

La règle ou la raison ?

I – REMARQUES SUR LE RÈGLEMENT DE L'ARMÉE ET SUR LES RÈGLES D'ORTHOGRAPHE

1. La discipline dans l'armée française

On cite souvent, de mémoire, la première phrase du règlement de l'armée française (« que le ordres soient exécutés littéralement, sans hésitation ni murmure... ») lorsqu'on veut donner un exemple d'un rapport de soumission aveugle. Or, si l'on consulte le texte que les jeunes hommes atteignant l'âge de vingt ans au moment de la guerre d'Algérie ont encore appris par cœur, on doit noter que la définition de la « discipline » et des notions connexes y est beaucoup plus nuancée et complexe qu'on ne le croit. Cela nous importe d'autant plus que la discipline ainsi définie est celle que le jeune appelé devait *apprendre*, non seulement en tant qu'il pouvait avoir à défendre un jour sa patrie, mais en tant qu'il aurait à remplir d'autres rôles d'adulte, à commencer par celui de père de famille. La première période du service militaire s'appelait « les classes », il y avait des officiers instructeurs. Autrement dit, le service militaire supprimé depuis quelques années faisait partie, dans notre société, du système d'éducation et, d'une certaine façon, le prolongeait.

Sans pouvoir développer les analyses que mériterait ce sujet et pour nous centrer sur la perspective ici définie (la règle et la raison), nous allons présenter quelques remarques sur le *Règlement du service dans l'armée* (Extraits incluant les modifications introduites de 1936 à 1939, diffusés dans les années 50 par le Ministère de la guerre dans toutes les régions militaires).

La première partie est intitulée « Discipline générale » et l'article premier « Bases de la discipline ». L'article 2 donne les « Règles générales de la subordination » et l'article 3 est intitulé « Méthode de commandement et action personnelle du chef dans l'éducation morale ». Avant de commenter cet ensemble du Titre I et pour favoriser la discussion, nous ne croyons pas inutile de reproduire intégralement les paragraphes sur les bases de la discipline.

La discipline faisant la force principale des armées, il importe que tout supérieur obtienne de ses subordonnés une obéissance entière et une soumission de tous les instants, que les ordres soient exécutés littéralement, sans hésitation ni murmure ; l'autorité qui les donne en est responsable, et la réclamation n'est permise au subordonné que lorsqu'il a obéi. Si l'intérêt du service demande que la discipline soit ferme, il veut en même temps qu'elle soit paternelle. Toute rigueur qui n'est pas de nécessité, toute punition qui n'est pas déterminée par le règlement ou que ferait prononcer un sentiment autre que celui du devoir, tout acte, tout geste, tout propos outrageant d'un supérieur envers son subordonné sont sévèrement interdits.

Les membres de la hiérarchie militaire, à quelque degré qu'ils y soient placés, doivent traiter leurs subordonnés avec bonté, être pour eux des guides bienveillants, leur porter tout l'intérêt et leur témoigner tous les égards dus à des compagnons d'armes, qui assument avec eux la mission de faire observer les lois de la République et de sauvegarder l'indépendance et l'honneur de la patrie.

La discipline est d'autant plus facilement obtenue que les chefs ont pris plus d'ascendant sur leur troupe par l'exemple qu'ils lui donnent, la confiance qu'inspire leur caractère, et l'affection que leur attire le souci constant des intérêts matériels et moraux de leurs subordonnés. Les chefs n'oublieront pas que jamais des ordres ne sont mieux exécutés que lorsque ceux qui les reçoivent en ont compris le but et la portée.

Les subordonnés doivent, même en dehors du service, déférence et respect à leurs supérieurs.

Dans sa troisième acception selon Littré, dont le Dictionnaire a été publié entre 1863 et 1873, le terme discipline signifie « Règle de conduite commune aux membres d'un corps » et, dans sa quatrième acception :

Manière de se conduire suivant les règles d'une profession ; ensemble des règles et devoirs professionnels imposés aux membres d'un ordre, d'une corporation.

Par exemple, on parle de la discipline judiciaire pour les magistrats et avocats, et aussi de la règle qui règne dans un collège ou un établissement d'instruction. La cinquième acception, la règle des armées, apparaît donc comme un cas particulier de la précédente. Mais le Dictionnaire précise aussitôt : « règle des armées, rapport du commandement et de l'obéissance » et il donne parmi les exemples une phrase de Télémaque où Fénelon affirmait que la discipline rend les troupes invincibles.

Les premiers mots du Règlement du service dans l'armée française, sans donner une définition du type d'un dictionnaire ou de type scolaire, sont pour énoncer les « bases », c'est-à-dire les fondements, de la discipline et la forme même des premières propositions est argumentative (« faisant »..., « il importe »...). La discipline militaire n'est définie ou caractérisée que par ce qu'elle fait : « la force principale ». Et l'armée elle-même, dans le second paragraphe, est définie par sa mission, sa mission vis à vis de l'extérieur (l'indépendance de la patrie) et sa mission dans une société dont la caractéristique est d'être une République avec ses lois. La discipline est une règle qui réfère à une finalité et le texte, destiné à l'instruction du futur soldat, a pour but de faire comprendre cette finalité rationnelle.

Comme l'avait vu Littré, nous trouvons ici une identification entre la discipline comme règle de conduite et la forme du rapport commandement-obéissance. Celui qui reçoit un ordre doit obéir parce que celui qui le donne en est seul responsable. Ce qui signifie d'abord qu'il doit en répondre ; lorsqu'on entre dans le détail du règlement, on voit qu'il doit toujours faire un compte-rendu. De plus, même si, pour des raisons d'efficacité de l'action militaire, l'ordre doit être exécuté « sans hésitation ni murmure », la réclamation est permise. Enfin, l'obéissance n'exclut pas, bien au contraire, que ceux qui reçoivent les ordres en aient « compris le but et la portée », donc aient été traités par ceux qui les donnent comme des êtres dotés de raison.

Puisque l'exercice de l'autorité réfère en dernière analyse aux lois de la République et à l'attachement pour la patrie, il doit passer par des règlements et être accompagné du sentiment du devoir. Par là, le rapport commandement-obéissance n'exclut pas une certaine réversibilité : respect du subordonné par le supérieur et même compagnonnage entre chargés d'une même mission. La discipline prend et doit prendre un aspect paternel. Mais il reste complémentaire : « la discipline est d'autant plus facilement obtenue que... ». Ce n'est pas son « ascendant » ou l'affection qu'il inspire qui définissent le chef. Le rapport d'autorité dans l'armée n'est pas un rapport personnel ; les mots « lois », « règles », « règlements » soulignent son caractère impersonnel. Il ne faut pas se tromper sur le terme « paternel » : le père est ici celui qui ne punit pas au nom d'un sentiment autre que celui du devoir ou en se référant à autre chose que le règlement. Si on utilise les concepts de Weber, l'autorité est non pas charismatique, mais légale-rationnelle : rationalité du commandement et compréhension des ordres reçus.

Les articles suivants vont approfondir cette conception de l'autorité, préciser l'organisation et les règles qui en découlent, ainsi

que le sens du « règlement ». Dans l'article 2, la hiérarchie militaire n'est pas donnée comme allant de soi. Elle est indiquée de manière complète, du haut en bas, et le principe en est énoncé :

La subordination doit avoir lieu rigoureusement de grade à grade ; l'exacte observation des règles qui la garantissent, en écartant l'*arbitraire*, doit maintenir chacun dans ses droits comme dans ses devoirs.

Le principe de responsabilité exige que nul n'empiète sur les attributions d'un supérieur et le chef doit veiller à la stricte exécution de ses ordres. La subordination, dans l'usage fait ici du mot, n'est pas la dépendance à l'égard d'une personne considérée comme supérieure par essence. Elle est la mise en ordre (*sub-ordinare*) permettant la circulation des ordres, qui sont la manifestation du commandement : « Le commandement se manifeste par des ordres » (art. 4). Et ce commandement, comme l'obéissance du subordonné, repose en dernière instance sur la loi, c'est-à-dire sur la volonté nationale.

Tout chef détenant de la loi l'autorité dont il est investi, l'obéissance qui lui est due par ses subordonnés n'est autre qu'un acte de soumission à la loi, expression de la volonté nationale. (art. 16)

Nous comprenons donc mieux la façon dont est présentée l'organisation de l'armée à l'article 2. Avant d'indiquer que l'armée est composée d'officiers, de sous-officiers et d'hommes de troupe, qu'il y a des « grades » à l'intérieur de chacune de ces composantes (par exemple, général de division, général de brigade...), le texte énonce : « Le Président de la République dispose de la force armée. Le Ministre de la guerre est le chef de l'armée. » Nous sommes ici en présence d'une application de la doctrine républicaine. Le président de la république n'est que celui qui exerce le pouvoir exécutif. Ce qui est appelé ici volonté nationale est ce que Rousseau avait appelé volonté générale. Il est encore question de « l'intérêt général » à l'article 3, lorsqu'il est dit qu'à chaque degré un chef ne doit pas hésiter à prendre des « initiatives » tout en faisant « comprendre » en quoi elles sont profitables à l'intérêt général, c'est-à-dire à l'intérêt du service.

Nous voyons ainsi que parler, ce que le texte ne fait pas, d'armée républicaine, ne serait pas indiquer une caractéristique secondaire. La discipline que ce Règlement définit n'est pas celle de toute armée, de l'armée qui aurait une logique propre et se trouverait dans une société ayant un « régime républicain ». Il y a une forme républicaine de l'armée et donc de la discipline, autrement dit encore une relation étroite entre cette forme et la forme des rapports politiques. Si l'on poussait plus avant l'analyse socio-historique, on pourrait sans doute montrer dans cette conception de l'armée, de la

conscription et du service militaire une version troisième République (un indice en serait l'insistance sur la notion de devoir) de la « nation armée » et de l'armée de citoyens selon la première République.

