

CONCLUSION

Trois questions, formulées dans l'introduction, ont formé le programme de cette recherche. La première concernait l'appréciation de la notion de « singularité française » en matière de laïcité scolaire avant 1914 dans l'espace proche européen ; la deuxième, la question de savoir si on doit appréhender les programmes de laïcisation scolaire et les valeurs (politiques et philosophiques) qu'ils veulent porter en termes d'unicité fondamentale (par-delà toutes les différences de « sensibilité ») ou de pluralité irréductible (par-delà ce qui peut rassembler contre un adversaire clérical commun) ; la troisième portait sur la signification de la lutte pour la laïcité scolaire dans ce qu'il est convenu d'appeler « l'accès à la modernité ». Au terme de cette enquête, il paraît possible non pas d'apporter des réponses achevées, ni même construites en tenant compte de l'essentiel du matériau historique disponible (pour des raisons exposées dans l'introduction de cette étude), mais de formuler néanmoins avec une certaine netteté dans quelles directions devraient s'orienter les réponses.

On peut tout d'abord considérer comme confirmé le point de vue selon lequel l'exigence de séparation, et même de séparation radicale, ou totale, entre Eglise(s) et Etat, loin d'être une « exception française », est intimement liée à l'histoire politique et scolaire de l'Europe. S'il fallait assigner une origine géographique et une date de naissance précises à l'émergence de l'idée de la complète indépendance réciproque des deux pouvoirs, politique et religieux, ce serait l'Angleterre de John Locke, et plus précisément ce *Traité sur la Tolérance* (1689) qui demandait déjà que l'Eglise fût « *complètement séparée* » du pouvoir politique (et qui, rappelons-le, le demandait en latin, pour que sa parole fût entendue par-delà les frontières linguistiques séparant les pays de la chrétienté). Les développements ultérieurs de cette idée lui font perdre les limitations qu'elle présentait encore chez Locke, et chez ses (rares) contemporains acquis aux mêmes vues que lui des deux côtés de l'Atlantique, en faisant reculer de façon décisive la vieille opinion, si fortement ancrée par le christianisme, selon laquelle l'incroyance religieuse conduirait à la dépravation de l'individu et à la ruine du corps social. L'exigence de « séparation complète » des Eglises et de l'Etat se répand en Europe au cours des deux siècles suivants : lorsqu'elle s'inscrit enfin de façon durable dans la loi, en France, au début du XXe siècle, elle est si peu comprise comme une spécificité française qu'elle est perçue par les Eglises des autres pays européens comme une menace et une préfiguration possible de leur propre avenir.

La séparation des Eglises et de l'Ecole est, elle aussi, une exigence qu'on a vu non seulement s'exprimer, mais jusqu'à un certain point se réaliser, dans les quatre pays de l'étude. La période comprise entre la fin du XVIIIe siècle et le début du XXe a vu la dislocation, brutale ou progressive selon les situations et les moments, du monopole pluriséculaire des Eglises nationales sur l'éducation publique (ce qu'on a appelé plus haut l'enseignement confessionnel d'Eglise). Ce monopole, et son corollaire, la soumission des esprits des maîtres et des élèves à l'autorité du pouvoir sacerdotal, fut partout perçu comme le principal obstacle à la construction des systèmes d'enseignement modernes. Partout, le transfert entre les mains des autorités civiles des fonctions de direction et d'organisation de l'enseignement jusque-là détenues à tous les niveaux par les Eglises, c'est-à-dire la *sécularisation* de l'enseignement au sens premier du terme, celui de La Chalotais (1763), a constitué dans l'histoire éducative nationale, plus ou moins tôt, plus ou moins tard, le moment décisif – ou la série de moments décisifs – qui jette(nt) les bases de la construction des systèmes éducatifs modernes tels qu'ils existent aujourd'hui. Sans doute ce processus se laisse-t-il malaisément réduire à un schéma trop simple : ainsi l'Angleterre, précocement engagée dans un mouvement de prise en charge des tâches éducatives par la société civile, et cela dès sa Réforme -anticatholique, et à la faveur du relatif pluralisme religieux rapidement imposé à l'Eglise anglicane, fut aussi le dernier des quatre pays de l'étude à

s'engager dans la voie d'une prise en main directe par l'Etat des fonctions d'instruction publique. Mais comme le montre la lutte d'arrière-garde menée par l'Eglise anglicane et par certaines « dénominations » non-conformistes britanniques, jusqu'à une date avancée du XIXe siècle, pour empêcher l'Etat et la « société civile » de s'occuper directement de l'enseignement primaire, nulle part les Eglises ne consentirent d'elles-mêmes à renoncer à leurs traditionnelles prérogatives en matière d'éducation publique : partout, il fallut vaincre leur résistance. Et, partout, les systèmes éducatifs modernes se sont construits sur cette victoire.

Mais les Etats laïques, ces nouveaux maîtres de l'enseignement public, avaient-ils intérêt à pousser leur avantage jusqu'à la défaite complète de leurs prédécesseurs cléricaux ? Sur ce point, l'enquête qu'on vient de lire peut permettre d'apporter une réponse moins schématique que celle qu'on a relevée au début de ce travail, opposant les Etats des « pays catholiques » et ceux des « pays protestants » selon une polarité conflit / consensus entre Etat et Eglise nationale. L'étatisation (au sens de « prise en charge par l'Etat national ») de l'instruction publique se décline en réalité sur trois modes, du point de vue des relations avec l'Eglise jadis dominante en ce domaine : enseignement public confessionnel, déconfessionnalisation, séparation laïque. Il serait abusif de tirer de cette observation une loi générale, au sens où rien n'indique que chaque système éducatif doit parcourir dans cet ordre ces trois stades. Néanmoins, il paraît possible de regrouper sous cette classification les politiques scolaires « officielles » qu'on a observées dans les quatre pays de l'étude. On peut ainsi mettre en évidence le fait que, dans chacun de ces quatre pays, les classes dirigeantes, en se décidant à faire de l'enseignement une affaire publique, ont cherché dans un premier temps à préserver pour l'Eglise « établie » (ou pour les deux Eglises établies, dans le cas prussien puis allemand) une voie d'accès aux élèves de l'enseignement public. Il paraît même possible d'ajouter que cette voie fut partout plus large, et mieux protégée par des dispositifs légaux, s'agissant de l'enseignement du peuple, par comparaison avec celui des classes supérieures. La France des lois Guizot et Falloux, la Prusse des *Volksschulen* protestantes et catholiques, l'Italie de la loi Casati sont illustratifs de cette logique de coopération de l'Etat et des Eglises dont la finalité socio-politique conservatrice, ou plutôt, au sens propre, contre-révolutionnaire, établie par de nombreuses études, a été confirmée, croyons-nous, par ce travail.

