

elle bénit la mémoire du cher mari qui lui a donné le courage de continuer sa tâche. C'est à son amitié fidèle et sûre qu'elle a dû l'énergie qui l'a soutenue, c'est au désir de mériter sa confiance et son estime jusqu'au delà de la vie ; Cécile peut mourir maintenant, sa tâche est remplie et bien remplie, elle sera pleurée¹³⁴.

Pour Jeanne et Cécile, la mise en oeuvre de leurs devoirs et la pratique des vertus de la féminité ont comme conséquence de définir une sociabilité centrée sur autrui donc essentiellement altruiste. Cet altruisme trouve un terrain de prédilection dans le foyer domestique/le privé mais un rapport au public tout aussi défini car, comme s'interroge Mme Gréville, « la femme remplirait-elle tous ses devoirs, répondrait-elle à tout ce qu'on attend d'elle, si elle laissait la patrie en dehors de ses instincts de dévouement¹³⁵ » ? Pour les femmes, cette participation à la vie communautaire relève d'une argumentation qui éclaire une fois de plus la prégnance qu'autrui a sur tout ce qui les définit. À titre d'épouse, elle doit être la meilleure amie de son mari¹³⁶ et à titre de mère elle doit connaître les événements qui touchent à la Patrie afin d'assurer l'unité des valeurs républicaines et leur libre circulation dans le foyer¹³⁷ :

132. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 174.

133. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 174.

134. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 174-175.

135. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 186-187.

136. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 176-177.

137. Mme Gréville rejoint dans cette affirmation ce que Jules Ferry avait déclaré en 1870 : « Les évêques le savent bien : celui qui tient la femme, celui-là tient tout, d'abord parce qu'il tient les enfants, ensuite parce qu'il tient le mari [...]. C'est pour cela que l'Église veut retenir la femme, et c'est pour cela qu'il faut que la démocratie la lui enlève » (Jules Ferry, « Discours de la salle Molière », P. Albertini, *L'École en France...*, p. 57).

il faut que tous les citoyens soient des hommes d'honneur. Les femmes élèvent leurs fils, - c'est à elles qu'il appartient de déposer dans les petites âmes de ceux qui seront des citoyens le respect profond des lois, l'amour du pays, le culte du devoir, toutes ces choses sans lesquelles on ne peut être ni un homme de bien ni un bon citoyen. C'est là, dans le silence et le repos du foyer, que la femme donnera une seconde vie à son enfant, la vie morale, supérieure à l'autre, sans laquelle l'autre n'est rien¹³⁸.

3.3 L'intégration de la différence des sexes dans l'appartenance à la démocratie républicaine

Si l'on compare avec la morale catholique, les conséquences directes de la morale de Mme Gréville ressemblent à celles présentées par les catholiques de l'époque. Chez les catholiques, il importe « de forger une femme, épouse de Dieu avant d'être celle de l'homme, une mère chrétienne, image vivante d'une vierge-mère au culte prépondérant à cette époque : l'apôtre de Dieu dans la famille¹³⁹ ». Toujours tournée vers autrui, la femme catholique le fait au nom de la religion et de la continuité de son influence au sein de la famille. Gardienne des moeurs catholiques dans la famille, la mère chrétienne doit conséquemment s'assurer de produire, chez ses enfants, de bons catholiques.

Mme Gréville propose des critères d'adhésion à la nation ou une appartenance essentiellement altruiste car l'individualisme de la citoyenneté légale ne leur est pas accessible. Les conséquences de la morale civique chez Mme Gréville ressemblent beaucoup à celle qui prévaut chez les catholiques mais sert un tout autre contenu : la reproduction des moeurs démocratiques et

138. Mme H. Gréville, *Instruction morale et civique...*, p. 187.

républicaines. La femme républicaine reste gardienne des mœurs, ici des principes démocratiques, mais ce qui change fondamentalement, c'est qu'elle fait maintenant partie d'une société dont le fondement politique et non religieux repose sur la souveraineté nationale.

La morale chez Mme Gréville sert une citoyenneté symbolique qui n'implique aucune dimension individualiste. Elle accorde aux femmes le rôle de la transmission de valeurs alors, que chez les auteurs masculins, la citoyenneté légale est axée sur la prise en charge et la formulation du politique. Ces deux types de citoyenneté proposent des finalités différentes tout aussi sexuées lorsqu'il est question des rôles des unes et des autres dans la démocratie. Par le droit légal de voter, geste essentiellement individualiste, les hommes participent, avec tous les autres électeurs, à la définition politique et à l'exercice quotidien de la démocratie. Pour accepter la façon de faire démocratique et s'éloigner le plus possible d'un danger de révolution, les républicains devaient miser sur une ouverture à autrui solide qui

procède non d'une force morale extérieure [...]mais de la volonté de s'insérer dans un ensemble collectif [...], structure et met de l'ordre dans la société, [...] impose des égards dans les rapports entre citoyens [et] permet de gérer la tension entre la différenciation sociale des citoyens porteuse d'intérêts divergents et leur appartenance commune¹⁴⁰.

139. Marie-Françoise Lévy, *De mères en filles, l'éducation des Françaises, 1850/1880*, Paris, Calmann-Lévy, 1984, p. 152.

140. Y. Déloye, *École et citoyenneté...*, p. 105-106.

141. À ce sujet voir les réponses des philosophes du siècle des Lumières présentées dans le livre de Philip Knee, *Penser l'appartenance: enjeux des Lumières en France*.

En ce sens, l'éducation à la démocratie, lorsque le droit de voter existe, porte en elle une réponse moderne à la tension entre l'autonomie individuelle et l'appartenance sociale¹⁴¹.

Mme Gréville ne propose pas une nouvelle réponse à cette tension car l'individualisme des femmes, sans le droit de vote, est vite déclassé au nom d'un altruisme défini par leur capacité physique d'enfanter. Les femmes sont plutôt appelées à transmettre les mœurs démocratiques, définies par d'autres, dans le foyer domestique et ce par la maternité sociale ou biologique. Mme Gréville associe à l'exclusion des femmes de la sphère politique une citoyenneté symbolique et essentiellement altruiste qui se vit par la maternité, qu'elle soit biologique ou sociale. Cette exclusion de la citoyenneté légale basée sur la différence des sexes éclaire le fait qu'il existe en France, à la fin du 19^e siècle, deux critères d'appartenance à une même société. Le premier est civique, basé sur la citoyenneté légale et permet à l'homme de passer « à l'autonomie de l'individu, à une ultime position de sujet ».¹⁴² Le deuxième critère est altruiste, fondé sur une citoyenneté symbolique et définit le rôle des femmes à titre « de support de ce à quoi elles ne sont pas conviées », devenant ainsi « l'autre de la modernité ».¹⁴³ Ce faisant, la différence des sexes est introduite en politique.

142. G. Fraisse, *Muse de la raison...*, p.334

143. G. Fraisse, *Muse de la raison ...*, p. 334-335.

CONCLUSION

Le contexte, les raisons et les conséquences de la mise à l'index de quatre manuels scolaires français en 1882 nous permettent de cerner l'existence d'un affrontement idéologique entre l'Église catholique et l'État français. Le cœur de cet affrontement est le contrôle de la définition de l'appartenance sociale au moment où l'espace politique se démocratise. D'un côté, il y a l'Église catholique qui veut préserver l'appartenance religieuse comme étant celle qui définit toutes les autres appartenances possibles, alors que les républicains désirent séparer l'appartenance religieuse de l'appartenance sociale en basant celle-ci sur la citoyenneté légale. L'analyse attentive des manuels mis à l'index révèle, de plus, que la conception républicaine de l'appartenance est double. La première appartenance est civique et masculine car essentiellement axée sur la citoyenneté légale ; la seconde est altruiste et féminine car les femmes, qui n'ont pas le droit de voter légalement, sont appelées à la modernité politique par et à travers autrui. Ces appartenances différenciées ont, comme conséquence directe, de rendre politique la différence des sexes.

C'est en questionnant constamment le texte et le contexte de production des quatre manuels interdits que la question de l'appartenance sociale nous est apparue comme l'enjeu de la polémique entourant les manuels condamnés. Nous sommes allée au-delà du geste de la Congrégation de l'Index et de la controverse qu'il a provoquée pour questionner la façon avec laquelle la

différence des sexes, à la fin du 19^e siècle en France, a été un élément de la définition du politique. Mais revenons au contexte de la mise à l'index.

Le geste de la Congrégation de l'Index s'inscrit d'abord dans une contestation globale de la loi du 28 mars 1882, dite loi Ferry. Dans l'ensemble, cette loi confirme l'emprise de l'État sur l'éducation primaire et sonne le glas du contrôle qu'avaient acquis, au fil du temps, les catholiques dans le domaine scolaire. De plus, l'action de l'État dans ce domaine se fait désormais au nom de la gratuité, de l'obligation et de la neutralité confessionnelle. Ce dernier élément, appelé « laïcité », introduit un changement majeur des plus controversés : le remplacement de l'enseignement religieux par l'instruction morale et civique. Voilà nommé ce qui, au-delà des divergences de point de vue entre les catholiques et les conservateurs, sera le point de ralliement entre ces opposants à la loi de 1882.