L'incorporation dans une telle armée, le service militaire avec les « classes » qui l'inaugurent, n'est pas simplement une instruction professionnelle. Dans le *Règlement*, il est présenté comme « éducation morale ». C'est la « méthode de commandement », là encore complétée par « l'action personnelle du chef », qui fait cette éducation :

Responsable de tous les actes de la troupe qu'il a l'honneur de commander, le chef développe constamment les qualités morales de ses subordonnés, en faisant appel à leur intelligence et à leur cœur » (art. 3).

La fonction du service militaire déborde l'apprentissage du métier des armes ; ou plus exactement ce métier, comme les autres métiers que le jeune appelé aura à exercer, à commencer par celui de père de famille (auquel l'article 22 fait explicitement référence), est un rôle social, et le service militaire en tant qu'il est éducation morale s'intègre à la constitution de la nation et de la patrie. La forme de moralité et d'éducation morale ici définie inclut l'intelligence et indique le sens sous-jacent aux devoirs.

Pour achever de décrire cette forme de discipline, il faudrait évoquer la relation règlement-règle et la place faite aux rites et cérémonies. Dans les extraits consultés du *Règlement* de l'armée française, la longue suite (189 p.) des chapitres énumère les responsabilités de chaque service – par exemple, le service de semaine de la compagnie –, les responsabilités et devoirs de chaque grade – par exemple ceux du chef de bataillon –. Les règlements proprement dits – par exemple, l'appel du soir – ne font que préciser la manière dont doivent s'exercer ces responsabilités qui, de l'autre côté, sont toujours explicitement rattachées aux « missions » incombant à chaque sous-ensemble. La discipline (qui n'est pas ce que Michel Foucault a conceptualisé sous ce nom d'après l'exemple de l'armée prussienne ou de l'école chrétienne au XVIII^e siècle) n'est donc pas la résultante ou la somme des règlements, mais leur principe énoncé en « règle », que les règlements traduisent dans le détail des actions. Il n'y a pas des règlements minutieux et des contrôles tatillons ayant par eux-mêmes, par leur multiplicité et leur caractère, l'objectif d'obtenir des corps dociles.

Enfin le *Règlement* énumère et précise des gestes, des « marques extérieures », des rites, mais il en limite les proportions et les justifie toujours par leur sens. Le « salut », avec la position de la main et de l'avant-bras qui varie selon les situations, est défini comme la plus fréquente des « marques extérieures de respect »

que tout subordonné doit à son supérieur. Le « cérémonial militaire » (prises d'arme ou revues lors des fêtes nationales) doit être réduit au strict nécessaire, mais les buts en sont soulignés :

Le cérémonial militaire a pour but de donner le plus de solennité possible à certains événements de la vie nationale et militaire, dont il importe que le soldat saisisse la haute signification. Il affirme publiquement la discipline et l'éducation militaire de la troupe. Il contribue à développer, chez les supérieurs comme chez les subordonnés, en les rapprochant dans des circonstances déterminées, la confiance réciproque qui constitue l'une des forces morales de l'armée (art. 5).

Ainsi, ces cérémonies intègrent à la nation. Elles le font non par l'exaltation, mais par la saisie des significations. Par là, elles effacent le rapport de subordination. On pourrait évoquer cette « fête publique », que Rousseau avait cherché à décrire et qu'il jugeait seule convenable à une République.

Ce Règlement jamais détaché du sens n'a certes pas toujours été appliqué dans son esprit et le service militaire a suscité la verve des caricaturistes. Mais, et cela est sans doute plus important, on peut aujourd'hui, en l'invoquant et en utilisant le droit de contestation qu'il accorde, non seulement comprendre des révoltes mais réviser des condamnations. Prenons rapidement deux exemples. Le premier est celui des « mutineries » de la première guerre mondiale. En 1914-1918, lorsque le haut-commandement de l'armée voulait empêcher de nouvelles avancées allemandes, toute sortie hors des tranchées se soldait par une proportion de pertes (tués et blessés) extrêmement importante. Des fantassins, par définition rescapés des assauts précédents, contestèrent l'utilité de tels combats, donc la stratégie et les ordres donnés. Traduits devant une justice militaire sommairement constituée, ils furent condamnés et fusillés « pour l'exemple ». Aujourd'hui, ce sont les ordres donnés par des chefs, la manière dont a été constituée une instance de justice et le motif de sa décision qui sont contestés au nom même de la règle militaire, au point que des réhabilitations sont prononcées.

Le second exemple concerne les appelés du contingent et les « rappelés sous les drapeaux » qui, à la fin des années cinquante, furent envoyés en Algérie. Certains furent des insoumis, même s'ils cherchaient par des moyens médicaux à en éviter les conséquences pour leur avenir professionnel (notamment l'entrée dans la fonction publique). Beaucoup n'acceptaient pas l'idée d'une République colonisatrice ou néo-colonisatrice ; ni qu'un gouvernement républicain envoie l'armée et a fortiori le contingent dans ce qui ne pouvait pas être nommé une guerre. Enfin, ceux qui avaient obéi à l'ordre de mobilisation et qui étaient mis en opérations, acceptèrent d'autant plus mal de se livrer à des tortures qu'ils avaient le

souvenir de la police nazie. Si on réfléchit à ces refus, on rejoint la thèse développée aujourd'hui par des spécialistes de science politique : il ne peut exister un « pouvoir militaire » dans une République et la constitution d'un pouvoir militaire signifie la substitution d'une dictature à la république, l'avènement d'un fascisme.

2. Orthographe et respect de l'arbitraire

L'école, que l'on appelle élémentaire parce qu'elle apporte les éléments fondamentaux du savoir, joue un rôle décisif dans le progrès de la démocratie.

Ces mots figurent au début de l'introduction aux *Programmes et instructions de l'école élémentaire* de 1985. Pour la première fois, un ministre de l'éducation nationale entendait mettre à la disposition du « public » – donc démocratiser – une version claire de programmes nouveaux et des instructions que les instituteurs devaient appliquer. La première « discipline » présentée était le français. Appelé « maîtrise de la langue française », ses objectifs étaient ainsi indiqués : former une pensée claire, organisée et maîtresse d'elle-même ; favoriser la réussite sociale et professionnelle. « C'est pour quoi, conclut le texte, elle est le premier instrument de la liberté. »

La suite des instructions pour le français reprend la distinction traditionnelle « lire-écrire ». L'écriture en elle-même, « discipline de la main et du corps », exige « le respect des règles ». De plus, « l'expression » orale et écrite demande une « étude de la langue », l'acquisition de connaissances lexicales, grammaticales et orthographiques. Le détail des apprentissages et des exercices pour les différents cours mentionne les « dictées sous des formes diverses ». On peut se demander pourquoi rien n'est dit sur le rapport entre démocratie et liberté d'une part, soumission à des règles, notamment orthographiques, d'autre part. Et cela d'autant plus que la question de l'orthographe et de son enseignement est l'objet depuis longtemps de débats souvent d'autant plus passionnés que leur arrière-plan politique est perçu, voire même connu.

Nous ne reprendrons pas ici l'analyse socio-historique de la pédagogie de l'orthographe, de 1830 à nos jours, à laquelle était consacré un sous-chapitre de *L'École primaire française*. Nous nous bornerons à présenter quelques remarques sur ce que l'on n'a pas hésité à appeler l'absurdité de l'orthographe et les formes de la soumission à des règles.

En France, où l'écart entre langue parlée et langue écrite est particulièrement large, on a accordé et on accorde encore une très grande importance à une orthographe de ce fait difficile. Une erreur est une « faute », comme un manquement à une règle

morale. Un animateur de télévision, chevronné pour une émission littéraire, consacre chaque année le gagnant d'un concours national de dictée. Cette célèbre dictée qui, il n'y a pas si longtemps, était l'exercice, l'épreuve à laquelle il fallait réussir pour obtenir la consécration sociale du « Certificat d'études primaires ». L'exercice était pourtant brocardé par certains, qui s'estimaient vraiment cultivés (l'orthographe « science des ânes »). Dans un ouvrage de pédagogie très connu à la fin des années 50 et utilisé dans les Écoles normales d'instituteurs, deux inspecteurs de l'éducation protestaient contre la rigueur du zéro éliminatoire, l'arithmétique des demi et des quarts de faute, et interrogeaient : pourquoi cette sévérité, alors qu'on admet des candidats qui savent à peine lire et commettent des erreurs monumentales dans les autres matières ? Toutefois, cette interrogation peut à son tour surprendre tant sont grandes, selon cet ouvrage et beaucoup d'autres, les qualités que met en œuvre l'acquisition de l'orthographe, qualités définies comme intellectuelles (mémoire, attention...), mais plus généralement qualités de l'« écolier ». La matière orthographe, avec la dictée, qu'il est prescrit à l'instituteur de ne pas négliger, est une discipline, une école.

On en viendrait donc à reprendre l'hypothèse selon laquelle l'importance donnée à l'orthographe et à un « exercice » comme la dictée (l'exercice, comme la gymnastique, n'implique pas les mêmes valeurs que l'activité à laquelle il est censé préparer) signifierait leur autonomisation (relative) par rapport à la « maîtrise de la langue » donnée comme objectif à l'enseignement du français. Ce qu'on nomme depuis la fin du XIX^e siècle l'éducation intellectuelle et morale déborderait l'« apprendre à penser par soi-même ». En d'autres termes, on ne peut interpréter une entreprise de normalisation, que ce soit celle de la graphie ou une autre, ni une « discipline » d'enseignement en faisant abstraction de son sens politique ou, plus précisément, de ses significations politiques possibles.