Les capacités de résistance de ce premier « modèle » se sont avérées très différentes d'un pays à l'autre. C'est incontestablement en Prusse, tout au moins dans l'enseignement « pour le peuple », qu'il s'est maintenu avec le plus de force jusqu'à la fin de la période étudiée, malgré des périodes de turbulences qui ont été relevées. Partout ailleurs, la crise de l'enseignement confessionnel d'Etat, dont on a essayé de décrire l'évolution en relation avec les progrès décisifs des conceptions sécularisatrices du monde, non seulement dans les classes dominantes, mais chez les dominés eux-mêmes, a conduit à la recherche de formules écartant les Eglises comme telles, tout en maintenant dans l'enseignement une dimension religieuse : l'enseignement religieux « non-sectaire » des écoles élémentaires anglaises est typique de ce second mode d'association – indirect cette fois – des Eglises et de l'Etat dans l'espace scolaire. Quant au troisième « modèle », celui de la Séparation, il n'apparaît au XIXe siècle que dans la situation-limite où une classe dirigeante, ou plus précisément les forces politiques qui exercent pour elle le pouvoir, estiment à la fois possible et nécessaire une rupture totale, dans le domaine scolaire, avec l'Eglise localement dominante : rupture amorcée en Italie (mais rapidement a prévalu, dans les sommets de l'Etat monarchique, la recherche d'un compromis), puis dans la France républicaine, où le processus, avec Jules Ferry (mais en lui forçant un peu la main, comme on l'a vu), s'est développé beaucoup plus loin.

Ces observations conduisent non à rejeter entièrement, mais à fortement relativiser le paradigme explicatif fondé sur l'opposition entre « logique de laïcisation » (en pays de religion catholique dominante) et « logique de sécularisation » (en pays de religion protestante

dominante), proposé notamment par Fr. Champion¹. Il est certes incontestable que la nature de la religion dominante influe sur le cours du processus de mise à l'écart du religieux. Pour s'en tenir au seul aspect scolaire de la question, on doit constater que l'existence en pays catholique des congrégations enseignantes, inconnues du protestantisme, constitue une dimension forte, et spécifique, de la question scolaire au XIXe siècle ; à l'inverse, en contexte protestant, la plus grande capacité d'initiative traditionnellement reconnue aux non-clercs en matière religieuse a donné à la formule d'enseignement interconfessionnel, où le maître se charge d'un enseignement religieux « non dogmatique », une crédibilité nettement plus grande qu'en pays de religion dominante catholique. Mais s'il est nécessaire de tenir compte de cette différence, il paraît abusif de la constituer en facteur explicatif essentiel d'une différenciation entre deux « logiques », l'une d'affrontement, l'autre de « *sécularisation conjointe de la société et de l'Eglise* », la seconde ignorant sinon tout conflit, du moins les conflits mettant en jeu l'Eglise ou la religion comme telle². C'est en effet oublier deux données essentielles, qu'on a cherché ici à mettre en évidence. La première est qu'en « pays catholique » aussi, les Etats, loin d'être structurellement opposés à l'Eglise, se sont montrés tout au long de la période étudiée en général très soucieux de favoriser la diffusion d'un message religieux en qui ils voyaient un puissant facteur d'adhésion à l'ordre établi. On le voit à l'évidence dans l'Italie unifiée, où les libéraux, s'ils laïcisaient intégralement l'école des classes dominantes, laissent à l'Eglise une assez large part d'influence sur l'école du peuple. Mais on le voit aussi en France, avant la IIIe République, où l'enseignement du peuple est le lieu d'une collaboration souvent étroite des autorités politiques et religieuses – et on se souvient que la laïcisation républicaine elle-même s'accompagne chez bien des responsables politiques républicains « spiritualistes » du souhait de voir le peuple conserver sa foi (ou ce qu'il lui en reste) plutôt que de verser dans l'athéisme des communards.

La seconde donnée que le schéma mentionné plus haut ne parvient pas à prendre en compte est celui d'une résistance à l'endoctrinement religieux scolaire comme à la légitimation religieuse de l'autorité politique, qu'on a vu se manifester au XIXe siècle non seulement dans les pays de catholicisme dominant, mais en Angleterre, en Ecosse, en Prusse, en Saxe... C'est négliger tout un pan de l'histoire scolaire et politique du XIXe siècle que de passer sous silence les luttes menées dans ces pays pour rendre l'école (et particulièrement l'école destinée au peuple) indépendante des Eglises établies, anglicane ou protestante. Comme c'est indûment rejeter dans l'ombre, ou plutôt dans l'oubli, les hommes et les mouvements porteurs dans ces pays de conceptions du monde en rupture avec les Eglises dominantes, qu'ils fussent dissidents, « infidèles », agnostiques ou athées, qui ont formulé en pionniers des programmes de séparation complète de l'Ecole, comme de l'Etat, avec l'Eglise établie dans leur pays, et qui ont su en leur temps résister aux efforts conjoints des autorités politiques et religieuses pour les réduire au silence. Rien ne distingue sur le fond les partisans anglais des *secular* (puis *purely secular*) *schools*, ou les défenseurs allemands de la formule des *weltliche Schulen*, d'avec leurs correspondants laïques français ou italiens. Le fait que certains d'entre eux aient été croyants (l'Anglais Keir Hardy, mais Jaurès l'était lui aussi) n'est pas ici l'élément déterminant : la question à résoudre est de savoir s'ils ont été partisans les uns et les autres de la séparation laïque – et, à cet égard, ce travail espère l'avoir montré, la réponse ne fait aucun doute.

Sans vouloir substituer un schéma explicatif à un autre – tant l'approche à la fois d'histoire politique et « d'histoire idéologique » (voir introduction) qu'on a tenté ici de proposer montre la limite de tout schéma explicatif trop rigide –, il semble cependant possible de mettre en évidence deux voies différentes empruntées par l'histoire de la laïcisation des institutions scolaires en Europe : celle d'une prise de contrôle de l'Eglise nationale par l'Etat, d'une part, celle de leur séparation réciproque, d'autre part. La première voie, explorée en Europe

¹ Françoise CHAMPION, « Entre laïcisation et sécularisation », *Le Débat*, n° 77, nov.-déc. 1993, p. 47.

² *Ibid.*, p. 48.

occidentale par les Etats monarchiques dès l'époque médiévale, est typiquement celle du protestantisme, mais aussi de façon moins radicale du gallicanisme ou des autres modes de subordination du religieux au politique inventés à l'époque des Lumières. L'Eglise doit concourir à l'action de l'Etat : telle est encore, par-delà les différences de religion, l'idée au principe de presque toutes les politiques scolaires « officielles » du XIXe siècle, et même d'un grand nombre de leurs critiques. La seconde voie, celle de la séparation, ou indépendance réciproque de l'Etat (ou de l'Ecole) et des Eglises, était partout plus ardue à emprunter. Si elle n'obtient avant 1914 de réels succès qu'en Italie et surtout en France, elle s'exprime avec force au cours du XIXe siècle dans chacun des pays étudiés. Nier son importance en « pays anglican » ou protestant au motif que la coalition de ses adversaires fut plus forte reviendrait à vouloir que l'histoire se limitât à n'être qu'une histoire des vainqueurs.