C'est l'absence de front commun contre la loi de 1882 qui amène les catholiques et les conservateurs à concentrer leur attention sur le nouvel enseignement introduit dans les écoles primaires publiques, ce qui constitue dès lors leur cheval de bataille privilégié. Cette offensive trouve dans les manuels scolaires d'instruction morale et civique, destinés à promouvoir le nouvel enseignement, un terrain de prédilection pour contester l'action laïcisante de l'État dans le domaine scolaire. La mise à l'index de quatre d'entre eux ne mettra pas un terme à toute la polémique scolaire qui se déplacera, alors, au Conseil d'État.

La divulgation du décret ainsi que les directives données à son sujet par quelques membres de l'épiscopat français portent effectivement le conflit scolaire au niveau du Conseil d'État. Les prélats concernés agissent en violation du Concordat de 1801 et des Articles Organiques de 1802 dont une des règles stipule que toute publication officielle de Rome doit recevoir au préalable l'approbation du gouvernement français. Or, cette approbation n'a pas été donnée. Le gouvernement poursuit alors les fautifs : cinq hauts dignitaires de l'Église de France sont accusés d'abus de pouvoir et de nombreux prêtres voient leur traitement suspendu. Pour dénouer la crise, les acteurs concernés doivent faire certains compromis qui ne changeront cependant pas l'esprit de la loi du 28 mars 1882.

Le Pape use de son influence pour apaiser les diocèses les plus agités et demande aux catholiques français, dans l'encyclique *Nobilissima Gallorum Gens* de 1884, de concentrer leur attention sur la surveillance de l'enseignement religieux désormais offert en dehors des heures normales de classe. Le gouvernement républicain montre son ouverture en allégeant ou en annulant les suppressions de traitement. Il ajoute également une disposition supplémentaire quant au choix des manuels d'instruction morale et civique. Dorénavant une commission d'examen, incluant le président de la République, est chargée de scruter les manuels d'instruction morale et civique afin qu'ils soient conformes à la promesse de neutralité religieuse faite par la nouvelle loi. C'est ainsi que la

crise des manuels scolaires s'estompe jusqu'au début du 20^e siècle alors que les manuels scolaires seront au cœur de nouveaux affrontements¹.

Les raisons spécifiques de la mise à l'index des quatre manuels scolaires d'instruction morale et civique, en 1882, révèlent deux sujets d'opprobre : la morale et le politique. Le secrétaire de la Sacrée Congrégation de l'Index, à qui le Pape confie la délicate relecture des manuels, s'insurge contre la morale sans fondement religieux que proposent les auteurs des manuels. Il leur jette aussi un sévère blâme parce qu'ils dénigrent le rôle de l'Église catholique dans l'histoire de France tout en glorifiant la Révolution française, la Troisième République et la démocratie.

Mais encore, les critiques du secrétaire révèlent un autre niveau de questionnement. Parce que toute morale propose des valeurs et une définition spécifique de l'être humain et que le politique modèle la société dans laquelle il évolue, l'une et l'autre renvoient à l'appartenance sociale. Le conflit soulevé par les manuels est également idéologique.

Les catholiques ne veulent pas séparer la morale de ses fondements religieux, craignant que l'Église ne joue plus exclusivement son rôle de définition du lien social et que l'âme humaine, corrompue par le péché originel, ne puisse trouver la Rédemption. Ils condamnent également le type de citoyenneté qui est privilégié par les républicains, une citoyenneté légale qui tend à mettre sur un

1. Voir à ce sujet, Christian Amalvi, « Les guerres des manuels autour de l'école primaire en France (1899-1914) ».

ped d'égalité toutes les religions et à donner à l'État la responsabilité de définir le lien social. Les républicains de leur côté préfèrent cette morale émancipée de la religion parce qu'ils veulent prendre le relais de l'Église catholique dans la définition du lien social afin d'assurer la perpétuité du régime démocratique et républicain par l'éducation à la citoyenneté. Pour ce faire, ils privilégient une vision optimiste et rationnelle de l'être humain et le préparent à sa plus grande mission, celle d'électeur. Mais l'appartenance à la République pose aussi certaines difficultés, notamment à cause de ce premier objectif qu'est l'éducation à la citoyenneté : qu'advient-il de l'appartenance lorsque le droit de voter est absent, comment nommer l'appartenance de celles qui ne peuvent voter et quelle est la conséquence de cet état de fait ? C'est ce que nous avons tenté d'élucider dans les manuels interdits.

Les manuels rédigés par les auteurs masculins propulsent l'individu au centre d'une régime politique basé sur le droit de vote. Ces manuels vont tous, ainsi, lier la morale au politique. L'individu y est présenté comme étant un être autonome et la morale qui lui est inculquée passe par l'enseignement et l'intériorisation de différents droits et devoirs et non pas par la religion. Cette morale se résume ainsi : ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas que l'on te fasse. Elle a ici pour but de développer le contrôle de soi et un civisme basés sur le respect des droits et des devoirs envers soi-même et autrui afin de renforcer et de maintenir la cohésion nationale.

La finalité politique de l'enseignement civique prépare à la citoyenneté éclairée, c'est-à-dire à une citoyenneté légale et rationnelle qui est apprise.

Parce que tout être humain doit être éduqué à la hauteur de son rôle, l'objectif politique de cet enseignement est de faire de l'individu un citoyen responsable, vivant dans une société démocratique, ce qui devrait assurer l'enracinement du régime républicain. Par cette morale, qui n'est plus liée à une religion mais à une conception bien précise du politique, les auteurs masculins proposent une appartenance civique fondée sur la citoyenneté légale. Cette appartenance civique l'est à une nation définie comme étant plus grande que la simple addition de ceux et celles qui la composent. Voilà ce que privilégient les auteurs comme réponse à la tension entre l'autonomie individuelle et la société : la naissance du citoyen-sujet.

Maintenant, qu'en est-il pour les femmes qui, malgré l'appellation suffrage « universel », ne possèdent pas le droit de vote ? En fait, si l'on compare le manuel de Mme Gréville avec ceux des auteurs masculins, ce qui change dans la définition de l'appartenance, ce sont les critères d'adhésion à la nation. À l'instar des auteurs masculins, Mme Gréville développe une morale sans fondement religieux qui a pour but de développer le contrôle de soi et un civisme basés sur le respect de différents droits et devoirs de tous et chacun pour ainsi renforcer et maintenir la cohésion nationale. La morale inculquée est donc de même nature, mais lorsqu'il s'agit d'identifier les devoirs et d'expliquer comment s'effectue l'appartenance à la nation, la différence des sexes est clairement intégrée dans le processus de moralisation républicaine.

En effet, la partie civique intégrée à la citoyenneté légale et qui s'exprimait par l'individu chez les hommes, s'exprime plutôt chez les femmes par l'altruisme,

synonyme d'une citoyenneté indirecte, c'est-à-dire vécue par l'intermédiaire d'autrui. C'est pour cette raison que la finalité politique du manuel de Mme Gréville n'est pas d'inculquer la citoyenneté légale et apprise, mais plutôt de préparer les femmes à accepter une citoyenneté altruiste et biologique, centrée essentiellement sur la maternité. Les femmes doivent s'assurer que leur fils deviennent de bons citoyens et que leurs filles soient de bonnes épouses de citoyens. Ainsi, l'instruction morale et civique, lorsqu'il est question des femmes, n'inclut pas l'avènement du sujet-citoyen dans les critères d'adhésion à la nation. En ce sens, l'appartenance à la nation française est définie, à la fin du 19^e siècle, selon des critères différents selon que l'on soit un homme ou une femme. Il en résulte ici deux types de citoyenneté et deux types d'appartenance sociale basés sur la différence des sexes, qui, chez les femmes, sont biologique et altruiste et, chez les hommes, civique et individualiste.

Morale et politique introduisent deux conceptions de la citoyenneté et de l'appartenance sociale. Que celles-ci soient civique/individualiste ou biologique/altruiste, les conséquences sur le plan politique sont tout autant différenciées. Pour les hommes, l'appartenance sociale permet l'exercice et la définition de la démocratie par le droit de vote. L'appartenance biologique/altruiste assigne aux femmes le rôle de transmission des valeurs démocratiques et républicaines dans le foyer domestique républicain et ce, par la maternité. Ainsi, la naissance et l'apprentissage du rôle de citoyen-sujet, par définition masculin, relève d'une conception spécifique du politique qui marque le 19^e siècle et qui est traversée par la différence des sexes. En effet, du côté des

femmes, la prégnance d'autrui sur la définition de leur appartenance et les rôles que cela leur confère accroissent le caractère immobile de « leur fonction de support de ce à quoi elles ne sont pas conviées » et font d'elles « l'autre de la modernité² ». Hommes et femmes ne rencontrent pas la modernité de la même façon, cette rencontre se fait pour les femmes par l'intermédiaire d'autrui tandis que chez les hommes elle se fait de manière individualiste. En somme, tels critères sexués d'adhésion à la nation et de rencontre avec la modernité introduisent la différence des sexes dans l'arène politique.