Pour esquisser la mise en œuvre, donc la vérification, de cette hypothèse, référons-nous d'abord à la période de création de l'orthographe (*ortho-graphie* aurait mieux convenu) comme ensemble des règles devant être appliquées dans l'écriture de la langue, en particulier lors de l'impression de textes. Selon les historiens spécialistes (*Les grands courants orthographiques au XVII^e siècle et la formation de l'orthographe moderne*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1992), avant même que le *Dictionnaire* de l'Académie, en 1762, ne fixe « le bon usage » beaucoup d'ouvrages, depuis le début du siècle, défendaient l'idée d'une orthographe « vraie », « pure », « fondée sur des règles », c'est-à-dire sur des « principes constants que l'on a établis après beaucoup de raisonnement et d'expérience ». Sont

ainsi condamnés ceux qui, de plus en plus, écrivaient « n'importe comment ». Mais il y eut un débat qui s'intègre dans le vaste ensemble appelé querelle des Anciens et des Modernes et dans la Contre-Réforme. Car, aux yeux de ceux qui sont hostiles à la modernisation de l'orthographe, rationaliser l'écriture c'est encourager l'esprit de libre-examen. L'idée même de réforme est condamnée (« la religion prétendue réformée »). Penser par soi-même au lieu de se plier aux us et coutumes de la communauté, c'est porter atteinte à l'ordre social.

En termes sociologiques, on devrait dire : porter atteinte à un certain type d'ordre social. Le XVIII^e siècle fut le siècle de la critique. Les transformations de l'école (souhaitées, conseillées, parfois réalisées) furent étroitement liées aux transformations du politique et du rapport entre politique et religion. Mais, dans la société française contemporaine, nous constatons que la question de l'appartenance à une communauté et des signes communautaires surgit à nouveau dans l'école de la République et dans l'espace public.

La dernière tentative de réforme de l'orthographe date de 1952 (projet Beslais). Nombreux sont ceux qui ont pensé que ce serait la dernière. Les instructions concernant l'enseignement doivent donc s'en accommoder. Si l'on regarde de près, la question de la nature de l'orthographe et de son enseignement, donc celle de l'obéissance à des règles, est complexe. Lorsqu'on dénonce les « absurdités » (terme souvent employé dans les ouvrages pédagogiques) de l'orthographe française, on oublie parfois que certaines rationalisations et justifications ne seraient pas toujours utilisables dans l'enseignement : expliquer, justifier l'orthographe d'un mot par son étymologie ne sert pas aux élèves qui ignorent le grec et le latin. La pédagogie distingue depuis longtemps l'orthographe d'usage, qui méconnaît souvent le principe fondamental de la correspondance notation écrite-système des sons de la langue parlée, et l'orthographe grammaticale qui, elle, correspond à des règles (accord de l'adjectif épithète ou attribut, par exemple). Mais André Chervel a montré que la grammaire scolaire avait été inventée pour servir de base à l'orthographe.

En général, un enseignement peut rompre avec celui de l'ancienne école, l'école du XVII^e siècle fondée sur la répétition, la mémorisation, l'obéissance à la règle affichée sur les murs de la classe et jamais justifiée. L'enseignement de l'orthographe peut viser cette rupture. Il est bon, disaient les inspecteurs cités plus haut, de « faire comprendre » qu'on écrit « un sac de blé » et « un sac de pommes » (des pommes et non de la pomme : tel est le raisonnement demandé à l'élève). « Au moins dans l'orthographe grammaticale, ajoutaient-ils, il faut garder l'intelligence et la

raison ». L'élève peut et doit même réfléchir au sens de la phrase pour accorder les participes : « la romance que j'ai entendu chanter », « la cantatrice que j'ai entendue et qui a chanté », *parce que* c'est la cantatrice que j'ai entendue et qui a chanté. Cependant, doivent reconnaître nos auteurs, il reste des absurdités, comme l'accord de « tout »-adverbe, même dans l'orthographe grammaticale.

Ajoutons que le recours fréquent aujourd'hui à « l'étude de la langue » pourrait induire une attitude positiviste : observer des faits de langue et analyser des lois. Est-ce une nouvelle manière de conduire l'élève à l'acceptation du « c'est comme ça » ?

On comprend enfin que l'on puisse être tenté par des utilisations « pédagogiques » de certains ensembles de règles arbitraires, parce qu'elles sont arbitraires. Certains voient aujourd'hui dans les jeux et les sports le moyen d'habituer « les jeunes » à se conduire selon des règles. Celui qui n'observe pas la règle du jeu s'exclut et il est exclu, désavoué comme tricheur ou mauvais joueur. Cette éducation est assez souvent présentée comme faisant partie de cette éducation civique sur laquelle on insiste à nouveau. Des titres de publications ou de documentaires du type « Sport et citoyenneté » sont significatifs à cet égard. Or l'obéissance à une règle arbitraire, comme l'obéissance à une règle imposée par la coutume ou la tradition, ne peut être confondue avec l'obéissance à la loi, expression de la volonté générale (que Rousseau définissait comme rationnelle), dans une démocratie. Il se peut qu'il y ait un aspect communautaire dans tout groupement humain. Mais une communauté sape son propre fondement si le traditionalisme l'empêche d'avoir une réflexion critique sur les significations et les valeurs implicites dans ses codes et ses règles.

II – UN CONCEPT OUBLIÉ : LA CIVILITÉ RÉPUBLICAINE

Les récents programmes et instructions d'éducation civique pour les différents cycles de l'école maternelle et élémentaire introduisent, ou plutôt réintroduisent, la notion de « civilité », que l'on aurait pu croire disparue définitivement en 1880 avec l'école de la troisième République et cette matière nouvelle qu'était alors la « Morale et instruction civique ». La notion de civilité apparaît également chez les professeurs de collèges et de lycées, chargés d'élaborer avec leurs élèves le nouvel enseignement d'« ECTS » (éducation civique, juridique et sociale). À tous les niveaux et dans la plupart des cas, la civilité est opposée aux « incivilités », voire à une association « incivilités-et-violences », sur lesquelles les médias

et les politiques élaborent des discours. Ceux-ci font souvent appel à des politiques et à des théories psychosociologiques élaborées ces dernières années aux États-Unis. Si bien que l'on peut se demander si la principale référence, dans la remise à l'honneur de la civilité comme étape ou partie de la formation à la citoyenneté, ne serait pas à chercher là et non pas dans l'ancienne civilité à laquelle l'école républicaine aurait renoncé. De manière plus générale, et remettant en cause une pseudo-évidence, il faudrait se demander pourquoi nous avons besoin de ce couple notionnel civilité/incivilité.

La recherche dont nous présentons ici quelques résultats¹³⁰ a comporté d'abord des observations de stages de formation des professeurs d'écoles et des analyses de documents élaborés dans plusieurs lycées. Nous avons étudié en particulier le travail d'un Groupe d'études et de recherche constitué à l'IUFM de Montpellier en relation avec des universitaires. Il a abouti à un ouvrage édité par le CRDP, intitulé « L'éducation civique, juridique et sociale en seconde au lycée ». Nous avons comparé avec le compte-rendu des cours d'ECJS proposés à des élèves de seconde d'un lycée de Grenoble. En même temps, nous avons réalisé une analyse socio-historique dont il est nécessaire d'indiquer rapidement les principaux postulats.

Si nous devons, comme le disait Durkheim dans son cours édité sous le titre « L'évolution pédagogique en France », recourir au passé pour comprendre le présent et tenter de mieux discerner quel peut être l'avenir, ce n'est pas que l'histoire serait incessante répétition ou suite nécessaire de causes et d'effets. L'histoire (et ici nous nous référons à la phénoménologie) est mémoire, reprise interprétative du passé, reconstruction donc « oubli », mais aussi réagencement de significations. L'histoire-devenir est inséparable de la langue, de l'héritage de mots (« démocratie », « citoyens »,...) et d'idées dans lequel nous essayons de donner un sens, voire un sens nouveau, à notre existence d'êtres indissociablement historiques et sociaux. La multiplicité des héritages, des traditions, des langues (« incivilités »...) ne peut qu'ajouter à ce que Patocka appelait la problématique fondamentale de notre existence.

Outre ce postulat, trois grandes hypothèses, qui concernent spécialement l'école, ont servi de fil conducteur dans notre recherche. En premier lieu, l'histoire de l'école, avec ses crises et ses transformations, est inséparable de celle des autres formes sociales : d'où à la fois l'intérêt et la difficulté, signalés par Roger Chartier, d'analyser la civilité, inséparable des nouvelles formes politiques, urbaines, cultu-

130. Voir aussi G. Vincent, « Apprenti-citoyen, futur citoyen, citoyen », dans *Cahiers du CERFEE*, n° 18, 2002.

relles caractéristiques de nos sociétés. En second lieu, hypothèse à la fois théorique et méthodologique, de même que l'on ne peut faire abstraction des caractéristiques de ce que Durkheim appelait « l'école à proprement parler » et que nous appelons la forme scolaire avec ses variantes, ou plutôt ses variations, de même on ne doit jamais séparer les contenus et les méthodes d'enseignement, les matières enseignées et la « discipline » scolaire. Enfin, et il s'agit d'une question de méthode qui concerne directement l'exposé ici présenté, si l'histoire-devenir est faite à la fois de ruptures et de reprises interprétatives, nous devons adopter une démarche principalement régressive pour comprendre n'importe lequel des moments de cette histoire, y compris notre présent, autrement dit faire une science « historique et sociale », récusant ainsi l'approche diachronique et structuraliste qui isole des systèmes successifs pour y situer chaque terme ou couple de termes (par exemple civilité/incivilité).