C'est précisément cette approche, non pas exclusivement, mais principalement politique, qui permet le mieux, semble-t-il, de rendre compte de ce que l'histoire scolaire française a de spécifique, en même temps que de préciser les limites de cette spécificité. Deux moments particuliers, entre 1789 et 1914, ont fait de la France un pays « pas comme les autres » en matière de laïcité scolaire et politique. Le premier est, bien entendu, la Révolution française elle-même. L'Eglise catholique a subi alors en France la plus lourde défaite qu'une Eglise ait subie dans l'histoire de l'Europe depuis le XVIe siècle. C'est à ce moment que, pour la première fois en Europe, la conception traditionnelle de l'autorité s'est renversée dans les faits – et non plus dans les seuls écrits de penseurs d'avant-garde. Au lieu de provenir du Ciel, instaurant le roi comme représentant de Dieu chargé par lui d'accomplir Ses desseins dans sa conduite des affaires humaines, l'autorité surgissait de la Terre, c'est-à-dire du peuple chargeant ses représentants de la responsabilité de conduire les affaires humaines dans son propre intérêt. Dieu était exclu du fondement du pouvoir politique – prélude nécessaire à l'exclusion de ceux qui prétendaient parler en son nom des institutions communes à tous, et parmi elles de l'instruction publique. Et les conditions politiques dans lesquelles s'est déroulé ce renversement de la représentation de l'autorité – processus à la fois idéologique et politique, pour lequel le 10 août 1792 est une date décisive – ont constitué l'Eglise catholique (l'Eglise réfractaire soutenue par Rome en premier lieu, mais aussi dans une large mesure l'Eglise constitutionnelle elle-même) en adversaire à vaincre. Et pour l'essentiel (malgré le grand retour en arrière du concordat), cette lutte a été gagnée, à la fois par le peuple et par la nouvelle classe dominante, celle qui confisque à son profit la révolution à partir de Thermidor et du Directoire, et qui se constitue en classe dominante laïque (en tout cas pour elle-même) à un degré inconnu ailleurs. Jamais au cours du XIXe siècle l'Eglise n'a pu recouvrer en France ce statut d'intermédiaire socialement reconnu entre Dieu et le pouvoir politique, qui lui conférait son ancienne puissance, la seule tentative conséquente pour le faire ayant abouti à une nouvelle défaite cléricale, celle de 1830.

Le second moment fort se situe dans les années 1880 (pour s'en tenir à la seule Séparation scolaire) ou entre 1880 et 1905, si on veut y associer la Séparation politique. Ici aussi, c'est une conjonction spécifique d'intérêts entre le mouvement laïque populaire (celui qui s'était exprimé en 1870-1871, en province, et durant la Commune de Paris) et une bourgeoisie gagnée à l'idée républicaine qui rend compte de la conjoncture laïcisatrice des années 1880, tout comme, dans le contexte nouveau de montée en puissance du socialisme, de la Séparation de 1905. On voit comment laïcité et république ont partie liée : c'est parce que la république peut se passer de toute référence au divin pour se définir (à la différence d'une monarchie, même constitutionnelle) que la Séparation a pu être réalisée entre 1882 et 1905. Mais on voit aussi en quoi ce qui se joue en France n'a rien en son fond de spécifiquement « français » ; les enjeux philosophiques, politiques et scolaires sont les mêmes qu'en Grande-Bretagne, en Allemagne ou en Italie : ce sont avant tout les conjonctures politiques qui diffèrent. Pour des raisons dont on a essayé de rendre compte, elles se sont trouvées en France nettement plus favorables dans les années 1880, puis au début du XXe siècle, que dans les pays voisins. Cette situation d'incontestable antériorité confère sans doute à la laïcité française une certaine responsabilité sur le plan européen, ou international : il serait paradoxal, et injustifié, d'en conclure à une sorte

de caractère propre de l'histoire française donnant en France à la notion de Séparation un sens qui serait ailleurs inconnu ou incompréhensible.

Cette « médaille laïque » a d'ailleurs son revers : elle a contribué à générer une « laïcité officielle » à forte composante nationaliste, comme on l'a vu à travers l'évolution idéologique d'Eugène Spuller ou de Ferdinand Buisson. Elle a favorisé une conception mystifiée de l'école laïque française (en particulier de son secteur primaire : élémentaire, primaire supérieur, écoles normales) en tant qu'école plus ou moins libérée de tous les conditionnements idéologiques, alors même que se réalisait à travers elle l'inculcation de masse du sentiment d'appartenance à une communauté (la communauté française), et que le plus fondamental de tous les dualismes scolaires (celui qui séparait l'école du peuple de l'école des notables) générait ses effets idéologiques en légitimant aux yeux de tous la position dominante des bénéficiaires des études longues – effets d'autant plus profonds, comme on le sait, qu'ils sont masqués sous ce qui passe pour une situation à l'évidence normale. Les mouvements laïcisateurs hors de France n'ont certes pas à leur actif avant 1914 des victoires laïques aussi incontestables que les lois de 1882, 1886 ou 1905. Mais on est en droit, au terme de cette étude, de souligner l'intérêt et la richesse de leurs propres traditions nationales de luttes scolaires laïques et démocratiques : une méfiance conjointe envers l'Eglise et envers l'Etat, en tant qu'instances d'inculcation scolaire de vérités aussi dangereuses l'une que l'autre (une problématique nettement moins présente en France, surtout sous la Troisième République), et la recherche des voies possibles de se prémunir contre ce « double endoctrinement » (allant, dans le cas anglais, jusqu'au refus longtemps affirmé de toute implication de l'Etat dans l'école) ; une attention soutenue à la lutte contre la division culturelle de la société organisée à leur profit par les classes dominantes et l'exigence que la culture de l'élite devienne sur le plan scolaire la culture de tous (on a vu la précocité et la force de ce questionnement notamment en Allemagne, bien qu'il soit assurément erroné de parler ici de « spécificité allemande ») ; une ouverture cosmopolite à la transmission scolaire d'une culture considérée dans sa dimension européenne, précoce en Allemagne (où J. B. Basedow s'interrogeait dès les années 1770, on l'a vu, sur les moyens de « *former un Européen* »), et même dans sa dimension *internationale* (un adjectif dont la langue française est redevable à Jeremy Bentham) ; une recherche diversifiée sur les moyens de « *porter la philosophie dans le peuple* », selon l'expression plusieurs fois prononcée en 1792 à la tribune de la Convention, mais dont la signification révolutionnaire fut ensuite largement occultée en France même ; la recherche symétrique, enfin, par des mouvements d'origine populaire, des moyens de s'approprier la philosophie (c'est-à-dire le savoir dans sa dimension critique), dont témoigne en un sens, de façon emblématique, la grève générale déclenchée en Italie en octobre 1909 à l'annonce de l'exécution, sur dénonciation cléricale, du fondateur catalan du mouvement des *écoles nouvelles* Francisco Ferrer.