La conception de l'appartenance, à la républicaine, telle qu'elle est articulée dans les manuels étudiés, ne révolutionne pas la définition des genres - homme/culture et femme/nature. Cependant, ceux-ci évoluent désormais, et c'est là que le changement se situe, au sein d'une société et d'un régime politique démocratique où l'individu est acteur et bâtisseur de la société républicaine. Le rôle de l'être humain, sa souveraineté et sa raison l'emportent sur toute définition mystique ou religieuse dans un ordre social dont l'organisation politique est tributaire du suffrage qui, au fil du temps, devient de plus en plus universel.

La césure entre le politique et la religion opérée par les dirigeants de la Troisième République, au nom d'un universalisme qui ne l'était pas, permet-il cependant à l'altruisme féminin et à l'avènement du citoyen-sujet de trouver une interaction nouvelle avec la société laïque et les institutions qui définissent le

2. G. Fraisse, *Muse de la raison...*, p. 334-335.

régime républicain ? Parce que la différence des sexes traverse le politique, cela a-t-il pour effet de créer de nouvelles conditions qui indiqueraient aux femmes les moyens de leur émancipation ? Cette avenue pourrait être très intéressante à poursuivre en considérant toujours que les hommes et les femmes n'ont pas rencontré et n'ont pas appartenu de la même manière à la démocratie, ce qui a sûrement influencé la définition que chacun et chacune se faisaient du politique. Pour ce faire, il faudrait d'abord développer plus avant l'étude du concept d' « appartenance différenciée » selon les sexes et ce, dans un plus grand nombre de manuels d'instruction morale et civique destinés tant aux femmes qu'aux hommes pour mieux les comprendre et les illustrer. Cette étude pourrait également se faire dans d'autres types de documents que des manuels scolaires comme les textes de lois, traités de philosophie ou tous textes et archives qui touchent à la question de l'acquisition du droit de vote des femmes et cela tant chez des auteurs masculin que féminins.

Toute la question des appartenances différenciées éclaire le fait que le politique, à la fin du 19^e siècle, a été défini avec l'exclusion des femmes, ce qui a eu un impact certain sur l'existence et la définition d'une culture politique distincte pour les femmes. En effet, l'appartenance altruiste qui ne permet aux femmes ni de participer ni de définir le politique pourrait-elle être un des éléments qui explique que leurs revendications pour l'acquisition du droit de vote aient été faites au nom d'autrui et le plus souvent au nom des enfants ? Se pourrait-il également que cette culture politique altruiste permette de jeter un éclairage nouveau sur les différences qui marquent la participation des femmes

en politique active aujourd'hui ? Ces différences s'expliquent peut-être par l'existence d'appartenances différenciées qui sont en fait des

décalages temporels entre le discours général et le discours particulier, entre le propos sur le genre humain et le propos sur les femmes [...]. L'histoire de la représentation des sexes est pour une part faite de ces décalages, de ces paradoxes.³

L'attribution différée du statut de citoyen-sujet aux femmes a fait que leurs premiers contacts et expériences avec la démocratie furent essentiellement tournés vers autrui. Ce retard crée un paradoxe et un décalage, temporels et qualitatifs, très intéressant à étudier surtout que l'égalité légale ne peut effacer toutes ces années d'appartenance différenciée.

3. G. Fraisse, *Muse de la raison...*, p. 318.

ANNEXE I

Archivio Segreto Vaticano. Nunziatura di Parigi. Tit. VI.

CONSULTATION SUR LES MANUELS PAR LE P. SACCHERI,
SECRÉTAIRE DE LA SACRÉE CONGRÉGATION DE L'INDEX
(Inédite). Coppia

Eminentissimo Principe

In ossequio ai venerati comandi del S. Padre manifestatimi dalla Emza Vra Rma, con la piu grande attenzione ho letto ed esaminato i quattro manuali, gia prosritti dalla S. Congne dell 'Indice con Decreto del 15 Dicembre 1882, nello scopo di renderne, se fosse possibile, con sostanziali mutazioni, se non molto giavuole, almen tollerabile il loro uso per la morale educazione della gioventu.

A cio faro posi in non cale le falsità storiche, le utopie, le sperticate lodi al morale e civile progresso ; limitandomi grado-grado, che io leggeva a sostituire a l'empie asserzioni le cattoliche dottrine. Pero ad onta del mio buon volere, non lo durai longamente in questo lavoro, essendomi assai presto persuaso, che in quei manuali io aveva innanzi dei corpi non soltanto quà e là infetti di qualche piaga, ma totalmente corrotti dalla cancrena.

Rendero lucidamente la ragione delle impossibilità in cui io versava di rendere i suddetti manuali d'insegnamento a sana lezione, senz'alterarne nel loro complesso l'indole e la fisionomia.

I nemici del cattolicismo, visto che sulle masse ignoranti e specialmente sui giovinetti a nulla valevano ne la Bibbia dei protestanti, ne i sofismi degli Enciclopedisti, pensarano a falsare i primi elementi della morale educazione, chiudendo le menti dei fanciulli nel circolo della materia e dei mondani interessi. A mente di tali fabbratori di corruzione Dio non esiste, o altro non è che un automa men terribile di un fantasma. E vero che essi parlano di coscienza, di fratellanza, di eroiche virtu ; ma espressioni all'apparenza si belle non avendo una basa, una sanzione divina, un principio di vera vitalità, si risolvono in ciance, che lasciano l'uomo nella sua ignoranza e nella sua corruzione. Questo è lo spirito dei quattro manuali, i quali, se non tutti uniformi nei mezzi, perche oscillano fra l'ateismo e il naturalismo, hanno tutti a fine supremo di gettare le fondamenta del morale edifizio, independentemente del Magistro della Religione. Così, il lavoro di Satana non puo essere nè piu astuto, nè piu logico, trattandosi di accoppiare il mondo nei suoi bimbi incapaci a conoscere le insidie, e che fatti adulti, se non li frenerà la mano di Dio, dilateranno dall'uno all'altro l'impero del male.

Del resto pensai altresì, che nella ipotesi che con poche mutazioni si potessero ridurre a buona lezione i citati manuali, nessuno fra i quattro autori dei medesimi vorrebbe assumere la paternità del nuovo lavoro, e questo portando l'impronta del catholicismo muoverebbe a sdegno i volteriani che proclamano altamente dover essere laica cioè antireligiosa l'istruzione.

Ho finalmente pensato di far seguire a queste mie brevi riflessioni un quadro sinottico dei principali errori che vi si contengono nei citati manuali, con alcune mie brevi riflessioni.

QUADRO SINOTTICO DEI PRINCIPALI ERRORI CONTENUTI
NEI QUATTRO MANUALI

1. *L'instruction civique à l'école par M. Paul Bert. Paris, 1882*

1°) L'autore nella introduzione scrive così : « Si, en effet, nous devons d'abord dans l'école former des hommes et des femmes, dont l'âme fortement trempée ne subordonne l'idée de la morale aux croyances religieuses, et qui puissent être moraux sans avoir été ou après avoir cessé d'être croyants, notre premier souci doit être ensuite d'y former des citoyens. » Dunque secondo l'autore, la moralità può esistere senza la Religione, e tocca alle scuole d'insegnare tale moralità senza Religione.

2°) L'autore lode la legge, per la quale tutti devono essere iscritti alla milizia eccettuati gli infermi, e a pag. 13 si lagna dell'eccezione pei sacerdoti : « Il n'y a d'exception que pour les infirmes, et pour les instituteurs (sic) et les curés, n'est-ce pas, Monsieur ? Oui, mon enfant, mais j'espère bien que cela va cesser pour les instituteurs (sic) du moins, car je n'ai point à parler des curés. Cela est humiliant pour nous et nous avons demandé presque tous à ne plus avoir d'exemption.

3°) In molti luoghi poi del manuale l'A. loda sommamente il presente regime della Repubblica francese e l'amministrazione della stessa. All'opposto, egli dice, per lo innanzi il popolo era oppresso dai Re, dai Nobili, dal Clero, dai Monaci. I re profonderebbero moltissimi denari, le imposte erano gravissime, il basso popolo dovevo pagarle. Da ogni cosa era richiesto dare la decima ai nobili, al clero, al Vescovo. A pag. 139 presenta la figura di un sacerdote che esige le decime da un uomo poverissimo, e simili figuri più volte offre nel libro, per le quali, i fanciulli sono eccitati al odio contro il Clero, i nobili et la monarchia.