1. De « l'éducation civique » à la « morale et instruction civique »

Les commentaires d'août 1999 aux nouveaux programmes d'Éducation civique peuvent laisser croire à une sorte de réintroduction, voire de restauration. D'une part, ce qui avait été appelé en 1882 Instruction civique est toujours présent, du moins au cycle 3 ou cycle des « approfondissements » : quelques principes fondamentaux de la vie démocratique (le suffrage universel, la « fabrication de la loi », l'exécutif, ...), les Droits de l'homme, les institutions de la République. Cependant, au cycle 2, qui prolonge les activités du cycle 1, « le maître recense avec les élèves les principales règles qui ont trait à la civilité : marques de politesse, attitudes favorisant les meilleurs rapports interpersonnels... On s'interroge sur leur sens et leur utilité. Dire bonjour, ne pas mettre ses pieds sur la table, ne pas couper la parole..., toutes ces règles manifestent un respect mutuel ». En réfléchissant, les élèves peuvent comprendre que les différences selon les pays, les milieux, n'empêchent pas ce principe commun : le respect¹³¹.

Or on peut croire, et sans doute croit-on assez souvent, que l'école de la troisième République, après celle de la première République dont elle se réclamait, a purement et simplement rejeté la

131. BO spécial n° 7 du 26 août 1999. Les nouveaux programmes (2002) ne paraissent pas remettre en cause les précédents pour ce qui concerne l'éducation civique : pour définir l'étape 1, le mot civilité est toujours employé, mais sous une catégorie plus générale : le « vivre ensemble ».

« civilité puérile et honnête » d'Érasme, sans cesse rééditée et intégrée aux écoles, comme les « Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne » de J.-B. de La Salle, rééditées et reprises avec quelques modifications jusqu'en 1870 pour les « écoles chrétiennes » rouvertes après la Révolution. Si l'on consulte le *Nouveau dictionnaire de Pédagogie* de F. Buisson (1911) à l'article « Morale », qui précède l'article « Morale et civique (instruction) » limité à la répartition des programmes, on y trouve un exposé sur l'« éducation morale » et la « pédagogie républicaine » qui peut étonner, dans ce genre d'ouvrage, même un lecteur contemporain. En effet, c'est d'abord de manière négative qu'est présentée par l'auteur, philosophe de « l'intuition morale », cette pédagogie, mais ce faisant il transgresse les limites antérieures :

Elle prétend ne pas se limiter à une liste de recettes de civilité puérile et honnête, mais allumer dans chaque âme un foyer de vie morale, inspirer à l'enfant, plus tard à l'homme, un amour du bien.

Cette force intérieure, qui régit nos actes, nos pensées, nos sentiments, doit être créée « sans emprunter à aucune considération étrangère à la morale » (religion ou métaphysique). Enfin cette morale ne se limite pas non plus à un résumé des prohibitions de crimes et délits.

Comment aller plus loin dans la réponse à la question que tous ceux qui avaient contribué à élaborer les programmes de 1882 avaient déjà posée : quelle morale peut être enseignée à l'école laïque ? L'auteur de l'article du Dictionnaire de 1911 dépasse la réponse dont avaient cru devoir se contenter les auteurs du premier Dictionnaire : la lettre de Jules Ferry aux instituteurs. Par là, il est conduit à introduire le politique dans la morale. « Une morale, écrit-il, vaut ce que vaut la civilisation dont elle est le résumé ». La morale est donc sociale, mais cela ne signifie pas qu'elle soit seulement un héritage. Car « l'homme est un devenir, la société est un devenir ; la morale aussi ». C'est en se situant dans ce mouvement, et non en essayant de se placer en dehors, que la société française peut donc être critiquée. « Politiquement démocratique », elle est « économiquement aristocratique ». Beaucoup d'hommes ne sont libres que de mourir de faim, ne sont égaux que tous les quatre ans devant l'urne, et sur leur travail s'exerce « la tyrannie du capital ». L'auteur en conclut qu'il faut « dépasser la stricte justice d'aujourd'hui » et ajouter au cours de « morale pratique » un chapitre réservé à l'avenir, « prévoyant ce que sera la justice de demain ».

D'autres auteurs, à la même époque, avaient eux aussi utilisé le terme morale républicaine. Il s'agissait d'une morale des devoirs, ou d'une morale sociale très générale, avec des règles valables pour

toute société, en particulier dans sa version la plus vague, le précepte « ne fais pas à autrui... ». L'instruction civique (et l'on soulignait qu'il s'agissait seulement d'instruire) restait distincte de cette morale. L'article que nous venons de présenter intègre en quelque sorte éducation civique et morale : de là une critique des rapports sociaux, des structures politiques et économiques de la société française, et la proposition d'un avenir fondé sur l'idée de justice, sur une signification renouvelée du mot justice. La « civilité » est écartée d'un trait de plume. Est employé, avec une autre place et une autre fonction, le terme « civilisation », qui s'est introduit dans le discours depuis la fin du XVIII^e siècle et a une connotation historique.

Beaucoup plus réservé dans la présentation des programmes et instructions de la nouvelle matière « Morale et instruction civique », le premier Dictionnaire de F. Buisson comportait non seulement un article (souvent oublié) sur la civilité, mais un examen de la tentative révolutionnaire pour élaborer une « civilité républicaine ». Selon le plan général des articles de cette première partie du Dictionnaire, l'auteur, Adrien Desprez, donne d'abord une sorte d'état des lieux en France et à l'étranger, ainsi qu'un historique accompagné d'une bibliographie. Plusieurs pays d'Europe ont inscrit, dans leur législation concernant l'enseignement primaire, des directives concernant la civilité. De même en France, le « Règlement modèle » du 17 août 1851 indiquait que l'instituteur doit « faire contracter aux enfants des habitudes de politesse... ; il leur interdira sévèrement toute querelle et toute parole inconvenante ». On voit que Desprez ne distingue pas les interdits et habitudes, inculqués à travers le règlement, d'un enseignement de la civilité, mais la partie historique de son article lui permet de revenir sur celle-ci, de la définir, d'élucider la nature des règles qui la composent, et par là même de justifier que la civilité fasse partie de l'éducation scolaire :

La civilité est l'ensemble des conventions qui régissent les rapports des hommes entre eux... Une *convention tacite*, à laquelle *l'usage a donné force de loi*, a déterminé les *relations sociales* dans une *règle* de conduite qu'on ne peut ni enfreindre ni ignorer sans passer pour un homme *grossier et mal élevé*, sans indisposer ceux avec qui on vit... De là la *nécessité manifeste d'inculquer* surtout aux enfants les principes de la civilité (mots soulignés par nous).

Cette définition remarquable oblige l'auteur à insister, comme le faisaient d'ailleurs beaucoup de traités sur la civilité depuis qu'Érasme avait inventé le concept, sur les variations, les différences selon les époques, les peuples, les classes dans une même société : il en est résulté, écrit-il, une multitude de « règles précises et

compliquées, qui constituaient l'étiquette sociale ». Est-ce là une objection à l'inculcation de telles règles ? Pas exactement, car en poursuivant son historique, l'auteur – et c'est là sa grande originalité – va légitimer une nouvelle forme de civilité, liée à cette forme nouvelle de société que la Révolution française s'est efforcée d'instaurer. La Révolution, dit-il, en faisant disparaître les classes, a amené plus de « simplicité » : les mêmes égards sont dûs à tous. À ce principe d'égalité l'auteur ajoute :

La civilité est devenue plus naturelle et plus logique, elle repose tout entière sur ce principe qui remonte à l'origine des sociétés, de ne pas faire à autrui ce qu'on ne voudrait pas qui vous fût fait, mais de le traiter au contraire comme on voudrait être traité soi-même.

Cette phrase peut paraître étonnante, puisque apparemment elle ne fait pas référence au caractère républicain de la nouvelle société. N'oublions pas cependant que les délibérations des Assemblées révolutionnaires étaient fondées sur une ou des philosophies de la nature et de la raison, que la société d'Ancien Régime était considérée comme viciée en son principe, comme l'aboutissement d'une mauvaise socialisation, ainsi que le soutenait Rousseau dans son second Discours, et qu'enfin la « maxime » « Ne fais pas aux autres... » (repensée par Kant dans sa philosophie de la « raison pratique ») figurait dans certaines versions de la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen¹³². Non seulement la nouvelle civilité est, selon Desprez, simplifiée dans ses formulations, mais elle repose sur un fondement rationnel et (indissociablement) politique. Autrement dit, elle est étroitement liée à ce nouveau rapport politique défini par la Révolution comme citoyenneté. Et ce que les anciennes formes de civilité avaient d'arbitraire et d'imposé est banni.

Mais alors, nouvel étonnement : pourquoi Desprez paraît-il finalement renoncer à l'idée d'inclure la civilité dans l'éducation ? Plusieurs réponses sont possibles. Tout d'abord, la civilité n'est pas au programme de l'école primaire de 1880 et ceux (ils furent nombreux, on le sait, et le Dictionnaire de pédagogie résume leur énorme travail) qui furent chargés de le préparer ne se sont occupés que de la morale et de l'instruction civique (définies, ce qui était nouveau, comme matière d'enseignement, avec son « programme » et ses « manuels »). Cependant, sous la Révolution, lorsque le Comité d'instruction publique appela à rédiger des ouvrages scolaires, bien que cela ne fut pas précisément demandé, des « Civilité républicaine » lui furent soumises, et Desprez ne l'ignore pas. En effet, il termine son historique par les livres de civilité, cite Érasme et

132. Voir notamment l'Acte constitutionnel du 24 juin 1793, cité dans Gauchet M., *La Révolution des droits de l'homme*, Paris, Gallimard, 1989, Annexe II.