Les remarques qui précèdent permettent d'apporter un élément de réponse à la seconde question posée en début de ce travail, celle de l'unité ou de l'hétérogénéité fondamentale des « valeurs laïques ». Posée dans une démarche historique, et non philosophique (cette dernière ayant naturellement sa pertinence propre qu'il ne saurait être question de lui disputer), cette interrogation met d'abord sans doute en évidence l'appartenance des diverses acceptions de la laïcité repérées dans ce travail à un même mouvement historique de lutte contre la « désécularisation du monde » – cette négation religieuse de l'antiquité profane qui avait donné pour de nombreux siècles au *pouvoir spirituel* de l'Eglise une autorité sans doute bien plus grande qu'à aucun des clergés des périodes antérieures de l'histoire. L'entreprise de désagrégation de ce pouvoir sacerdotal s'est menée historiquement autour d'un certain nombre de principes, ou de valeurs, qui conquièrent progressivement le droit à l'existence : liberté de la recherche scientifique et de l'examen rationnel menés en dehors de tout dogme et de toute Révélation ; liberté d'adopter la croyance religieuse de son choix, d'en changer, ou de n'en avoir aucune ; affirmation de l'origine humaine et non divine de l'autorité politique ; supériorité d'une morale de la responsabilité de l'homme envers ses actes sur une morale fondée sur la crainte d'un jugement par une divinité après la mort... On peut considérer que ces principes rassemblent

contre l'adversaire commun ce que Sainte-Beuve appela un jour au Sénat du Second Empire, d'un mot demeuré célèbre, « *le grand diocèse des esprits émancipés* »³. Mais ce « diocèse » apparaît lui-même comme le lieu de multiples différenciations, voire d'affrontements (on s'en tiendra à l'aspect scolaire de la question). Le plus visible porte sur le degré même de la laïcisation à opérer, partielle ou intégrale, spiritualiste (France, Italie), « non-sectaire » (Grande-Bretagne), « simultanée » (Allemagne), ou -a-religieuse. A cette différenciation, mesurable sur le premier des trois « axes » de la grille d'analyse qu'on a cru pouvoir définir dans le cours de ce travail, s'ajoute (sans se confondre avec la première) celle qui sépare, sur le second « axe » observé, les tenants de ce que Louis-Arsène Meunier nommait le « *principe laïque aristocratique* » (qu'on pourrait renommer « élitaire » ou « inégalitaire », ou peut-être, en empruntant ce mot à Robert Michels⁴ *oligarchique*) et les défenseurs du « *principe laïque démocratique* ». Une troisième différenciation, la moins immédiatement visible sans doute, la plus déterminante peut-être, structure ce « diocèse » laïque autour de deux pôles : l'un rejetant, avec la notion de pouvoir spirituel, toute attitude consistant à chercher à inculquer à l'enfance un sentiment d'appartenance à une communauté, même définie sur des bases non religieuses, et toute incitation à la soumission a priori à une autorité, même séculière ; l'autre visant à faire de l'école non plus sans doute, selon le mot d'Adolph Diesterweg rapporté plus haut, une « *fabrique* » de petits catholiques, luthériens ou calvinistes, mais le lieu d'un conditionnement idéologique différent, d'une inculcation d'un sentiment d'appartenance à une communauté profane (nationale) et d'une nouvelle « religion de la patrie ». Plutôt qu'un « diocèse » (sans évêque) ou qu'un « camp laïque » (sans état-major à l'autorité universellement reconnue) s'impose ici l'image d'une sorte de « champ laïque » structuré autour de deux « pôles », un « pôle Condorcet » s'opposant à un « pôle Ferry », pour donner deux noms emblématiques à cette différenciation fondamentale.

Le cours de l'histoire de la laïcité en Europe à partir de 1914 confirme, nous semble-t-il, le bien-fondé de cette approche. La guerre représente en effet, dans ce domaine comme dans tant d'autres, un tournant majeur. La « religion de la patrie » renverse et piétine avec fureur toutes les barrières qui l'entravaient précédemment. La haine de l'adversaire étouffe dans chaque camp une tradition du libre examen à l'égard du discours de l'autorité politique qu'on aurait pu croire mieux établie. En France, l'*Union sacrée* réconcilie dans le soutien à la même cause guerrière les Eglises et la grande majorité des partis et organisations laïques, tant il importe de faire savoir aux croyants que « *la mort chrétiennement acceptée assure au soldat le salut de son âme* »⁵. L'Eglise catholique française retrouve ainsi sur le champ de bataille une fonction politique qu'elle avait perdue dans la société civile depuis des décennies : la réhabilitation de l'aumônier militaire, qui promet le salut à ceux qui vont tuer et peut-être mourir, non seulement suspend, mais abolit de fait la séparation des Eglises et de l'Etat. L'idole Patrie, comme s'en indignent les rares intellectuels ayant su demeurer « *au-dessus de la mêlée* », et les rares militants restés fidèles à leur anti-patriotisme d'avant juillet 1914, ne se révèle pas seulement plus assoiffée de sang encore que les autres divinités ; elle prend appui sans retenue, dans la « France laïque » comme ailleurs, sur les Eglises chrétiennes – qui soutiennent toutes, sans

³ *Ibid.*, p. 48.

⁴ Cf. la note finale du chapitre 12

⁵ « *Mais si vous me demandez ce que je pense du salut éternel d'un homme courageux, qui donne volontairement sa vie pour défendre l'honneur de son pays et pour venger la justice bafouée, je n'hésite pas à répondre qu'il ne fait aucun doute que le Christ couronne la valeur militaire, et que la mort chrétiennement acceptée assure au soldat le salut de son âme... Nous sommes en droit d'espérer pour eux la couronne immortelle qui ceint le front des élus ; car la vertu d'un acte d'amour parfait est telle que d'elle-même, elle efface une vie entière de péché. D'un pécheur, elle fait instantanément un saint.* » Cardinal MERCIER, Primat de Belgique, Noël 1914, cité par E. H. KANTOROWICZ, *Mourir pour la patrie (Pro patria mori) dans la pensée politique médiévale*, PUF, 1984 (éd. originale 1951), p. 107. S'ils ne sont pas tous allés jusqu'à baptiser « amour parfait » l'entre-égorgement de la jeunesse européenne, les clergés de tous les pays belligérants ont tous mis leur capacité à « ouvrir les portes du ciel » au service de leur Etat national en guerre.

exception aucune, leur Etat national et lui apportent sans réserve leur aide idéologique ⁶. Le grand massacre de 1914-1918 est aussi une défaite historique de la laïcité.

C'est pourquoi l'Europe qui émerge de la guerre ne peut être comprise comme prolongeant, sur le plan des relations Eglises / Etat et Eglises / Ecole, les lignes d'évolution antérieures à 1914. Une inflexion durable a été opérée. L'Union sacrée a conduit les partis laïques qui l'ont assumée, notamment les partis socialistes, à réviser en profondeur dans la pratique, sinon encore dans le discours, leur ancienne politique séparatrice. On le voit en Allemagne après 1918. L'effondrement de l'Empire sous la vague révolutionnaire, tandis que les Eglises, coupables d'avoir béni d'inutiles tueries, sont frappées d'un discrédit sans précédent, entraîne dans un premier temps des mesures de séparation radicale des Eglises et de l'Ecole. En Prusse, en Saxe ou en Bavière, des ministres socialistes indépendants ou membres du SPD abolissent l'inspection des enseignants par le clergé, proclament la suppression de la différenciation confessionnelle des écoles et suppriment ou rendent facultative l'instruction religieuse faite par le maître⁷. Mais ces mesures de laïcisation radicale, comprises par nombre de militants de ces partis, qui les soutiennent, ou qui y poussent, comme un prélude à la réalisation du programme socialiste d'avant 1914 de séparation des Eglises et de l'Etat, sont rapidement reportées par les dirigeants socialistes eux-mêmes. Ceux-ci privilégient l'accord de gouvernement avec les catholiques du Parti du centre, et le sacrifice de leur programme laïque est le prix à payer pour y parvenir. Si l'inspection par le clergé reste -définitivement supprimée, la différenciation confessionnelle des écoles est rétablie dès 1919 ; elle devient inscrite à nouveau dans la loi à travers le « *compromis scolaire* » de la Constitution de Weimar (juillet 1919), tandis que l'instruction religieuse redevient « *matière ordinaire d'enseignement* »⁸. Dans les années suivantes, d'importantes luttes pour la laïcité de l'école se développeront, en relation avec le cours général de la révolution allemande, notamment dans la « Saxe rouge », mais sans pouvoir venir à bout du compromis scolaire qui avait étouffé à sa naissance l'école laïque allemande (dans les villes où le parti communiste est puissant, des *weltliche Schulen*, moins « écoles laïques » peut-être qu'« écoles de conception du monde »⁹, se maintiennent longtemps ; les dernières sont supprimées par Hitler en 1933).