4°) L'A. esalta e loda talmente l'istruzione primaria, che a pag. 91 scrive : « Sans elle (l'homme) on n'est que la moitié d'un homme et d'un citoyen. Est-ce un citoyen tout entier celui qui ne peut même pas lire la profession de foi d'un candidat ni inscrire son nom sur un Bulletin de vote ? »

5°) A pag. 136 scrive : « Il y avait peine de mort contre quiconque composait des écrits tendant à attaquer la Religion, à émouvoir les esprits ». Oggi poi secondo lui a pag. 113 si ha la libertà d'andare alla Chiesa o no, di mutare religione, se così piace, o di non averla alcuna : « Vous pouvez aller ou ne pas aller à l'Eglise, changer de religion si vous le voulez ou même ne pas en avoir aucune. Vous pouvez si vous en êtes capables écrire des livres, rédiger des journaux sur tous les sujets possibles, travailler ou non le dimanche... »

6°) A pag. 160 parlando della rivoluzione del passato secolo e dei delitti commessi nelle uccisioni cerca giustificarli come segue — Et si l'on veut pleurer sur le sort de ceux qui ont été guillotins, je le comprends et je l'approuve, parce qu'il y avait parmi eux bien des innocents et même de vrais amis du peuple, mais je veux qu'on pleure aussi sur les millions d'hommes qu'ont fait périr le pacte de famine, les dragonnades, les pillages, les longues misères et la faim pour souvenir (sic) aux amusements des nobles, du clergé et des rois ».

7°) A pag. 159, ove dice che tutto va bene oggi, e nessuna cosa buona per l'innanzi, a lode della rivoluzione serviu e raccomanda ai fanciulli di ben considerare queste parole : « Allez mes enfants, rappelez-vous le bien, la révolution pour nous autres qui étions du pauvre peuple, a été la grande bienfaitrice, la grande libératrice. »

8°) A dirlo in breve e tra lasciando di ripetere molte altre false dottrine, tutto il manuale ha per fine di eccitare l'odio contro la monarchia, e contro il clero, e di eliminare la Religione dalle scuole e dalle menti e dai mori della gioventù. Quindi tal manuale perverso nello spirito e quasi in ogni pagina, è impossibile a correggersi e darlo alle scuole giacche quanto lo spirito di un libro è totalmente perverso bisogna mutarlo.

2. *Eléments d'instruction morale et civique par Gabriel Compayré, etc*
Paris (senza anno)

1°) Questo manuale, che si potrebbe mettere da un ateo genitore fra le mani di suoi teneri figli senza punto temere ch'essi apprendano la benché minima nozione di Dio, giacche non la contiene, è indirizzato a far concepire l'odio contro l'antico regime, ed a mostrare che tutto il bene è prodotto dal Republicanismo. I principi dell'89 sono i veri reginatori dell'umanità. L'errore universale che informa questo manuale è quello del naturalismo e dell'ateismo.

2°) Nei tempi antichi, sino all'epoca della rivoluzione francese i popoli, egli dice, erano in preda alla miseria ed al despotismo dei grandi. Perciò, a pag. 41 parlando della persona di un Jacques Bonhomme del popolo oppresso dai grandi, chiede a chi potresi ricorrere per iscongiurare così gravi mali ed avere soccorso. — A l'Eglise, egli dice, mais le clergé fit trop souvent cause commune avec le seigneur. Les prêtres, les évêques du Moyen Age mettaient souvent l'épée à la main et se faisaient pillards de grande route — Chi non vede insinuarsi con queste parole ai fanciulli l'odio alla Chiesa?

3°) La rivoluzione soltanto poso termine a così lunga serie di sciagure a cui ando soggetto l'umana natura, e perciò 1°) Le droit d'aînesse qui consacrait l'inégalité et l'injustice dans la famille n'a été supprimé que par la Révolution (pag 9) — 2°) La Révolution s'est faite pour établir parmi nous la liberté, l'égalité et la fraternité (pag. 33) — 3°) C'est de la Révolution de 1789 que date la société civile actuelle (pag. 36).

4°) L'autore fa derivare la fratellanza della uguglianza e questa della libertà. C'est parce que nous sommes tous égaux que nous sommes tous frères, de même que nous sommes tous égaux, parce que nous sommes tous libres. (pag. 58, n° 28). Con tali insegnamenti si formano degli animi turbulenti nonche egualmente infesti alla Religione ed alla Società. All'opposto la Religione stabilisce la fraternità in quanto che tutti gl'uomini sono creati ad immagine di Dio e redenti da Gesu Christo, che ci dono la vere libertà dello spirito, e nel suo vero senso la ugualgianza.

5°) Daro ancora un saggio della testa balzana dello scrittore il quale dirigendosi *aux plus petits élèves*, ad essi insegna che il matrimonio è essenzialmente civile e che a questo proposito la benedizione della Chiesa non è che una cerimonia. Ecco le sue parole : Comme tous deux l'homme et la femme répondirent au maire, Oui, sans hésiter « Au nom de la loi, ajouta-t-il, aussitôt, je vous déclare unis par le mariage ». Nous irons (le mari et la femme) à l'Eglise pour demander à Dieu de bénir notre union. Mais dès à présent, nous sommes bel et bien mariés. M. le Curé ne voudrait pas nous recevoir à l'Eglise, que cela ne nous empêcherait pas d'être unis pour la vie (page 83, 84 nel corpo del paragrafo) e piu sotto nella stessa pag. 84. Réflésions, dice — Le mariage religieux n'est que la consécration faite à l'Eglise ou au temple du mariage qui est définitif dès qu'il a été célébré civilement ».

Altri errori tralascio di notare, e da ciò che si è detto apparisce perverso il libro, che giudico non potersi emendare.

Instruction morale et civile des jeunes filles
par M^{me} Henry Gréville. Paris 1882

1°) Questo manuale si divide in tre parti, nella prima l'autrice tratta dell'individuo, nella seconda dello stato, e nella terza della fanciulla e della donna mantata nella società. Tralasciando di dire que la morale insegnata dalla Signora Gréville è totalmente pagana, faro subito osservare che essa vuole insegnare alla donna i suoi doveri nella sua condizione di nubile, di maritata e di vedova, ma senza alcun buon fondamento, giacche del dovere a page 4 de la seguente definizione. *Le devoir strict consiste simplement à ne rien faire de mal.*

2°) L'autrice a pag. 25 definisce la coscienza nel modo seguente — La conscience est le sentiment de l'opinion que les autres auraient de nos actes, s'ils les connaissaient. Nous savons très bien ce que l'on penserait de nous, puisque nous en penserions autant sur le compte d'autrui. E sopra questa coscienza e definizione del dovere l'autrice eleva la morale individuale e sociale della donna.

3°) La Gréville non riconosce altro che il matrimonio civile : a pag. 166 scrive — Accompagnée de ses parents et de ses amis, Cecile se présente devant le maire, lit les articles du code relatif au mariage ; l'époux doit à sa femme aide et protection, la femme doit à son mari l'obéissance et la soumission... Après quoi, les fiancés étant instruits des devoirs qu'ils vont accepter, Mr le maire demande à chacun d'eux s'il consent à prendre l'autre pour époux : Ils ont dit oui ; ils sont unis pour la vie, et la mort seule ou l'indignité de l'un d'eux pourra les séparer. » Ecco secondo l'autrice come è il matrimonio : tutto è civile, di cristiano non si parla ; anzi le ultime parole annunziano e quasi sanzionano il divorzio.

4°) Ella è una verità riconosciuta essere il cristianesimo che solleva dall'abbigione la donna. Ma la Gréville ne deduce un motivo ben diverso scrivando a pag. 131 queste parole — C'est donc la maternité qui a élevé la femme au-dessus du niveau inférieur où l'homme la reléguait — Questa proposizione è falsa perchè la maternità risale sino al principio del mondo e la schiavitù della donna venne in epoche assai posteriori.

Senza moltiplicare citazioni la Gréville nel suo manuale è un atea ; e la sua istruzione non potrebbe essere ammessa neppure nel paganesimo, che reclama una credenza a qualche divinità e dei doveri verso di essa, perciò tal manuale non ammette correzione.

*Instruction morale et civique. L'homme, le citoyen,
par Jules Steeg député de la Gironde. Paris 1882*

1°) Questo manuale è alquanto meno cattivo degli altri sovranominati ; ma contiene gravi errori. A pag. 37 dice : Ce n'est pas parce que nous y trouvons notre intérêt parce que nous en serons récompensés. Ce n'est pas pour ces motifs-là que nous obéissons au devoir ; c'est parce qu'en ne le suivant pas, nous ne sommes plus des hommes. — In queste parole apparisce l'inanità e l'inconsistenza della morale naturale, ossia rimossa della sua base religiosi. Essa non sa piu dare un motivo sodo ed efficace per coltivare la virtù ed evitare il vizio. Accio è costretta di ricorrere alla filosofia stolca, il cui principio : Virtus propter se colenda ; sarà sempre inefficace presso la gran maggioranza degli uomini, contro la forza delle passioni e l'inclinazione al male causata dal peccato di origine.