Cordier, souligne le « succès prodigieux » de celui de J.-B. de La Salle, indique que certains ouvrages, destinés aux adultes ou aux écoliers, sont restés populaires jusque dans la période 1850-1880. Il signale la *Civilité républicaine, contenant les principes de la bienséance, puisés dans la morale, et autres instructions utiles à la jeunesse*, par Chemin (Paris, an VII), mais ajoute en conclusion à cette sorte de revue :

En somme, les manuels de civilité n'ont guère fait que se copier les uns les autres ; la plupart sont encore d'une naïveté qui dépasse les bornes, et un bon livre moderne en ce genre est encore à faire.

Alors que les auteurs d'articles du Dictionnaire de 1882 concernant la morale et l'instruction civique, ou même « l'éducation morale et civique », font le silence sur la civilité, l'auteur de l'article « Civilité » ne renonce donc ni à l'enseignement de celle-ci, ni aux manuels. Simplement, il ne paraît pas avoir beaucoup d'admiration pour le livre de Chemin, la seule Civilité républicaine qu'il cite et semble connaître. Il faut croire qu'il n'y a pas vu une application satisfaisante des idées révolutionnaires, ou qu'il n'a même pas connu cet ouvrage, aujourd'hui disparu, et dont la seule trace est une mention, accompagnée d'une citation et surtout de moqueries, dans *l'Histoire des livres populaires* de Nisard, dont la seconde édition était parue en 1864.

Tenant compte de ce contraste, dans les textes fondateurs de l'école de la troisième République, entre la mémoire des uns et l'oubli des autres, il nous a paru utile d'analyser quelques Civilités républicaines, en nous appuyant sur des travaux d'historiens¹³³ et en essayant de faire le lien avec la situation contemporaine.

2. Retour sur la « civilité républicaine »

Le commentaire ministériel, en 1999, des nouvelles instructions sur l'« éducation civique » à l'école insiste à la fois, dans ses premiers paragraphes, sur les débats qui entourent aujourd'hui celle-ci, sur l'inefficacité des leçons de morale et sur la nécessité de « réduire la violence au sein de l'école ou dans une commune ». La « civilité » est introduite, ou plutôt réintroduite dans cette éducation civique. Toutefois, soulignons-le à nouveau, elle est distincte de la « dimension politique », au moins en tant qu'étape, celle des cycles 1 et 2. Tout se passe comme si l'enfant devait d'abord apprendre à

133. Principalement ceux de Roger Chartier qui lie histoire et sociologie, histoire urbaine, histoire de la culture et du livre. Voir Chartier R., « Distinction et divulgation : la civilité et ses livres », *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Seuil, 1987.

conformer sa conduite aux règles de « la civilité », avant d'apprendre ce qu'est le citoyen d'une société démocratique. Le concept de civilité républicaine, on le voit, n'a plus de sens. Si nous inversons la question, il faut se demander ce qu'est la civilité ainsi réintroduite, quel est le sens de ce concept (dans les instructions, dans les courants des sciences sociales qui les ont accompagnées...) et de l'oubli corrélatif du concept de civilité républicaine. Les professeurs des écoles, des collèges et des lycées qui, depuis quelques années, réfléchissent et sont chargés de faire réfléchir leurs élèves sur civilité et citoyenneté le savent : les présupposés et les conséquences des récentes réformes sont d'une extrême importance. Les questions qu'elles devraient poser (qu'est-ce qu'une règle ? une loi ? une raison d'agir ? quels peuvent être les différents rapports à la règle et à la loi ?), sont philosophiques pour une raison simple : la philosophie s'est constituée en même temps que la Cité grecque, et l'un des sens que le mot civilité a revêtu un certain temps de par son étymologie latine a été précisément la citoyenneté.

De 1789 à 1795 (en 1795 on revient à une école primaire dépendant des autorités locales et au programme minimum « lire, écrire, compter »), en reprenant des écrits antérieurs sur l'éducation, les révolutionnaires proclament la nécessité de « créer » – ainsi parle Talleyrand – une « instruction publique »¹³⁴. Le terme est nouveau non seulement parce qu'il s'agit de remplacer des établissements discrédités et qui dépérissent, notamment les collèges, mais parce qu'il ne s'agit pas seulement de maintenir un nouveau régime politique. « Ce sont les lumières qui ont fait la révolution » ; elles sont au principe de la Déclaration et de la « Constitution », notamment parce que la volonté générale, nouveau fondement de la loi, suppose l'exercice de la « raison publique ». L'instruction publique (ceux qui élaborent ce concept, notamment Condorcet, refusent de le séparer d'« éducation nationale ») fait donc de tout membre de la société un citoyen, c'est-à-dire un être libre qu'aucun tyran ne peut plus asservir, mais aussi un être moral et heureux (la pauvreté et l'ignorance sont la source du malheur). Les termes d'instruction publique et de lumières ne doivent donc pas être pris en un sens étroit : les lumières sont, comme l'écrit Kant de son côté, l'exercice de la raison et non une somme de connaissances, leur diffusion est aussi celle des « vertus morales et politiques », elles-mêmes non dissociées. Enfin, chez ces rationalistes, la raison est non seulement publique, mais elle n'est plus, comme au XVII^e siècle, indépendante

134. Sur cette période et la production discursive concernant l'instruction publique qui la caractérise, on se reportera au livre de Dominique Julia, *Les trois Couleurs du tableau noir : la Révolution*, éd. Belin, 1981.

des impressions, en particulier des premières impressions, celles que l'enfant a dans sa relation au monde et aux autres. D'où la place accordée à l'école primaire, à ses programmes (on ne parle pas encore ainsi), à ses instituteurs – êtres dont le rôle social est redéfini –, aux livres scolaires (on ne dit pas encore manuels, mais le principe lasallien des livres communs est repris). Les enfants, disait Arbogast¹³⁵, raisonnent aussi bien, quelquefois mieux, que les hommes. Condorcet insistait également sur l'inutilité de différer l'instruction, l'accès aux lumières. Les livres que l'on va demander de faire ou de refaire entièrement, pour les écoles primaires, comme pour les autres écoles, seront donc « élémentaires », mais pas au sens d'ouvrages simplifiés à l'extrême ou abrégés. Si bien que le Comité d'instruction publique, qui a une place importante dans les assemblées puisqu'il s'agit non pas de réformer mais de créer un nouveau système d'éducation, devra en 1794 refuser les livres qui ont été présentés au concours qu'il avait organisé (« Resserrer, coarcter un long ouvrage, c'est l'abrégé ; présenter les premiers germes et en quelque sorte la matrice d'une science, c'est l'élémenter... L'abrégé, c'est l'opposé de l'élémentaire », déclare Lakanal). La confection des livres va donc être confiée aux plus grands « savants » (l'historien Volney pour la Déclaration, Bernardin de Saint-Pierre pour la morale républicaine), comme la formation des nouveaux instituteurs à l'École normale de l'an III.

La conception de l'instruction publique justifie enfin les méthodes préconisées. Puisque les enfants sont dotés de raison – et, n'ayant pas de préjugés, raisonnent parfois mieux que les hommes –,

[...] commençons de bonne heure à faire raisonner les enfants ; que les premiers livres qui leur sont offerts les y mènent naturellement ; alors, et alors seulement, vous formerez leur esprit et leur cœur. Alors l'étude ne sera plus pour eux un état de violence, mais ils s'y porteront bientôt par goût¹³⁶.

L'école qui doit être celle d'un peuple nouveau ne peut plus, d'aucune manière, être comme l'ancienne celle du despotisme, mais elle s'adresse au cœur autant qu'à l'esprit et transmet une morale « par principes ». Condorcet déclarait :

Les principes de la morale enseignés dans les écoles et dans les instituts seront ceux qui, fondés sur nos sentiments naturels et sur la raison, appartiennent également à tous les hommes¹³⁷.

135. D. Julia, *op. cit.*, p. 236 sq.

136. L.F. Arbogast, « Rapport et projet de décret sur la composition des livres élémentaires... », cité dans D. Julia, *op. cit.* p. 236.

137. Cité dans D. Julia, *op. cit.*, p. 195. Dans son second *Mémoire sur l'instruction publique*, Condorcet insistait sur l'importance de ce qu'il appelait « l'intelligence des principes » y compris dans l'enseignement de l'arithmétique. Ces textes, enfin réédités au moment du bicentenaire, ont été commentés du point de vue philosophique par Catherine Kintzler.

C'est donc la violence exercée par une certaine école qui est refusée, ainsi que l'idée selon laquelle l'enfant devrait d'abord, au moins pendant un certain temps, obéir par contrainte et par habitude.

Le concours ouvert par la Convention en l'an II (1794) concerne des « ouvrages » sur un certain nombre d'« objets » dont le décret donne la liste. On y trouve, pour les parents et pour les instituteurs, des « instructions sur l'éducation physique et morale », des « instructions sur la morale républicaine », mais apparemment aucun ouvrage concernant la formation du citoyen. On pourrait penser que c'est l'ensemble du système d'instruction publique qui répond à cet objectif. Pourtant, lors des discussions, et contre les objections de certains de ses collègues effrayés des tâches demandées aux « maîtres », Lakanal inclut les droits et devoirs dans la lecture, ajoute à la morale républicaine la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, ainsi que « la constitution de la République française », et ajoute enfin : « on fera apprendre le Recueil des actions héroïques et les chants de triomphe »¹³⁸.