⁶ Ernst H. Kantorowicz montre que la « rémission de tous les péchés » (*remissio omnium peccatorum*) accordée au soldat qui accomplit « son devoir » est une doctrine de l'Eglise attestée depuis le Moyen Age (le pape Urbain II promettait déjà le paradis aux croisés s'ils mouraient au combat). Ce cas particulier de la guerre sainte excepté, la différence entre la valorisation de la mort pour la patrie à l'époque médiévale et à l'époque moderne est explicitée en ces termes : « *L'héroïque sacrifice du guerrier existait bel et bien au moyen-âge ; à ceci près que l'homme se sacrifiait pour son seigneur et maître, plutôt que pour un territoire ou une conception de l'Etat* » (E. H. KANTOROWICZ, *op. cit.*, p. 115).

⁷ A Berlin, au lendemain de la proclamation de la République par Karl Liebknecht et de la constitution d'un gouvernement SPD- USPD (socialistes indépendants), Adolf Hoffmann (USPD) et Konrad Haenisch (SPD) deviennent conjointement ministres de l'Education de Prusse. Sous l'impulsion du premier (dont on a vu plus haut l'engagement laïque dans le SPD avant 1914), plusieurs décrets sont pris pour réorganiser l'école allemande dans un sens démocratique et laïque : instruction religieuse rendue facultative (15 novembre) ; abolition de l'inspection du clergé (27 novembre), suppression des prières scolaires (29 novembre). Le mouvement de réaction qui suivit l'assassinat de Rosa Luxemburg et de Karl Liebknecht (15 janvier 1919) conduisit à la démission de Hoffmann. Dans les mois suivants, ces décrets de laïcisation furent partiellement reportés.

⁸ Articles 146 et 149 de la Constitution du 31 juillet 1919.

⁹ La Constitution de Weimar autorisait, à côté des écoles confessionnelles, l'existence d'écoles primaires d'autres « conceptions du monde » (*Weltanschauung*). C'était ouvrir la possibilité qu'existent des écoles d'inspiration socialiste (ou marxiste) en concurrence avec les écoles catholiques ou protestantes. Le mouvement laïque allemand se divisa à ce sujet. Si certains refusèrent de s'engager dans cette voie manifestement en rupture avec la conception antérieure de l'école laïque comme école pour tous, d'autres y virent une opportunité pour combattre l'endoctrinement bourgeois et clérical : la politique scolaire du parti communiste allemand (KPD) s'orienta de plus en plus nettement dans ce sens au cours des années 1920.

Le ralliement des sphères dirigeantes des partis socialistes à une politique de réconciliation avec les Eglises, sensible dans la plupart des pays d'Europe après 1914 (notamment en Grande-Bretagne, où la revendication des *secular schools* est abandonnée par les dirigeants du *Labour Party*), n'est pas le seul effet de la défaite laïque provoquée par la guerre. Les classes dirigeantes européennes dans leur ensemble, y compris leur aile laïque, ont perçu qu'à l'heure du danger il ne leur était pas possible de se passer du secours des Eglises. La leçon est particulièrement méditée en France. Sans doute la loi de 1905 continue-t-elle de régir les relations de l'Etat français et de l'Eglise. Mais l'esprit dans lequel elle s'applique a changé. Le rétablissement des relations diplomatiques avec le Vatican (1921), l'accommodement concernant les associations culturelles (1924), et, plus significativement encore, le renoncement, non seulement par la droite nationale, mais par le Cartel des Gauches, à l'extension des lois laïques aux trois départements d'Alsace-Moselle (1924-1926), balisent la voie sinon d'un « *pacte laïque* »¹⁰, du moins d'une réconciliation progressive d'une « laïcité de gouvernement » et de l'Eglise en France (« *Le salut de la France est dans l'application du véritable laïcisme qui mettra Dieu dans la cité* »¹¹). Si l'examen du processus, et de la forte résistance qu'il a rencontrée, n'entre pas dans le cadre de cette étude, il n'en reste pas moins nécessaire de souligner, à travers les deux exemples allemand et français, comme à travers la politique d'entente du fascisme italien avec l'Eglise, combien la tendance à soutenir les Eglises comme forces de stabilisation sociale s'accroît dans l'Europe issue de la première guerre mondiale. « *Partout en Europe, l'Etat tend la main à l'Eglise. C'en serait fait [des Eglises] en peu d'années, si l'Etat retirait sa main* » : cette appréciation formulée en Allemagne au lendemain de la défaite de la révolution de 1848 par le pasteur dissident Wicilsenus (chapitre 8) peut servir aussi à éclairer de larges parties de l'histoire des relations des Eglises et des Etats postérieure à 1918.

Il reste à examiner la troisième question posée au début de ce travail, celle des relations entre laïcité et accès à la modernité. On peut, nous semble-t-il, considérer comme acquis que l'idée de trouver l'origine de la séparation moderne des Eglises et de l'Etat dans le christianisme lui-même, à travers la doctrine d'Augustin sur les deux Cités ou le *Rendez à César...*, ne résiste pas à un examen historique. Non seulement *La Cité de Dieu*, sans même mentionner les textes spécifiquement consacrés à la répression des hérétiques et à la « conversion par contrainte »¹²,

¹⁰ « *Le renversement de perspective effectué entre 1901 et 1905, la façon dont la loi a été discutée et votée, le contenu de la loi elle-même comparé avec celui de projets antérieurs, les nouvelles lois du 2 janvier 1907, du 13 avril 1908 et la jurisprudence subséquente, l'arrangement négocié de 1923-1924, voilà les divers faits pris en compte par la notion de pacte laïque* » (Jean BAUBEROT, *Religion, modernité et culture...*, p. 280-281). Deux logiques différentes sont ici cependant confondues : celle de Jaurès et Briand refusant en 1905 de donner à l'Eglise catholique un prétexte pour se poser en victime d'un Etat persécuteur (d'où leur opposition aux projets de Séparation impliquant une mise sous tutelle de l'Eglise, ceux de Combes ou d'Allard), et celle des gouvernants des années 1920 désormais soucieux de garantir à l'Eglise des moyens politiques et bientôt matériels d'existence (le premier financement public d'établissements scolaires confessionnels est autorisé dès 1919 avec la loi Astier sur l'enseignement professionnel). Le rétablissement en 1921 de l'ambassade de France au Vatican, fermée en 1904 à la suite d'une initiative de Jaurès, montre bien qu'on se situe dans une logique inversée.