2°) A pag. 76-77 parlando del rispetto della libertà degli altri, scrive : Un patron qui ne se contente pas des services de ceux qu'il emploie mais qui prétend peser sur les actes de leur vie privée, leur interdit l'expression de leurs idées, régler leurs relations et leurs amitiés, atteinte à leur liberté. « Lascio altre parole consimili. Questo linguaggio toglie il diritto che è anche un dovere dei padroni di sorvegliare i sentimenti e la condotta, ossia la vitaprivata dei loro servi ed operai, quasi che un padrone non possa esigere e richiedere che i suoi servi lavoranti adempiano i loro doveri religiosi.

3°) A pag. 83 scrive in questo modo contro l'Inquisizione : « Un tribunal qui s'appelait l'Inquisition, et qui avait pour objet de rechercher les opinions déplaisantes, mal famées pour les réprimer par le fer et par le feu. Les juges de ce tribunal recouverts d'un masque faisaient soumettre aux plus horribles tortures les malheureux qui comparaissaient devant eux, et les condamnaient ensuite ou à la prison perpétuelle ou au bûcher. Ces abominables excès ne sont plus possibles aujourd'hui ; grâce à nos lois libérales, on ne met plus personne en prison ou à mort pour ses idées, etc. Nous devons laisser chacun de penser et de croire ce qu'il veut, d'avoir des idées particulières en politique, en religion et sur tout autre sujet. » A questa sorta di linguaggio non ha bisogno di osservazioni per detestarlo.

4°) A pag. 91 si raccomanda ai fanciulli il Voltaire coll'epiteto « l'illustre écrivain ».

5°) A pag. 116 scrive : Les hommes ont établi entre eux une société, des arrangements, et des lois. Ils ont constitué une autorité, acceptée par tous, qui représente les intérêts de tous, et qui s'appelle l'Etat ou le gouvernement. Il est en un mot le chargé d'affaires du pays. Ce n'est pas un homme possédant le droit par héritage de père en fils, ce sont des citoyens comme les autres, auxquels leurs concitoyens confient pour un certain temps la mission de s'occuper des intérêts généraux, en suivant des règles qui s'appellent des lois. — Dunque l'origine della società umana come l'origine dell'autorità e prettamente attributa ad una istituzione degli uomini, diciamo il contratto sociale di Rousseau. Ora come fare adottare ad uomini imbureti dei principi dell'89 una correzione di quest'errore fondamentale fecondo di conseguenze disastrose ?

6°) A pag. 117 prosegue a dire : Le premier devoir pour tous... c'est l'obéissance aux lois du pays. Nous pouvons discuter les lois, les critiquer, en désirer de meilleures sur certains points, mais tant qu'elles existent, nous ne devons sous aucun prétexte les transgresser. Chacun n'aurait qu'à déclarer mauvaises ces lois qui le gênent, et nous retomberions dans la barbarie. — Qui non si fa distinzione fra le leggi buone e le leggi cattive. Basta che siano sanzionate dal potere legislativo per obbligare ciascuno ad osservarle. Questo è un errore. Giacchè quando le leggi sono cattive si deve rispondere cogli Atti degli Apostoli : Obedire oportet Deo magis quam hominibus » (Act. V. 20).

7°) A pag. 120 l'A. nega l'origine divina dell' autorità regia — Les gouvernements ne doivent se regarder que comme l'organe de la volonté populaire... Les premiers parmi les égaux. Cio è contrario all'oracolo di S. Paolo : « Non est potestas nisi a Deo. »

8°) A pag. 120 scrive : Tous ces devoirs (parla di doveri religiosi) nous sont personnels et ne regardent qui que ce soit en dehors de nous-mêmes — dice della Religione : c'est un sentiment intime, c'est une affaire entre Dieu et nous... que nous soyons religieux ou non, que nous entendions ou pratiquions la religion à notre manière ou que nous n'en pratiquions pas du tout, aucun n'a le droit de s'en occuper... tous les cultes sont libres et doivent le rester. La persécution religieuse est un crime odieux... — Qui l'autore insegna ed inculca i principi del liberalismo spinto all'estremo condannato dal Sillabo §77 e segg. e nell' Enciclica Quanta Cura di Pio IX di Sa. Me. : cap. XXXVIII.

9°) A pag. 127 cap. XXXVIII parlando della rivoluzione francese, scrive — Honneur à la Révolution française. C'est à elle que nous devons d'être des fils d'hommes libres. C'est elle qui a proclamé l'éternelle devise : Liberté, Egalité, Fraternité. In tale capitolo fa i piu splendidi elogi della dette rivoluzione col romanzo della tirannia dei re di Francia ; e perciò sono mai tollerabili in un libro destinato alla educazione dei fanciulli !

10°) A pag. 131 comincio il capo XXXIX e contiene. Les principes de 1789 per esteso, e a pag. 134 dice. — Le chapitre par exception doit être appris par cœur. Ce sera l'objet de plusieurs leçons : per questi errori ed altri che per brevitò tralascio, anche considerato l'attuale governo delle Francia, giudico non potersi correggere il detto Manuale.

Compiuto questo breve quadro sinottico dei principali errori, mi permetta, **Emo** Principe, che in discenda alle seguente conclusioni.

I°) Considerato lo scopo dell'educazione morale e civile che dalla *Lega per l'insegnamento* si vuole stabilire in Francia, e riflettendo che questi quattro manuali (parecchi altri n'esistono di simil natura) sono una pallida espressione delle intenzioni e dei mezzi per giungere a rendere ateo il cittadino, dopo di aver tolto del insegnamento il catechismo e dalle scuole il Crocifisso, rimane giustificata l'apprensione dell'Episcopato francese, pel danno che essi arrecano alle menti e ai cuori dei fedeli, e quindi lodevolmente e con ragione l'Emo Card. Caverot arcivescovo di Lione a nome pur anco di venti suoi colleghi nell'Episcopato, per iscongiurare il gravissimo e universale pericolo rivolsero alla S.Congne dell'Indice non solo denunziandole i detti quattro Manuali, ma perche colla condanna dei medesimi fattà dalle stessa S.Congne fossero coadiuvati nella resistenza che mostrano al crescente naturalismo scolastico.

II°) La condanna dei quattro manuali non solo fu giusta, ma estremamente necessaria per combattere le aberrazioni religiose nella loro radice, e devesi ringraziare la provvida sollecitudine della Sde Apostolica, che ne fece pubblicare il Decreto; ond'è che la S.Cgne dell'Indice, fra tutte le empie produzioni, che vengono alla luce deve sopra ogni altra colpire quelle che insegnano una educazione informata all'ateismo.

III°) La condanna dei quattro manuali fu applaudita ovunque da chi ha senno e religione, e pur anco da qualche giornale liberale in Germania. Solo fu ricevuta sulla scena della miscredenza con un grido di maledizione contro Roma. Cio dimostra che il dito fu posto sulla piaga, e che tutto l'ira dei nemici di Gesu Cristo suggelle una verita tanto cara all'orbe cattolico cioe : che di Giuda il Leon non è enco morto.

Umilio questo mio parere al sapientissimo giudizio del Emza Vra e e col piu profondo ossequio.

Rmo Umo servitor

Fr ; Girolamo Pio SACCHERI

Segno della S.Cgne dell'Indice.

Dalla Segra della S.Cgne dell'Indice
25 Luglio 1883.

SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE

1 SOURCES

1.1 Archives consultées

Archives nationales (Paris)

a) Série F19 (Cultes)

F19 1943 : correspondance diplomatique, Rome-Paris

F19 1947 : ministère de la justice et des cultes

F19 6088 : Question de l'Index, 1772-1905.

F19 6095 : Abus contre évêques et archevêques, 1881-1883.

1.2 Sources imprimées

ANONYME. « Examen critique du livre de Gabriel Compayré, député de Tarn. Éléments d'éducation civique et morale ». *La Semaine Religieuse d'Albi*, Albi, A. Escande, , 1883, 62 p.

BERT, Paul. *L'instruction civique à l'École*. Paris, Picard-Berheim et Cie, 1882, 175 p.

BOUTROUX, Émile. « Les récents manuels de morale et d'instruction civique », *Revue Pédagogique*, t. II, no 4, 15 avril 1883, p. 289-342.

BUISSON, Ferdinand, dir. « Manuels d'instruction morale et civique ». *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette et Cie, 1888, t.2, p. 1836-1838.