Dans tout cela, on l'aura remarqué, il n'est pas question de civilité ou de livres de civilité. Plusieurs remarques peuvent cependant nous permettre de comprendre qu'un certain nombre de livres aient été publiés et parfois même soumis à la Convention. Tout d'abord, une correspondance matières d'enseignement-manuels ne sera établie qu'au XIX^e siècle. De plus les Civilités, au moins depuis 1703, ont été des livres, composés en caractères spéciaux, dans lesquels les écoliers apprenaient à lire, et les Civilités républicaines, qui donnent aussi l'alphabet, vont poursuivre cette tradition. On peut donc faire l'hypothèse que, à partir de l'an II, soient élaborés des ouvrages abordant à la fois la morale républicaine, l'histoire de la Révolution, l'évocation d'actions héroïques, etc... Mais pourquoi « civilité », et surtout pourquoi le titre général du livre est-il « Civilité républicaine » ou « Véritable civilité républicaine » ? La question doit d'autant plus être posée que certains auteurs renvoient à un autre livre, publié par eux, abordant des questions de morale, et intitulé « Catéchisme républicain ». Ce terme n'était pas utilisé par la Convention lorsqu'elle définissait ce qui devait être enseigné dans l'enseignement élémentaire, et il paraît contraire à ce que l'on pourrait appeler la pédagogie par principes préconisée par elle. Mais cette remarque va nous permettre d'avancer dans l'interprétation.

Les auteurs de livres, on l'a vu, n'ont pas tous bien compris le sens du terme « éléments » et même ont été soucieux premièrement

138. Voir D. Julia, *op. cit.*, p. 229. Voir aussi p. 363 : un mois avant le concours, Léonard Bourdon avait présenté à la Convention le premier numéro du *Recueil des actions héroïques et civiques des républicains*, qui deviendra un livre élémentaire obligatoire.

de ne pas faire aborder trop tôt aux enfants des sujets jugés trop difficiles, deuxièmement de mettre entre les mains des maîtres des livres simples. Le « citoyen Gerlet » critiquait les livres « trop métaphysiques », pas assez à la portée des enfants et, pour justifier son « Catéchisme républicain », il précisait : « Je me suis attaché à tirer du même arsenal que nos adversaires des armes pour les combattre »¹³⁹. Or on sait que les deux principaux livres utilisés dans les « écoles chrétiennes », dominantes depuis 1703, étaient : *Le Catéchisme des Frères des écoles chrétiennes par demandes et par réponses* et *Les Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétienne*, auxquels s'ajoutaient des recueils de prières et de cantiques¹⁴⁰. On peut juger, à lire aujourd'hui cette Civilité, dont l'auteur a multiplié le détail des règles tout en déclarant vouloir la rendre conforme à l'esprit de l'Évangile, que son auteur a eu beaucoup de mal à réaliser ce dernier objectif. Les auteurs de livres « républicains » pouvaient-ils forger des armes semblables dans leur forme et leur contenu ? Il ne s'agit d'ailleurs pas d'armes contre la religion en tant que telle, puisque leurs livres de civilité se réfèrent à l'Être suprême, mais de substituer une éducation « d'hommes libres » à ce « plan de servitude » qu'était l'éducation du despotisme. Les plus cohérents de ces auteurs ont subverti la forme question-réponse elle-même : un ouvrage de civilité au moins est sous forme d'entretiens entre un père et ses deux enfants, et les questions des enfants sont des demandes d'éclaircissements, voire des objections¹⁴¹. Ce qui est en question ici, c'est donc le rapport à la règle de civilité, la relation entre ce type de règles et la loi dans une démocratie, la manière d'établir, à l'école, ce ou ces rapports. C'est également cela qui nous intéresse aujourd'hui. Aussi allons-nous comparer deux civilités républicaines qui nous ont paru, par certaines de leurs caractéristiques, différentes, voire opposées : celle du « citoyen Gerlet » et celle du « citoyen Prévost », présentée à la Convention.

L'ouvrage de Gerlet, relativement long (plus de cent pages), publié à Amiens en l'an III, est en caractères dits de civilité, comporte un frontispice représentant la République tenant d'une main les Droits de l'homme, de l'autre la « Constitution du peuple français », avec la devise : « Républicain, sois juste, et chéris ta patrie ». Le titre complet en est : *La Civilité républicaine, contenant les Principes d'une saine morale, un Abrégé de l'histoire de la Révolution et*

139. Cité dans Hebrard J., « La Révolution expliquée aux enfants : les catéchismes de l'an II », Fleury M., (dir.), *L'Enfant, la famille et la Révolution française*, Olivier Orban, 1990.

140. Voir *Conduite des écoles chrétiennes*, par J.-B. de La Salle, Appendices, Paris, Procure générale, s.d.

141. Il s'agit de la Civilité de L.-M. Heniquez présentée par Roger Chartier (loc. cit.) Nous renvoyons donc à son analyse.

différents traits historiques tirés de l'Histoire romaine. L'ouvrage est « À l'usage des écoles primaires », il est signé du « Citoyen Gerlet, auteur du Catéchisme républicain ».

Malgré le titre principal et les caractères d'impression, le livre apparaît plutôt comme un ouvrage de morale, contenant quelques principes simples de civilité, et non pas des règles, encore moins des règles minutieusement détaillées. C'est ce que confirme l'examen de la table des chapitres ou « articles » : « Devoirs envers l'Être Suprême – Amour du prochain – Honneur à la vieillesse – Éducation des enfants – Avantages des vertus – Haine des vices – L'idée de notre dernière heure ». Des notions autres que les catégories morales de devoirs, de vertus et de vices n'apparaissent que dans les intitulés de sous-chapitres. Ainsi, dans le chapitre V « Avantages des vertus », les articles 2 à 6 concernent « l'égalité », le « Mérite personnel », « le choix d'un ami », la « Conversation », les « rapports ». Au chapitre des vices, la modestie, opposée à l'orgueil, et la médisance apparaissent, mais ce ne sont pas des manières de se tenir qui sont évoquées. Il s'agit de vices, et qui plus est de vices nuisibles à « la société » qui sont condamnés. On pourrait donc faire l'hypothèse que la civilité, elle-même très peu nommée malgré le titre général de l'ouvrage, change de forme et de sens, étant intégrée à une morale. Cette morale est-elle républicaine ? Les titres des chapitres ne l'indiquent pas, et l'on peut même se demander si les références à la République ne sont pas renvoyées à l'Histoire de la Révolution et à celle de la République romaine annoncées dans le sous-titre. Mais l'auteur a indiqué dans une introduction remarquable les idées qui structurent l'ouvrage et permettent de comprendre son plan :

Le niveau de l'Égalité n'exclut point les égards que l'on se doit les uns aux autres. Ils sont même dans l'ordre de la nature. Un secret et doux penchant nous porte à admettre un Être suprême, à aimer nos semblables, à respecter la vieillesse, à bien former l'enfance, à estimer la vertu, à honorer le mérite, enfin à haïr le vice.

Les paragraphes suivants de cette introduction détaillent en huit points le plan et précisent parfois les grands principes ci-dessus. Par exemple le rapport adulte-enfant : « les égards que nous avons pour les enfants les nécessitent insensiblement, sans aucune contrainte, à en avoir pour les autres ». Toutefois, il n'est question que de « la société » (à propos des vertus et des vices) et la référence à l'Égalité reste la seule référence à la Déclaration et aux fondements de la République. Nous sommes en présence d'une philosophie de la Nature, « l'ordre de la nature » expliquant et légitimant les « égards » (la considération, l'estime, l'admiration et même les « honneurs »), incluant un Être suprême qui en est le

créateur mais dont on ne peut rien savoir, et la société. De celle-ci, cette Introduction nous dit seulement :

Nous aimons nos semblables par la sympathie de leur caractère avec le nôtre, par les secours mutuels que nous nous rendons, qui nous prouvent tous les jours que nous ne sommes point créés pour vivre isolément, mais pour le commerce de la société.

Ainsi, nous sommes des êtres qui, tout en appartenant à une nature, devons être « formés » dans notre enfance. Nous sommes par nature des êtres sociaux. Le « doux penchant » qui nous porte au respect du vieillard (le chapitre consacré à ce rapport ajoutera à cela une raison : par son expérience il peut nous éviter l'imprudence) n'est pas exclu par une société qui proclame l'égalité. Peut-on cependant, dans une « civilité républicaine », continuer à parler de « la société » ? Ne faut-il pas plutôt, comme d'autres révolutionnaires, parler de société régénérée ? Et puisque Gerlet, dès le début, parle aussi des « vicieux » que nous haïssons « à cause des maux dont ils accablent la société », faut-il comprendre que des vices au sens moral seraient la source de tout mal social, ou encore chercher cette source dans une sorte quelconque de sauvagerie ou de barbarie pré-sociale ?

L'« Abrégé de l'histoire de la Révolution », annoncé dans le titre complet du livre, ne constitue pas une partie distincte. Il est au contraire intégré au chapitre « Honneur aux vertus » qui commence ainsi : « de l'amour reconnaissant de l'Être suprême et du prochain, naissent nécessairement les vertus » et se poursuit, avec une liaison peu explicitée, par ces mots : « ce qui fait que la République française honore le courage et qu'elle remet le dépôt de la Constitution sous la garde de toutes les vertus. Art. 123 » (?) Suit une histoire (7 pages) à caractère en partie apologétique (la mort du Roi en 1795 est présentée comme la décision d'un peuple qui s'assemble pour juger un roi qui avait juré d'accepter la Constitution) où les désordres et cruautés sont ainsi expliqués : « Ce n'est pas la Révolution qui a causé le mal, c'est au contraire le mal qui a produit la révolution ». L'auteur précise la nature de ce mal : « l'intérêt, l'esprit de domination des grands et du clergé ».