¹¹ Article d'Izoulet, professeur de philosophie sociale au Collège de France, *Journal des Instituteurs*, 15 décembre 1923, cité par Pierre OGNIER, in *Histoire de la laïcité...* p. 191. L'auteur distingue deux sortes de *laïcismes* (mot sans connotation péjorative ici), l'un de guerre à la religion (le *laïcisme de mort*), l'autre, le « *laïcisme de vie* », de réconciliation avec elle. Cette distinction, selon l'auteur, n'est pas propre à la France : la politique scolaire du gouvernement Mussolini est citée en exemple à l'appui de son propos.

¹² Expression empruntée au sous-titre du livre de Pierre Bayle mentionné au chapitre 1, *Commentaire sur ces paroles de Jésus-Christ : « Contrains-les d'entrer »*, qui entend réfuter « *tous les sophismes des convertisseurs à contrainte, et l'apologie que Saint Augustin a faite des persécutions* ». L'oubli contemporain de Bayle est symétrique de la valorisation d'Augustin : il n'est peut-être pas de fait plus significatif de la confusion actuelle sur la notion de laïcité. On peut pourtant tenir la publication du *Commentaire* de Bayle, qui le plaçait en dehors de toutes les communautés religieuses de son temps, pour l'un des plus importants « faits religieux » de l'histoire de l'Europe moderne, si on tient à conserver cette expression ambiguë. Une recherche sur la place comparée occupée par Bayle et par Augustin dans l'enseignement secondaire actuellement en Europe aboutirait selon toute vraisemblance à des résultats accablants.

est suffisamment explicite sur le refus de voir quelque domaine que ce soit de la cité chrétienne échapper à la juridiction de l'Église, mais le discours constant des autorités chrétiennes pendant la période clé de l'histoire de l'Europe en ce qui concerne cette séparation (entre 1789 et 1905) ne laisse absolument aucun doute sur leur hostilité complète à cet égard. De même se révèle infondée l'idée d'une invention précoce de la notion moderne d'égalité des individus par le christianisme (qu'elle soit présentée sous sa forme banale, ou sous la forme plus élaborée de la « dé-hiérarchisation » que l'« *augustinisme politique* », selon Marcel Gauchet, aurait introduite à son insu – voir introduction). La modernité au contraire est née et s'est affermie dans la lutte pour vaincre le « pouvoir sacerdotal », c'est-à-dire en premier lieu pour ruiner la conception du monde qui lui donnait vie : l'idée que le bonheur de chacun, ou son malheur, non pas en ce monde mais « dans l'autre », était lié à l'obéissance à une catégorie sociale spécifique qui détenait ce savoir sur l'au-delà de Dieu lui-même, à travers la Révélation. Ce pouvoir ne pouvait être brisé que si la religion devenait « une affaire privée » ; formule dont on a tenté de suivre ici la « proto-histoire » chez ces dissidents de dissidents que furent les protestants radicaux et les « *chrétiens sans Église* » (L. Kolakowski) à partir du XVI^e siècle, puis l'émergence en tant que formule clé du libéralisme politique (c'est pourquoi au terme de cette étude, on ne peut que souscrire au jugement de Benedetto Croce qui fait de l'orthodoxie catholique, au XIX^e siècle et encore au début du XX^e, « *la négation la plus directe et la plus logique de l'idée libérale* »¹³), et enfin sa reprise ultérieure par le socialisme, notamment marxiste.

L'idée selon laquelle le principe moderne de séparation des « sphères » publique et privée serait issue de la doctrine des Réformateurs religieux du XVI^e siècle recèle assurément un germe de vérité, dans la mesure où la révolte religieuse contre Rome peut être considérée comme la première grande tentative menée à l'échelle européenne pour affirmer les droits des individus au libre exercice de leur pensée hors de toute contrainte institutionnelle. Mais on a vu également que ce mouvement émancipateur s'est accompagné de sa négation dans la doctrine des Réformateurs eux-mêmes, dès lors que les doctrines protestantes ont été constituées à leur tour en dogmes dont le rejet compromettrait le salut. Concernant la fin du XVIII^e et le XIX^e siècle, s'il a été possible au cours de ce travail de mesurer la plus faible capacité de résistance des Églises protestantes et de l'anglicanisme à l'idée de séparation des sphères publique et privée, et de suivre la progression plus rapide des thèses libérales en leur propre sein en comparaison avec le catholicisme, on doit aussi conclure qu'on ne saurait considérer ces Églises comme un foyer de production et de diffusion de ces thèses. Sans être aussi exacerbée que dans le cas du catholicisme, la valorisation de l'obéissance aux autorités – spirituelles comme temporelles – reste tout au long de la période considérée un trait doctrinal majeur des hiérarchies anglicane et protestantes. En cela elles se rattachent, elles aussi, au « christianisme classique » qu'elles tentent, avec certains accommodements avec « le siècle », de perpétuer.

S'il est vrai que la modernité européenne (ou occidentale) est née en dehors du christianisme¹⁴, et qu'elle s'est affirmée dans la lutte pour défaire la prétention de ce dernier à imposer aux hommes de vivre dans une « sphère unique » (on s'est proposé d'appeler ici « chocs sécularisateurs » les épisodes historiques les plus intenses de cette lutte), on doit aussi conclure, au terme de cette enquête, que le domaine de la vie sociale où cette séparation est apparue le

¹³ B. CROCE, *Histoire de l'Europe au XIX^e siècle*, p. 49. Renan avait formulé la même idée de façon lapidaire dans son étude sur *Marc Aurèle et la fin du monde antique* : « *Les droits de l'homme ne sont en rien une chose chrétienne* » (*Histoire des Origines du Christianisme*, Paris, Laffont, 1995, p. 1047 ; éd. originale 1882).

¹⁴ On ne peut sérieusement considérer que la situation de transition à cet égard de certains groupes du protestantisme radical des XVI^e et XVII^e siècles (anabaptistes, frères Moraves, quakers...) puisse valoir pour preuve de l'origine chrétienne de l'idée de Séparation : ce qui se joue, de façon contradictoire, dans ces marges du christianisme, est la tentative de concilier certaines bases doctrinales « classiques » avec le rejet moderne de l'autorité cléricale. Mais leur caractère marginal même montre que ce rejet comme tel n'est pas d'origine chrétienne « classique » et qu'il en est la négation.