COMPAYRÉ, Gabriel. *Éléments d'instruction civique et morale*. Paris, P. Garcet et Cie, 1881, V-196 p.

DEFODON, Charles. « La question des livres scolaires ». *Manuel Général de l'Instruction primaire*, 50^e année, t. XIX, no 9, 3 mars 1883, p. 116-117.

DEFODON, Charles. « La question des livres scolaires ». *Manuel Général de l'Instruction primaire*, 50^e année, t. XIX, no 11, 17mars 1883, p. 1331-133.

DEFODON, Charles. « La question des livres scolaires ». *Manuel Général de l'Instruction primaire*, 50^e année, t. XIX, no 13, 31 mars 1883, p. 163-165.

DEFODON, Charles. « La question des livres scolaires ». *Manuel Général de l'Instruction primaire*, 50^e année, t. XIX, no18, 5 mai 1883, p. 204-207.

DEFODON, Charles. « La question des livres scolaires ». *Manuel Général de l'Instruction primaire*, 50^e année, t. XIX, no 20, 19 mai 1883, p. 219-221.

DUHUTREL, Édouard. *Le clergé, les instituteurs et les manuels d'instruction civique*. Paris, Librairie catholique internationale, 1883, 39 p.

FERRY, Jules. « Circulaire adressée par le Ministre de l'Instruction publique aux instituteurs, concernant l'enseignement moral et civique, 17 novembre 1883 », *Revue Pédagogique*, Nouvelle série, t. III, no 12, 15 décembre 1883, p. 535-546.

FERRY, Jules. « Circulaire relative à l'enseignement de la morale dans les écoles primaires », *Manuel Général de l'Instruction primaire. Journal hebdomadaire des instituteurs et des institutrices*, 26^e année, no 47, dimanche 24 novembre 1883, p.450-453.

FERRY, Jules. « Discours prononcé lors du Congrès pédagogique de 1883 ». *La Revue pédagogique*, nouvelle série, t. II, no 4, 15 avril 1883, p. 343-372.

FERRY, Jules. « Comptes rendus des débats parlementaires et documents législatifs, séance du jeudi 31 mai 1883 », *Manuel Général de l'Instruction primaire*, t. XIX, no 23, 9 juin 1883, p. 243-256.

FLOURENS, Émile. *Analyse du recours comme d'abus contre M. l'évêque d'Annecy*. Paris, 16 mars 1883, 37 p.

GRÉVILLE, Mme Henry. *Instruction morale et civique des jeunes filles*. Paris, Eugène Weill et Georges Maurice, 1882, 188 p.

MESSIAN, Gaston. *Observations sur le manuel Compayré. Causerie villageoise*. Paris, Société générale de Librairie catholique, 1883, 72 p.

S.A. « L'Instruction civique à l'École primaire », *Journal des Instituteurs*, 26^e année, no 16, dimanche 22 avril 1883, p. 128-130.

S.A. « L'Instruction civique à l'École primaire », *Journal des Instituteurs*, 26^e année, no 17, dimanche 29 avril 1883, p. 136-137.

S.A. « L'Instruction civique à l'École primaire », *Journal des Instituteurs*, 26^e année, no19, dimanche 13 mai 1883, p. 152-154.

S.A. « Extrait des programmes annexés à l'arrêté du 27 juillet 1882 », *Journal des Instituteurs*, 26^e année, no 47, dimanche 25 novembre 1883, p. 390-393.

SACCHERI, P. « Consultation sur les manuels par le P. Saccheri, secrétaire de la sacrée Congrégation de l'Index ». Dans Pierre CHEVALLIER. *La séparation de l'Église et de l'École. Jules Ferry et Léon XIII*. Paris, Fayard, 1981, p. 455-461.

STEEG, Jules. *Instruction morale et civique. L'Homme. Le citoyen, à l'Usage de l'enseignement primaire*. Paris, N. Fauvé et F. Nathan, 1883, 174 p.

2 BIBLIOGRAPHIE

2.1 Instruments de travail

BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DE PARIS. *Catalogue général des livres imprimés de la Bibliothèque nationale. Auteurs*. Paris, Imprimerie national, 1924, t. LXIV.

BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DE PARIS. *Catalogue général des livres imprimés de la Bibliothèque nationale. Auteurs*. Paris, Imprimerie national, 1924, t. XI.

CHOPPIN, Alain. *Le manuel scolaire en cent références*. Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1991, 23 p.

D'AMAT, Roman, dir. *Dictionnaire de biographie française*. Paris, Librairie Letouzey et Ané, 1954, tomes 6, 9 et 12.

DREYFUS, Camille et BERTHELOT, André, dir. *La grande Encyclopédie, inventaire raisonné des sciences, des lettres et des arts*. Paris, Lamirant, 1886-1902, t. 5.

THE NATIONAL CATALOG : PRE-1956 IMPRINTS A Cumulative author list representing Library of Congress printed cards and titles reported by other American Libraries. London, Chicago, Mansell, 1968, vol. 50.

2.2 Études spécialisées

AGULHON, Maurice, « Le parti républicain ». Dans Léon HAMON. *Les opportunistes. Les débuts de la République aux républicains*. Coll. « Les entretiens d'Auxerre ». Paris, Éditions de la maison des sciences de l'Homme, no 5, 1991, p. 1-14.

ALBANESE, Ralph jr. « Images de la femmes dans le discours scolaire républicain, (1881-1900) ». *The French Review*, vol. 62, no 5, (avril 1989), p. 740-748.

ALBERTINI, Pierre. *L'École en France XIX^e-XX^e siècle, de la maternelle à l'université*. Coll. « Carré Histoire ». Paris, Hachette, 1992, 191 p.

- ALBISTUR, Maïté et Daniel ARGAMOTHE. *Histoire du féminisme français. De l'Empire napoléonien à nos jours*. Paris, Des femmes, 1977, t. 2, 731 p.
- ANCELOVICI, Marcos et Francis DUPUIS-DÉRI. *L'Archipel identitaire. Recueil d'entretiens sur l'identité culturelle*. s.l., Boréal et Seuil, 1997, 214 p.
- AMALVI, Christian. «Les guerres des manuels scolaires autour de l'école primaire en France (1899-1914)». *Revue Historique*, no 532, (oct.-déc. 1979), p. 359-398.
- AMALVI, Christian. «La censure des manuels d'histoire en usage à l'école primaire, de l'Empire autoritaire à la République radicale (1852-1914) ». *Revue d'Histoire de l'Église de France*, t. LXXXI, no 206, (janv.-juin 1995), p. 63-71.
- AMALVI, Christian. « Les personnages exemplaires du passé proposés à l'admiration de la jeunesse dans les livres de lecture et de prix de 1814 à 1914 ». *Revue française d'histoire du livre*, 73^e année, nos. 84-85, p. 241-258.
- AMALVI, Christian. « Les manuels d'histoire et leur illustration ». Dans Henri-Jean MARTIN et Roger CHARTIER, dir.. *Histoire de l'édition française*. Coll. Jean-Pierre Vivet. Paris, Promodis, 1985, t. III, p. 432-433.
- ARMAND-DUC, Nicole. « Les contradictions du droit ». Dans Georges DUBY et Michelle PERROT, dir. *Histoire des femmes en Occident*. Paris, Plon, 1991, t. 4, p. 87-116.
- AUDIGIER, François. «Enseigner la société et transmettre des valeurs». *Revue française de pédagogie*, no 94, 1991, p. 37-48.
- BARRAL, Pierre. « Paul Bert, le patriote ». Dans Léon HAMON. *Les opportunistes. Les débuts de la République aux républicains*. Coll. « Les entretiens d'Auxerre ». Paris, Éditions de la maison des sciences de l'Homme, no 5, 1991, p. 197-210.
- BASDEVANT-GAUDEMET, Brigitte. «École publique, école privée. L'épiscopat devant le Conseil d'État en 1833». *Revue d'Histoire de l'Église de France*, no 193, (juil.-déc. 1988), p. 245-259.
- BASDEVANT-GAUDEMET, Brigitte. *Le jeu concordataire dans la France du XIXe siècle : le clergé devant le conseil d'État*. Paris, P.U.F., 1988, 298 p.
- BAUBÉROT, Jean. *La laïcité, quel héritage? de 1789 à nos jours*. Coll. « Entrée libre ». Genève, Labor et Fides, 1990, 111p.
- BERSTEIN, Serge. « Jules Ferry ». Dans Léon HAMON. *Les opportunistes. Les débuts de la République aux républicains*. Coll. « Les entretiens d'Auxerre », Paris, Éditions de la maison des sciences de l'Homme, no 5, 1991, p. 259-272.