Il faut cependant attendre la seconde partie de l'ouvrage, les « Traits historiques tirés de l'histoire romaine »¹⁴², pour avoir quelques

142. Les historiens du livre et de l'éducation ont montré comment le XVIII^e siècle reprend, à destination des enfants, la tradition de la littérature des « exempla ». L'histoire de l'Antiquité, comme celle de la Révolution elle-même (le jeune Barras illustre l'acceptation de mourir pour défendre la République face à l'ennemi) fournissent des actions héroïques. Mais, D. Julia l'a montré, les méthodes changent : en 1794, le Comité d'instruction publique recommande que les instituteurs fassent lire les recueils aux élèves, qu'ils leur donnent « quelques explications » et les aident à « discourir entre eux sur le degré d'estime que chacun croira devoir accorder à chaque trait » du comportement des héros. (*L'Enfant, la famille et la Révolution française, op. cit.*, pp. 167-168).

précisions sur les rapports politiques, sur ce à quoi s'oppose une république et sur les dangers qui la guettent. Le premier récit concerne Brutus :

Le Sénat n'étant plus convoqué, il ne se tenait plus aucune assemblée du peuple. Un pouvoir despotique et cruel s'était élevé sur les ruines des lois et de la liberté.

Le troisième trait reproduit le début du discours de Cicéron accusant Catilina « en plein Sénat » (il a « distribué les emplois et partagé toute l'Italie avec ses complices... ») et le commentaire fait le parallèle entre ce Sénat romain, assemblée « auguste et sainte », et la Convention nationale qui a « terrassé les tyrans ». Vient ensuite un « Précis sur le sage gouvernement de Solon ». Il est évidemment loué pour les lois qu'il « publia », mais, est-il précisé, « parmi ces lois, une des plus nécessaires dans une République était celle qui chargeait l'Aréopage de veiller sur les arts et manufactures, (de) demander à chaque citoyen compte de sa conduite, et de punir ceux qui ne travailleront point ».

Pourquoi Gerlet privilégie-t-il précisément cet aspect de l'œuvre de Solon ? Nous ne l'apprenons pas ici. Si nous retournons au chapitre « Honneur aux vertus », nous voyons que le travail suit la « subordination » – vertu nécessaire pour « maintenir l'ordre social » –, qu'il précède la « chasteté » et la « justice », « dont la charité est la fille ». Le travail, est-il encore précisé, « doit remplir tous les instants de notre vie », et les raisons en sont multiples : pour « obéir à Dieu, pour nos concitoyens, pour nous-mêmes » (l'oisiveté étant la mère de tous les vices). L'auteur ne glisse-t-il pas hors des principes propres à une morale républicaine ? En tous cas, tout se passe comme s'il ignorait l'opposition citoyenneté-tyrannie telle qu'elle était utilisée dans le premier paragraphe de la Déclaration ou « Acte constitutionnel » du 24 juin 1793 et appliquée dans les articles 17 à 21 aux rapports de travail¹⁴³.

L'auteur utilisant le terme « citoyens » dans des formules de résolutions à la première personne du pluriel (« opposons, citoyens »...), on peut se demander à quelles occasions et dans quel contexte il le fait. Prenons l'exemple de la colère, fille de l'orgueil, l'un des principaux vices qui « sèment la division dans la société ». L'auteur la fustige en ces termes :

On méconnaît l'empire de la raison, on transgresse les lois divines et humaines, on passe les bornes de la bienséance, on ne connaît plus l'amitié, la tendresse, c'est un oubli total de soi-même. Cet état est indigne de l'homme...

143. Voir Gauchet M., *op. cit.*, pp. 331-333. « Tout homme peut engager ses services, son temps, mais il ne peut se vendre, ni être vendu ; sa personne n'est pas une propriété aliénable. La loi ne reconnaît point de domesticité... La société doit la subsistance aux citoyens malheureux... »

Opposons, citoyens, une grande patience...

La raison et les sentiments, toutes les lois et bornes (dont celles de la bienséance) sont ainsi mêlées et mises sur le même plan, rapportées en dernière instance à l'homme en général, de telle sorte que l'invocation finale du citoyen ne paraît pas justifiée.

Gerlet, malgré son Introduction claire et rigoureuse, paraît ainsi faire flèche de tout bois. Il en est de même dans ses références et citations : on y trouve les auteurs de l'Antiquité, mais aussi l'Ancien Testament, et dans les deux cas ce sont plus des autorités que des arguments qui sont recherchés. Le même éclectisme caractérise la définition de la sagesse : elle est bien une « lumière qui nous éclaire » dans nos actions et nos jugements, mais nous devons nous défier de notre faiblesse et consulter la « sagesse éternelle ». Enfin l'auteur mêle presque constamment ce qui relevait des civilités traditionnelles (ou le peu qui en subsiste) et ce qu'il nomme vertus sans indiquer comment elles seraient des composantes d'une morale républicaine. Les articles 3 à 6 du chapitre sur « les avantages des vertus » (l'introduction a précisé qu'il s'agissait d'avantages « pour la société ») abordent des thèmes déjà abordés d'Érasme à J.-B. de La Salle. Sans entrer dans la minutie des détails chers à ce dernier, ils donnent cependant des conseils (les verbes sont à l'impératif) : « Mesurez votre estime sur le mérite personnel » ; dans le choix d'un ami, « étudiez le caractère ». L'article 5 sur la conversation nomme « la civilité », définie en un sens restreint comme politesse : « Parlez doucement, intelligiblement et sans affectation »... « Soyez poli sans être incommode car une civilité dégénère en importunité ». Enfin l'article 6 sur « les rapports » est composite, car s'il est dit « Que la raison dirige les mouvements de votre langue », la maxime de la Déclaration est modifiée : « Vivez donc pour le Créateur en vous comportant à l'égard du prochain comme vous aimeriez qu'il se comporte au vôtre ». De la même façon, l'Égalité réaffirmée ici n'est pas celle d'être libres et égaux en droits, mais celle de l'humaine condition de créatures de Dieu.

Les méandres de l'ouvrage de Gerlet sont peut-être à la mesure de l'ampleur de la tâche qu'il s'est donnée, à savoir tout réunir et tout concilier. Le « Citoyen Prévost », « de la section de Châlier », en l'an II, avait été plus cohérent. Son livre est beaucoup plus court (27 pages intitulées « Véritable civilité républicaine », augmentée d'hymnes, discours, etc.). Civilité et morale sont articulées et rattachées l'une et l'autre à des principes de la République.

Pourtant, la Préface laisse perplexe quant à la définition de l'éducation. L'éducation de l'« homme libre » est opposée à ce « plan de servitude » qu'était celle de la jeunesse lorsque le despo-

tisme régnait. Mais, précisant la manière dont « se forment des Républicains », l'auteur ajoute : « qu'une règle de conduite sage et établie sur les véritables mœurs leur soit proposée ; qu'ils la suivent pour l'amour de l'ordre ; qu'ils s'y habituent ». N'est-il pas contradictoire de parler de liberté et de République d'une part, de règles et d'habitudes d'autre part ?

On peut d'autant plus s'interroger que cette « civilité républicaine » commence par une première partie (de 6 pages) qui concerne exclusivement, comme dans les ouvrages de civilité du passé, le corps, le vêtement, le maintien et les exercices du corps. Mais au lieu que la bienséance, la civilité soient l'alpha et l'oméga des conseils donnés (« il est indécent de... » « c'est une grande incivilité de ... » étaient des expressions que l'on trouvait presque à chaque paragraphe des Règles lasalliennes), ici au contraire les conseils sont constamment justifiés par référence à la liberté et à la République. L'homme libre ne suivra aucune mode gênante pour le corps. Sa « démarche ferme » est l'image de cette liberté. Sa voix n'aura pas la « prétention » de celle des muscadins (dont se moquaient les Sans-Culottes). La connaissance des armes est nécessaire dans une République, car si l'homme est « opprimé dans ses droits », il doit pouvoir y avoir recours. Le terme « liberté » est encore approfondi dans le bref chapitre sur le vêtement. La « parure affectée », que « les jeunes citoyens des deux sexes » ne doivent pas rechercher, relève de « cette espèce de magie dont se servaient nos tyrans, pour nous en imposer et nous éblouir. Si on les avait vu sortir du lit, et en ce qu'ils appelaient leur négligé, leurs habits superbes n'auraient point égaré notre raison ; le bon sens n'aurait point louvoyé pendant si longtemps, et la liberté n'eut pas été si tardive ».

Nous voyons que dans cette « Civilité », c'est bien la forme des rapports politiques qui est en question. La forme des interactions, comme on dit parfois aujourd'hui, n'est pas dissociée de la forme des rapports sociaux. Les règles de la bienséance sont en un sens supprimées parce qu'intégrées dans la formation raisonnée du jeune républicain.

Mais le rapport au corps ne constituait pas, loin de là, la totalité des anciennes Civilités. L'ouvrage de Prévost comporte une seconde partie, également courte (7 pages), où le premier chapitre, intitulé « les droits de l'homme libre », se termine par une transition avec les chapitres suivants :

Maintenant que les Républicains ont connu leurs droits en général, nous allons les décrire, en développant les principes de mœurs et de civilité qui peuvent les fixer.

Que faut-il entendre par « mœurs et civilité » ? Les titres des chapitres suivants donnent la réponse. « Des vertus principales qui

conviennent aux Républicains », « De la bonne foi », « De la prudence », « De la tempérance », « De la force ou grandeur d'âme », « De la politesse ».

La politesse, nouveau nom de la civilité, est donc intégrée à une liste de vertus républicaines. Plus exactement, elle est redéfinie : alors que dans l'ancienne société « la politesse et la fausseté semblaient n'être qu'une même chose, la politesse du Républicain est celle ... qui oblige à des égards tous les hommes qui veulent se respecter les uns les autres ».

Mais si ce qu'on pourrait appeler la spécificité républicaine de ces vertus est parfois brièvement indiquée, reste à savoir comment elles sont rattachées aux Droits, ou plus exactement à la Déclaration des Droits, présentée comme « le Livre éternel de la liberté et des mœurs ».