plus tardivement dans l'histoire, et où elle a eu le plus de difficulté sans doute à se réaliser, est le domaine de l'éducation publique, et plus précisément celui que le XIXe siècle appelait « l'éducation du peuple ». La *sécularisation de l'école*, pour reprendre les termes de J. Ferry cités à la première page de cette étude, n'est pas seulement apparue *après* la *sécularisation* des sciences de la nature, de la philosophie ou du droit – comme il le constatait lui-même : elle fut aussi plus hésitante, plus hérissée d'obstacles, plus sujette à des blocages ou à des retours en arrière. La raison n'en est pas à chercher seulement du côté de la résistance obstinée, et même acharnée, d'institutions ecclésiastiques craignant de perdre à jamais des enfants scolarisés en dehors de toute influence religieuse. Elle découle du caractère éminemment politique de l'éducation populaire en un monde où la source du pouvoir ne réside plus dans la volonté d'un Dieu mais dans le consentement des hommes. La bourgeoisie qui prend en main les affaires de l'Europe (et du monde) entre 1789 et 1914 (en évinçant les anciennes classes dominantes de façon plus ou moins large selon les pays, mais c'est ici secondaire) sait qu'elle ne peut légitimer son pouvoir, et congédier définitivement le spectre d'une nouvelle révolution qui hante l'Europe de ce temps, que par sa supériorité reconnue de culture et de compétences. Plus qu'à aucune autre période antérieure de l'histoire humaine, le pouvoir des classes dirigeantes du XIXe siècle dépend, sur le long terme, non de leur seule puissance économique et financière, non des appareils de maintien de l'ordre dont elles disposent, mais du contrôle à leur profit de l'accès au savoir. Le coût des études secondaires, partout élevé, est certes un verrou efficace mais il ne saurait suffire à lui seul. Les deux réseaux scolaires -socialement distincts doivent être fondés sur deux cultures elles aussi socialement distinctes. Le grand acquis culturel des siècles précédents en Europe (parachevé au XIXe siècle) qu'est la constitution d'une conception du monde pleinement libérée des dogmes religieux (ou en d'autres termes, la pleine émancipation des intellectuels européens, comme groupe social, vis-à-vis du pouvoir sacerdotal, qu'ils restent ou non individuellement croyants), ce composant fondamental du processus d'accès à la modernité, peut-il sans dommage s'étendre au peuple lui-même ? Pourvu de la même culture que ses supérieurs, comment accepterait-il encore de les considérer comme ses maîtres ? Et l'une des différences essentielles entre les deux cultures ne peut-elle pas résider dans la plus grande religiosité de la culture populaire, et donc de l'éducation publique dispensée gratuitement aux enfants du peuple ? De Guizot et de Victor Cousin aux positivistes italiens ou aux monarchistes libéraux allemands ou britanniques de la fin de la période ici étudiées, les politiques scolaires gouvernementales du XIXe siècle témoignent surabondamment du souci que les Ecritures Saintes restent « *les classiques du pauvre* » (voir chapitre 5), ou tout au moins fassent partie intégrante, sans contestation possible, de la culture scolaire de l'école populaire. Et lorsque parviennent au pouvoir, comme en France à partir des années 1880, des courants issus des classes dominantes, mais décidés à pousser plus loin la lutte contre l'Eglise nationalement la plus puissante, et prêts à se passer d'elle dans l'organisation de l'enseignement du peuple (sans aller jusqu'à bannir toute légitimation officielle du sentiment religieux), il est remarquable de constater combien rapidement, dans leur vision de l'école populaire, l'adhésion corps et âme à ce qu'ils nomment eux-mêmes « la religion de la patrie » acquiert le statut d'une religion de remplacement. Il n'est peut-être pas illégitime d'y voir une sorte d'illustration involontaire du jugement de Condorcet selon lequel quiconque veut diviser la société (« *partager le genre humain* », selon son expression) en « *deux classes* » doit apprendre en premier lieu aux uns à raisonner, et aux autres à croire (voir chapitre 2).

Et c'est pourquoi, à l'inverse, la lutte pour la séparation des Eglises et de l'instruction publique, par-delà la diversité des enjeux qu'on a essayé ici de repérer (promotion d'un enseignement rationnel, moderne et critique, pour tous, refus d'une morale fondée sur le dogme jugé dégradant du péché originel, lutte contre un pouvoir clérical perçu comme menace pour les libertés, ou encore refus de l'endoctrinement religieux précoce considéré comme une violence faite à la conscience des enfants...), cette lutte pour la laïcité de l'école est apparue au cours de cette enquête comme intimement liée à la lutte politique pour la réalisation du programme démocratique de la souveraineté réelle du peuple. Dans cette perspective, qui n'est certes pas un projet en son fond plus « français » qu'allemand, anglais, italien..., même si la

séquence 1789-1794 l'inscrit de façon singulière en France dans les rapports politiques et dans la mémoire collective, la lutte contre l'inégalité d'instruction est stratégiquement centrale. L'objectif transitoire, qui émerge avec force du débat scolaire de 1792, est celui de rendre tout être humain, désormais citoyen – ou « citoyenne », pour les plus hardi(e)s – capable sinon d'exercer lui-même des fonctions dirigeantes, du moins de contrôler ceux qui exercent le pouvoir en son nom. Plus encore que la « liberté de pensée », le maître mot est ici celui d'« indépendance de la pensée » – condition nécessaire, même si elle n'est pas suffisante, pour que la souveraineté proclamée du peuple soit autre chose que la souveraineté réelle des détenteurs du savoir sur un peuple qui en est exclu. L'instruction publique doit apprendre d'abord à chacun à ne pas s'en remettre aux autorités constituées, pas plus aux autorités religieuses qu'aux puissants du monde profane, dans l'élaboration de son jugement sur le monde comme sur la conduite de ses affaires propres. C'est le projet que formule avec une remarquable vigueur le conventionnel Jean-François Ducos, faisant de l'acquisition des *Lumières* par le peuple la condition de sa capacité à résister aux séductions des maîtres de la parole, religieuse ou politique :

Le premier but de l'enseignement public ne serait-il pas de prémunir les citoyens peu éclairés contre les prestiges grossiers de ce charlatanisme oratoire... ? Citoyens, le peuple sera vraiment libre quand il jugera ses orateurs avec indépendance. Les usurpations de la tribune et de la chaire cesseront quand, au lieu d'hommes qui croient, les parleurs rencontreront partout des hommes qui raisonnent ¹⁵.

Les socialismes du XIXe siècle hériteront de cette exigence démocratique fondamentale : tous les courants « utopistes » de la première moitié du siècle, qu'ils rejettent la foi religieuse ou qu'ils se vivent comme nouvelle religion, en sont pénétrés à des degrés divers. Et si Marx se montre en définitive si peu intéressé à élaborer une politique scolaire « marxiste » originale (on a vu qu'il faisait surtout siennes les options fondamentales d'Owen en la matière, notamment celle de la nécessaire « double indépendance » de l'instruction publique par rapport aux Eglises comme vis-à-vis de l'Etat), c'est peut-être parce qu'il estime qu'en ce domaine l'essentiel est déjà dit. La conquête du pouvoir politique par la classe ouvrière (l'objectif qui distingue radicalement Marx d'Owen) serait une entreprise vaine si ce pouvoir ne servait pas à faire du savoir monopolisé par les classes dirigeantes le bien de tous, sans la médiation d'un corps de clercs, ou de spécialistes laïques du pouvoir politique. « Savoir, c'est pouvoir » : la formule owéniste et chartiste reprise par Wilhelm Liebknecht est illustrative de cette inscription du marxisme dans la tradition politique de la lutte pour une éducation démocratique et laïque qu'on a cherché ici à décrire.