- BORRE JOHNSEN, Egil. *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo, Scandanevian University Press, 1993, 455 p.
- CAPÉLAN, Louis. *Histoire de la laïcité républicaine. La laïcité en marche*. Paris, Nouvelles Éditions Latines, 1961, vol. 3, 328 p.
- CARITEY, Christophe. « Manuels scolaires et mémoire historique au Québec. Questions de méthodes ». *Histoire de l'Éducation*, no 58 (mai 1993), p. 137-164.
- CASPARD, Pierre. « De l'horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires ». *Histoire de l'Éducation*, no 21 (janvier 1984), p. 67-74.
- CHEVALLIER, Pierre. *La séparation de l'Église et de l'École. Jules Ferry et Léon XIII*. Paris, Fayard, 1981, 485 p.
- CHOLVY, Gérard. « L'enseignement catholique en France aux XIX^e et XX^e siècles ». *Revue d'Histoire de l'Église de France*, t. LXXXI, no 206 (janv.-juin 1995), p. 7-11.
- CHOPPIN, Alain. « L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française ». *Histoire de l'Éducation*, no 29 (janvier 1993), p. 165-185.
- CHOPPIN, Alain. « Le cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires. I. De la Révolution à nos jours ». *Histoire de l'Éducation*, no 29 (janvier 1986), p. 21-58.
- CHOPPIN, Alain. « Introduction », *Histoire de l'Éducation*, no 58 (mai 1993), p. 5-7.
- CHOPPIN, Alain. *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris, Hachette, 1992, 223-XVI p.
- CHOPPIN, Alain. « L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française ». *Histoire de l'Éducation*, no 58 (mai 1993), p. 165-185.
- CHOPPIN, Alain, dir.. *Le Thésaurus « Emmanuel » sur les manuels scolaires. Version 1.0 par Yves Heriou, Michèle Pitoy, Fabiola Rodriguez et Joël Vilain*. Paris, INRP, 1991, non pag.
- CHOPPIN, Alain. « L'histoire des manuels scolaires : une approche globale ». *Histoire de l'Éducation*, no 9 (déc. 1980), p. 1-25.
- COUSIN, Bernard, Monique CUBELLS et René MOULINAS. *La pique et la croix. Histoire religieuse de la Révolution française*. Coll. « Chrétiens dans l'histoire ». Paris, Centurion, 1989, 317 p.

- CORBIN, Alain. « Le « sexe en deuil » et l'histoire des femmes au XIX^e siècle ». Dans Michelle PERROT, dir. *Une histoire des femmes est-elle possible ?* Paris, Rivages, 1984, p. 141-154.
- CRABBE, Brigitte. *Les femmes dans les livres scolaires*. Bruxelles, Pierre Margada, 1985, 317 p.
- CRUBELLIER, Maurice. *La mémoire des Français. Recherches d'histoire culturelle*. Paris, Henri Veyrier, 1991, 352 p.
- CRUBELLIER, Maurice, « Éducation et culture: une direction de recherche », *Histoire de l'Éducation*, no 1 (déc. 1978), p. 39-48.
- DECORMEILLE, Patrice. « Sources et fondements de la philosophie politique des républicains de gouvernement ». Dans Léon HAMON. *Les opportunistes. Les débuts de la République aux républicains*. Coll. « Les entretiens d'Auxerre », Paris, Éditions de la maison des sciences de l'Homme, no 5, 1991, p. 17-48.
- DECROUX-MASSON, Annie. *Papa lit, maman coud : les manuels en bleu et rose*. Paris, Denoël-Gonthier, 1979, 128 p.
- DÉLOYE, Yves. *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: controverses*. s.l., Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1994, 431 p.
- ÉLIARD, Michel. « Sociologie et éducation de Condorcet à Durkheim ». *Revue française de pédagogie*, no 104, 1993, p. 55-60.
- ENGLUND, Boel. « De Dieu et la Patrie, à toi, moi et le monde. Cent cinquante ans de livres de lecture et d'anthologies littéraires scolaires en Suède ». *Histoire de l'Éducation*, no 58 (mai1993), p. 46-69.
- ESCOLANO, Agustin. « La politique du livre scolaire dans l'Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire ». *Histoire de l'Éducation*, no 58 (mai1993), p. 27-45.
- EWALD, François. « La question sociale ». Dans Léon HAMON. *Les opportunistes. Les débuts de la République aux républicains*. Coll. « Les entretiens d'Auxerre », Paris, Éditions de la maison des sciences de l'Homme, no 5, 1991, p. 149-161.
- FINKELSTEIN, Barbara. « Education Historians as Mythmakers ». dans Gerald GRANT, ed., *Review of Research in Education*. Washington, American Educational Association, 1992, p. 255-297.
- FRAISSE, Geneviève. *Muse de la raison. Démocratie et exclusion des femmes en France*. Coll. « Folio/Histoire ». s.l. , Gallimard, 1995 (1989), 378 p.

- FRAISSE, Geneviève. « La différence des sexes, une différence historique ». Dans Geneviève FRAISSE *et al.* *L'exercice du savoir et la différence des sexes*. Paris, l'Harmattan, 1991, p. 13-36.
- FREYSSINET-DOMINJON, Jacqueline. *Les manuels d'histoire de l'école libre 1882-1959*. Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1969, 292 p.
- FUMAT, Yveline, « La socialisation politique à l'École, du Tour de France par deux enfants [par G. Bruno, pseudonyme de Mme Alfred Fouillée] aux manuels de 1977 », *Revue Française de pédagogie*, no 44, 1989, p. 71-81.
- GADILLE, Jacques. *La pensée et l'action politiques des évêques français au début de la Troisième République, 1870/1883*. Paris, Hachette, 1967, t. 1 et t. 2, 351 p et 334 p.
- GALUPEAU, Yves. « Les manuels scolaires par l'image : pour une approche sérielle des contenus ». *Histoire de l'Éducation*, no 58 (mai 1993), p. 71-135.
- GALUPEAU, Yves. « L'Église et la Nation dans la France contemporaine. Le témoignage des manuels confessionnels (1870-1940) ». *Revue d'Histoire de l'Église de France*, t. LXXXI, no 206, (janv.-juin 1995), p. 73-104.
- GAUTHERIN, Jacqueline. « La laïcité: une idée neuve (Six ans de débats et de publications) ». *Revue française de pédagogie*, no 97, 1991, p. 109-118.
- GIBSON, Ralph. « Le catholicisme et les femmes en France au XIXe siècle ». *Revue d'Histoire de l'Église de France*, t. LXXIX, 1993, p.63-93.
- GIRARDET, Raoul. « Paul Bert. La politique coloniale ». Dans Léon HAMON. *Les opportunistes. Les débuts de la République aux républicains*. Coll. « Les entretiens d'Auxerre », Paris, Éditions de la maison des sciences de l'Homme, no 5, 1991, p. 171-181.
- GLÉNISSON, Jean. « Le livre pour la jeunesse ». Dans Henri-Jean MARTIN et Roger CHARTIER, dir.. *Histoire de l'édition française*. Coll. « Jean-Pierre Vivet ». Paris, Promodis, 1985, t. III, p. 417-443.
- GOODMAN, Dena. « Public Sphere and Private Life: Toward a Synthesis of Current Historiographical Approaches to the Old Regime ». *History and Theory*, vol. 31, no 1, 1992, p. 1-20.
- GROSJEAN, Claude et MOITRIEUX Gérard. *L'École de Jules Ferry à travers les manuels*. Nancy, CRPD, 1982, 236 p.