Pour cela, revenons au chapitre introductif de cette seconde partie, chapitre intitulé « Des droits de l'homme libre » dont la relative longueur et le caractère parfois lyrique attestent l'importance pour l'auteur. Il commence par l'un des articles de la Déclaration :

L'article XXII de la déclaration des Droits de l'homme porte que l'instruction est le besoin de tous. La société doit favoriser de son pouvoir les progrès de la raison publique et mettre l'instruction à la portée de tous les citoyens.

Le droit à l'instruction est le « droit au bon sens », et il suppose que les peuples aient « réclamé les droits de la nature et de la liberté ». Seule une nation « qui ne reconnaît point de maîtres » peut entrer dans le chemin de « l'éducation générale ». En revanche, le rejet de la tyrannie et du fanatisme fait que l'on peut alors « marcher à pas de géants dans cette voie », et que l'on peut lire dans le « Livre éternel de la liberté et des mœurs », que l'on peut ou du moins que les enfants peuvent y lire « les premières règles de la décence, les éléments premiers de la vertu ».

Ayant ainsi étroitement lié liberté, instruction, raison et bon sens, l'auteur énonce le principe du passage des droits non pas aux devoirs, mais aux « éléments » de la vertu :

Ces droits deviennent alors autant de plans de conduite ; car pour jouir de l'égalité, il faut croire dans son cœur que tous les hommes sont égaux ; et pour connaître les douceurs de la fraternité, il faut voir son frère dans le Citoyen pauvre comme dans le Citoyen riche.

De même le « Républicain » (et non le « bon républicain ») est celui « qui n'est heureux que lorsqu'il a participé de son bien à la félicité publique ». De même encore, le « Livre de la liberté » est-il celui où la jeunesse peut lire « Ne faites pas aux autres ce que vous ne voudriez pas qu'ils vous fissent ».

La nation qui ne reconnaît point de maîtres est, on le voit, celle où l'homme « écoute la raison », et l'auteur peut se contenter

d'énumérer dans des chapitres brefs les « vertus principales qui conviennent aux Républicains ». De plus, et cela est essentiel pour notre propos, le dernier paragraphe fait de ces « vertus » les bases de la civilité, liées aux fondements d'une République :

La force ou grandeur d'âme, la tempérance ou la modération, la prudence sont donc les bases de la civilité républicaine, comme l'égalité, la fraternité, l'unité et l'indivisibilité sont les premiers fondements d'une République.

À cette première partie définissant la « véritable » civilité « républicaine », Prévost juge bon d'ajouter « plusieurs morceaux intéressants » (un chapitre sur « les vertus et mœurs de la République depuis la Révolution », tenant lieu sans doute d'abrégé historique, mais faisant l'apologie des transformations ; une « Romance en l'honneur du jeune républicain Barras » ; un « hommage à l'éternel, profession de foi des hommes libres sur la vraie religion » ; un « Décalogue républicain » où l'on peut lire : « La Raison seule tu écouteras, pour te guider dorénavant »). Mais des ajouts moraux, patriotiques et religieux n'apportent rien à la mise en relation des « bases » de la civilité avec les « fondements » de la République, et l'on peut considérer que Prévost réussit là où Gerlet échoue, l'intégration d'une civilité redéfinie à la citoyenneté au sens fort du terme, et non pas au sens, qui sera parfois celui de la troisième République et qui était celui de Gerlet, du « bon citoyen » faisant partie d'une série à laquelle appartiennent aussi le bon époux, le bon père de famille, ... membres obéissants et dévoués d'une société gouvernée par des représentants élus.

Il n'y a donc pas *la* Civilité, ni même *des* « usages » de *la* Civilité (du XVI^e siècle à nos jours), mais *des* civilités, dont les formes, les significations sont souvent redéfinies. Leurs transformations n'entrent pas seulement dans une histoire des idées (ou des idéologies), elles sont à mettre en relation avec les transformations des pouvoirs politiques et religieux. Du même coup, et si l'on considère plus spécialement les livres de civilités et leurs emplois scolaires, il faut y voir des aspects des formes de pouvoir et de contrôle social, autrement dit des formes d'ordre politique et social, telles qu'elles se manifestent aussi dans les relations ville-campagne et dans les réorganisations urbaines¹⁴⁴, – et l'on retrouve ici le double sens du terme *civilitas*. Toute tentative d'instaurer un nouvel ordre poli-

144. R. Chartier a resitué l'alphabetisation et l'usage scolaire de civilités dans la ville du XVII^e siècle : « L'enfance y prend les traits d'une sauvagerie incontrôlable qui refuse tous les ordres, municipal, familial ou ecclésial. C'est à l'évidence pour créer une institution de fixation et contrôle... que la ville institue tôt dans ses murs l'école pour le plus grand nombre » (*Histoire de la France urbaine*, t. III, *La Ville classique*, Seuil, 1981, p. 266).

tique et social fait apparaître comme désordre l'ordre préexistant. Cette thèse philosophique célèbre peut être appliquée à l'enfant dans la rue, comme l'ont fait Philippe Ariès et d'autres historiens. Mais on peut aussi montrer comment les « rébellions » populaires du XVIII^e siècle sont une réponse à l'instauration de la monarchie absolue, à son arbitraire donc son injustice, aux privations qu'elle paraît engendrer¹⁴⁵.

C'est dans la dialectique ordre-désordre qu'en dernière analyse nous pourrions donc inscrire la relation civilité-incivilité telle qu'elle s'instaure actuellement dans notre société. La « civilité » mise au programme d'« éducation civique » se définit comme réponse aux « incivilités », notion que les enseignants chargés de faire réfléchir les élèves sur civilité et citoyenneté trouvent confuse, mais que les médias et donc l'opinion associent à délinquance et plus généralement à violence. Lorsqu'on a voulu donner un contenu à cette notion, et par là même une place dans l'élaboration de politiques, on est allé les chercher dans les théories psychosociologiques (telle la « théorie de la vitre cassée ») élaborées aux États-Unis à l'appui d'expériences d'interventions de la police dans certains quartiers. Ces théories, et les enquêtes statistiques sur lesquelles elles s'appuient, ont été reprises en France par des chercheurs¹⁴⁶. En prétendant établir une relation causale entre incivilités et délinquance, en voyant dans les incivilités un « catalyseur » d'« autres violences », autrement dit en confondant différents phénomènes sociaux, dont la signification n'est pas recherchée, sous les étiquettes génériques de désordres ou de violences, elles croient justifier et en tous cas légitimer des politiques de lutte (contre l'insécurité, contre les délits, contre la déviance...), des politiques d'exclusion, d'enfermement, etc.

Ces politiques répressives – dans lesquelles l'école est plus ou moins entraînée –, en même temps que leur accompagnement « scientifique », ont un arrière-plan idéologique qu'il faut mettre à jour et critiquer : l'idée selon laquelle il y aurait un fond d'inhumanité en tout homme, selon laquelle l'homme serait barbare, sauvage, animal, et l'enfant « sauvageon »... Il faudrait donc combattre ce fond, réduire cette part, autrement dit faire de l'enfant un être « sociable » *avant* de l'adapter à une société particulière. Or, tous les philosophes des Lumières, quelles que soient leurs différences, et même la tradition littéraire qu'inaugure Daniel Defoe avec son Robinson, combattent cette idée. C'est ce que font aussi certains auteurs de Civilité républicaine, par exemple Prévost.

145. Nicolas J., *La Rébellion française : mouvements populaires et conscience sociale*, Seuil, 2002.

146. Voir notamment Roché S., *La Société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité ?*, Seuil, 1996.

Celui-ci, sans approfondir une philosophie, proteste contre ceux qui voulaient et veulent faire croire que les hommes sont foncièrement « méchants » ; seuls le sont ceux qui, soumis à une tyrannie, ne sont pas libres et donc ne peuvent pas faire usage de leur raison. Inversement, une société où les hommes sont libres, où la loi est l'expression de la « volonté générale » (articles 1 et 6 de la Déclaration) est une société qui trouve là les fondements de toutes les vertus morales et civiques. C'est pourquoi l'éducation de l'homme libre ne diffère pas, n'ajourne pas la réflexion sur la Déclaration. L'école, définie comme instruction publique, fait partie de l'espace public.

Les motifs qui ont fait aujourd'hui oublier la Civilité *républicaine* sont symétriques et inverses. Nous rétablissons une civilité fondée sur l'idée qu'il y aurait des règles des « relations interindividuelles » communes à tous les « groupes » ou « communautés humaines », donc indépendantes des formes politiques, un « vivre ensemble » préalable au politique. C'est cet ordre social – peu défini et donc déguisé comme l'étaient les « relations humaines » dans l'entreprise – auquel les élèves devraient « s'adapter » avant d'être instruits sur les Droits de l'homme, la République et la démocratie, objets du Cycle 3. Or Bouglé, écrivant pour les Écoles normales sur l'idéal moral du citoyen, y insistait à juste titre :

Le premier groupe venu ne constitue pas une cité. La cité est, parmi les sociétés humaines, une espèce très particulière... Il y a cité lorsque les associés construisent la loi qu'ils s'imposent, et participent à la souveraineté¹⁴⁷.

Enfin, en rétablissant une sociabilisation des sauvages préalable à la socialisation proprement dite et donc à la socialisation démocratique, en déclarant la lutte contre les « incivilités », on oublie cette réflexion de Charron en 1603 : « Chose étrange que l'injustice se plaigne de l'incivilité ».

147. Bouclé C., et al., *Du Sage antique au Citoyen moderne. Études sur la culture morale*, Paris, A. Colin, 1935, p. 197.