On a vu comment l'évolution du marxisme, notamment en Allemagne, avant la première guerre mondiale, manifeste une tendance à secréter de nouvelles autorités laïques détentrices d'une science particulière (le « socialisme scientifique ») à l'instar des vieilles cléricatures (Robert Michels), à minimiser les dangers de l'endoctrinement patriotique et religieux à l'école – l'expérience pratique des travailleurs étant supposée en détruire d'elle-même les effets – et à considérer comme perdu d'avance le combat mené par d'autres pour sauver de la ruine, avec l'aide des Etats, l'autorité des clergés chrétiens sur les peuples. Août 1914, c'est-à-dire le consentement presque général des peuples aux meurtrières Unions sacrées bénies par les Eglises, et soutenues au moins dans un premier temps par la très grande majorité des autorités du « socialisme scientifique », apportera sur ce point dans tous les pays d'Europe le plus cruel des démentis. Après la première guerre mondiale, et la Révolution russe, ce questionnement sur une politique scolaire capable d'éduquer à l'indépendance effective de la pensée et des conduites ne disparaîtra cependant pas. Il sera reformulé notamment par Antonio Gramsci, dans

¹⁵ J. F. DUCOS, Discours à la Convention du 18 décembre 1792, in J. GUILLAUME, *Procès-verbaux...* (Convention), t.1, p. 187. Sur Jean-François DUCOS (1765-31 octobre 1793), voir le chapitre 3.

l'analyse remarquable qu'il produit, de la prison où le régime fasciste italien l'a enfermé, du livre de Benedetto Croce mentionné à plusieurs reprises dans ce travail. Tout en soulignant, comme le remarque André Tosel¹⁶, l'intérêt à ses yeux du livre de Croce (1932), qui lui paraît de nature à éviter le piège d'une compréhension de l'histoire européenne du XIXe siècle trop marquée par un marxisme réduit à une mécanique de jeux d'intérêts, Gramsci fait à l'idée -directrice de Croce (le libéralisme comme « *religion de la liberté* », et donc comme adversaire le plus irréductible du fascisme en Italie et en Europe) l'objection suivante :

Pour Croce est religion toute conception qui se présente comme une morale. Mais cela s'est-il produit pour la « liberté » ? Elle a été religion pour un petit nombre d'intellectuels ; dans les masses elle s'est présentée comme élément constitutif d'une liaison ou d'une combinaison idéologique, dont faisait partie dominante la vieille religion catholique, et dont l'autre élément important, sinon décisif du point de vue laïque, fut celui de « patrie ». Qu'on ne dise pas que le concept de « patrie » était synonyme de « liberté », car il l'était de celui d'Etat, c'est-à-dire d'autorité, non de « liberté », il était un élément de « conservation » et source de persécutions et d'un nouveau « Saint-Office »¹⁷.

Les *Cahiers de Prison* montrent combien cette réflexion sur la capacité du peuple à s'émanciper de toute religion, y compris de la religion de la patrie, est liée pour Gramsci à la question de la destruction de la dualité scolaire entre écoles destinées à former une élite apte à diriger et écoles de préparation aux tâches « pratiques » et subalternes. La perspective de l'« école unitaire » qu'il estime nécessaire d'opposer à la réalité scolaire existante n'est pas seulement destinée à empêcher de grossir « l'armée de réserve du parti du Syllabus », mais à créer les conditions d'un réel contrôle démocratique sur ceux qui exercent le pouvoir :

L'école traditionnelle était une école oligarchique parce qu'elle était réservée à la génération nouvelle issue des groupes dirigeants, laquelle était appelée à devenir à son tour dirigeante... L'empreinte sociale est donnée par le fait que chaque groupe social possède son propre type d'école, destiné à perpétuer dans chacune de ces couches une fonction traditionnelle déterminée ; soit directive, soit instrumentale. Si l'on veut briser cette trame, il faut donc... créer un type unique d'école préparatoire (élémentaire et moyenne) conduisant les jeunes jusqu'au seuil du choix professionnel, en les formant dans l'intervalle en tant que personnes capables de penser, d'étudier, de diriger ou de contrôler ceux qui dirigent¹⁸.

La proximité avec le discours de Ducos à la Convention est ici remarquable. Gramsci inscrit à son tour sa réflexion de politique scolaire marxiste (d'un marxisme lu et vécu dans sa pratique militante à partir du « communisme critique » de Labriola, dont il estime nécessaire de « remettre en circulation la position philosophique »¹⁹) dans l'histoire de la vaste question de l'« école laïque et démocratique », comprise non seulement comme une école « plus juste », mais comme une école qui se donne pour tâche réellement émancipatrice d'abattre le mur culturel séparant les détenteurs du pouvoir et ceux sur qui ce pouvoir s'exerce, et de faire ainsi du « pouvoir du peuple » non un slogan trompeur, mais une réalité vivante.

¹⁶ A. TOSEL, « Europe, Religion ou hérésie de la liberté ? Sur le débat Croce-Gramsci à propos de l'histoire de l'Europe », in Christiane MENASSEIRE et André TOSEL, ed., *Figures italiennes de la rationalité* Paris, Kimé, 1997, p. 329-60.

¹⁷ A. GRAMSCI, *Cahiers de Prison*, cahier 10 (cahier titré « *La philosophie de Benedetto Croce* »), § 10, Paris. Croce est pour Gramsci, non seulement l'un des plus grands écrivains italiens vivants, mais l'auteur du premier *Manifeste des intellectuels antifascistes* (1925) ; mais il porte en même temps à ses yeux, en tant que ministre de l'éducation du gouvernement Giolitti (1921-1922), une part de responsabilité dans la réintroduction du catéchisme comme matière obligatoire à l'école primaire dans l'Italie d'après-guerre.

¹⁸ *Ibid.*, Cahier 12, § 2, p. 342.

¹⁹ *Ibid.*, Cahier 11, § 70 (paragraphe titré « *Antonio Labriola* »), p. 301.

Pour Gramsci, la question du « double endoctrinement » politique et religieux se posait comme une question d'une lancinante actualité : peu avant le moment où les lignes de ces *Cahiers de prison* étaient écrites, l'Eglise catholique italienne avait apporté à l'Etat fasciste le plus précieux des soutiens (accord du Latran, 1929) et Pie XI avait accordé à Hitler la reconnaissance internationale qui lui faisait défaut en signant avec le Troisième Reich le concordat du 20 juillet 1933. Les décennies qui ont suivi la fin de la seconde guerre mondiale ont été cependant celles d'un recul du religieux et du « pouvoir sacerdotal » si profond, en Europe en premier lieu, mais aussi hors d'Europe, qu'on a pu considérer la question de la séparation des Eglises (des religions) et de l'Ecole comme en cours de règlement, et estimer que les conditionnements idéologiques non religieux eux-mêmes étaient en train de céder la place à des conceptions et à des pratiques éducatives authentiquement respectueuses de la personne de l'élève et de l'indépendance de sa pensée. Un regard sur l'Europe contemporaine – et a fortiori sur bien d'autres endroits de la planète – oblige à porter à ce propos un jugement nettement moins optimiste. Une vague de retour du religieux dans l'espace public, et de réhabilitation de l'autorité morale des hommes de religion, s'est à l'évidence levée. L'enseignement est naturellement l'une de ses premières cibles. Peut-être cette vague sera-t-elle de courte durée ; mais rien ne permet de l'affirmer – du moins la tendance de tous les Etats européens contemporains à « *tendre la main aux Eglises* » et aux religions en général est-elle de nature à faire naître à cet égard une légitime inquiétude. La question de la séparation des Eglises (des religions) et de l'Ecole, comme la condition (non pas suffisante, mais assurément nécessaire) d'une éducation à une démocratie véritable, se pose à nouveau en des termes pressants. C'est pourquoi il n'a pas paru inutile de chercher à restituer ici, autant qu'il a été possible, les voix de ceux et de celles qui, dans cette période cruciale de l'histoire de l'Europe qui s'étend de 1789 à 1914, l'ont formulée avec obstination et courage.