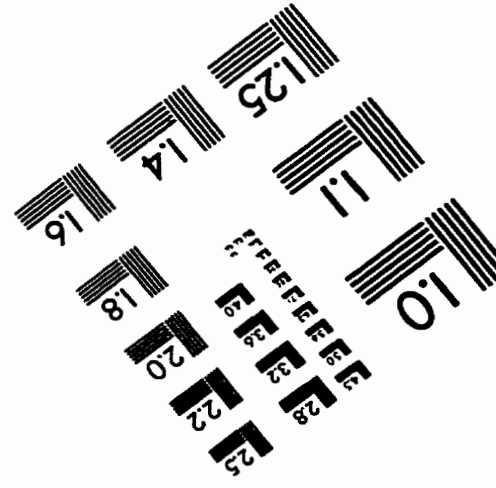
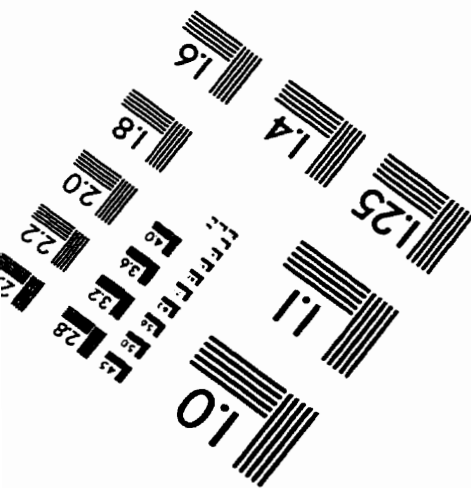
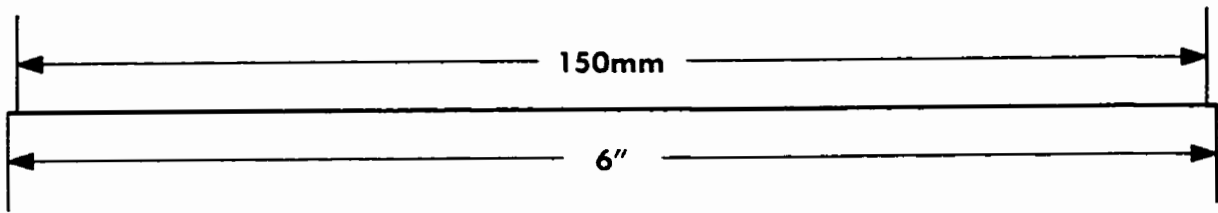
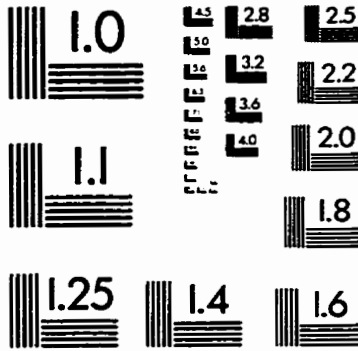
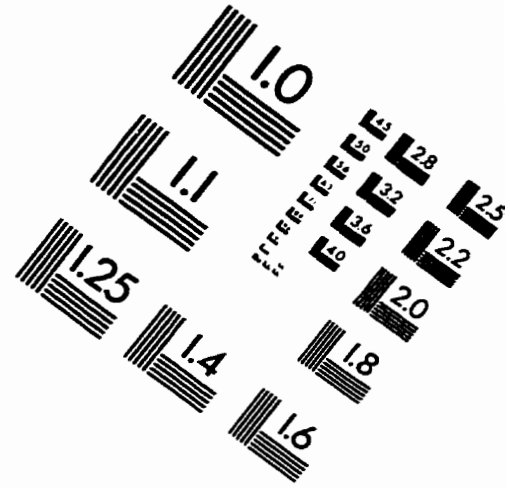
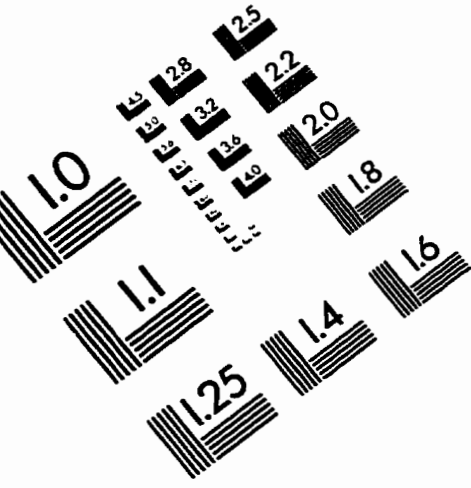
- GUEISSAZ, Mireille. «Le sentiment de solidarité sociale chez les protestants français au XIXème siècle. Le gouvernement de soi et le gouvernement des autres». dans *La solidarité un sentiment républicain?*, Paris, PUF, 1992, p. 26-41. (Actes du Colloque d'Amiens, 25-10-1991)
- GUILLEN, Pierre. « Les républicains opportunistes et la politique étrangère ». Dans Léon HAMON. *Les opportunistes. Les débuts de la République aux républicains*. Coll. « Les entretiens d'Auxerre », Paris, Éditions de la maison des sciences de l'Homme, no 5, 1991, p. 183-193.
- KNEE, Philip. *Penser l'appartenance: enjeux des Lumières en France*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1995, 270 p.
- KOK-ESCALLE, Marie-Christine. *Instaurer une culture par l'enseignement de l'histoire. France 1876-1912. Contribution à une sémiotique de la culture*. Berne, Peter Lang, 1988, 273 p.
- KOULOURI, Christina et VENTURAS, Ekaterini. « Les manuels scolaires dans l'État grec, 1834-1937. *Histoire de l'Éducation*, no 58 (Mai 1993), pp. 9-26.
- LALOUETTE, Jacqueline. « Paul Bert, libre-penseur ». Dans Léon HAMON. *Les opportunistes. Les débuts de la République aux républicains*. Coll. « Les entretiens d'Auxerre », Paris, Éditions de la maison des sciences de l'Homme, no 5, 1991, p. 221-244.
- LÉVY, Marie-Françoise. *De mères en filles. L'éducation des Françaises. 1850/1880*. Paris, Calmann-Lévy, 1984, 190 p.
- MACHELON, Jean-Pierre. *La République contre les libertés ? Les restrictions aux libertés publiques de 1879 à 1914*. Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1976, xvii-462 p.
- MARGADANT, Jo Burr. *Madame le Professeur. Women Educators in the Third Republic*. Princeton, Princeton University Press, 1990, 358 p.
- MAYEUR, Jean-Marie. *Les débuts de la III^e République 1871-1898*. Coll. «Points Histoire». s.l., Seuil, 1973, 254 p
- MAYEUR, Jean-Marie. « Laïcité et idée laïque au début de la Troisième République ». Dans Léon HAMON. *Les opportunistes. Les débuts de la République aux républicains*. Coll. « Les entretiens d'Auxerre », Paris, Éditions de la maison des sciences de l'Homme, no 5, 1991, p. 105-124.
- MONTCLOS, Xavier de. «L'Église et le monde à l'avènement de Léon XIII». *Revue Historique*, no 526 (avril-juin 1978), p. 415-428.

- NÉANT, Hubert. *La politique en France XIXe-XXe siècle. Régimes, institutions, élections, courants, partis, groupes de pression, médias*. Coll. «Carré Histoire». Paris, Hachette, 1991, 222 p.
- NORA, Pierre. « Ernest Lavigne, son rôle dans la formation du sentiment national ». *Revue Historique*, (juill.-sept. 1962), p. 73-106.
- NORA, Pierre. « De l'Empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires ». *Revue française de science politique*, 16 (1), février 1966, p. 56-86.
- OGNIER, Pierre. «L'idéologie des fondateurs et des administrateurs de l'école républicaine à travers la «Revue Pédagogique» de 1878 à 1900». *Revue française de pédagogie*, no 66, 1984, p. 7-14.
- OGNIER, Pierre. « Les approches historiques de la laïcité en France, 1990-1993. Étude critique ». *Histoire de l'Éducation*, no 65 (janv. 1995), p. 71-85.
- OZOUF, Mona. *L'École, l'Église et la République. 1871-1914*. Paris, Armand Colin, 1963, 303 p.
- OZOUF, Mona. *L'École, l'Église et la République. 1871-1914*. Coll. «Points Histoire». Paris, Cana/Jean Offredo, 1982, 259 p.
- OZOUF, Mona et Jacques. « Le thème du patriotisme dans les manuels primaires ». *Le Mouvement social*, no 49 (oct.-déc. 1964), p. 5-13.
- PERROT, Michelle. « Les femmes, le pouvoir, l'histoire ». Dans Michelle PERROT, dir. *Une histoire des femmes est-elle possible ?*. Paris, Rivages, 1984, p. 205-222.
- RENAULT, François. «Aux origines du Ralliement: Léon XIII et Lavignerie (1880-1890)». *Revue Historique*, no 572 (avril-juin 1989), p. 381-432.
- REVEL, Jacques. « Masculin/Féminin sur l'usage historiographique des rôles sexuels ». Dans Michelle PERROT, dir. *Une histoire des femmes est-elle possible ?*. Paris, Rivages, 1984, p. 121-140.
- SIGMOND, André, o.p.. «Réflexion théologique sur les motivations de la censure». *Centre catholique des intellectuels français*. Censure et liberté d'expression, Paris, Desclée de Brouwer, 1970, p. 145-154.
- SMITH, Bonnie G. *Changing Lives. Women in European History since 1700*. Lexington, Toronto, D.C. Heath and Company, 1989, 559 p.
- SMITT-PANTEL, Pauline. « La différence des sexes. Histoire, anthropologie et cité grecque ». Dans Michelle PERROT, dir. *Une histoire des femmes est-elle possible ?* Paris, Rivages, 1984, p. 97-119.

STRAY, Chris. «Quia Nominor Leo: Vers une sociologie historique du manuel». *Histoire de l'Éducation*, no 58 (mai 1993), p. 71-102.

STRUMINGHER, Laura S. *What were Little Girls and Boys Made of ? Primary Education in Rural France, 1830-1880*. Albany, State University of New York, 1983, VIII-209 p.

IMAGE EVALUATION TEST TARGET (QA-3)



APPLIED IMAGE, Inc
1653 East Main Street
Rochester, NY 14609 USA
Phone: 716/482-0300
Fax: 716/288-5989

© 1993, Applied Image, Inc.. All Rights Reserved