

anglaise » dans la solution du problème de la construction d'un système éducatif indépendant de l'Église dominante se prolongera, comme on le verra, jusqu'à une date tardive du XIXe siècle ; ses effets sont peut-être encore perceptibles de nos jours.

En particulier, elle induira durablement une méfiance envers l'éducation par l'État qui n'a pas son équivalent dans l'histoire éducative française. Bien entendu, les valeurs au nom desquelles cette menace est dénoncée par les réformateurs scolaires anglais de cette époque, les unitariens en particulier, sont encore davantage religieuses que politiques. Néanmoins, on doit remarquer que la tradition dissidente de résistance à l'« *uniformité* » anglicane se colore parfois d'accents politiques nouveaux, chez Priestley lui-même, et plus encore chez ces jeunes pasteurs dissidents des années 1770 et 1780, fortement engagés dans le soutien aux révoltés américains, puis dans la lutte pour une réforme parlementaire dirigée contre l'autoritarisme de Georges III et contre l'aristocratie dominante : c'est dans ces années, et dans ce milieu politico-religieux contestataire, que s'élabore la pensée politique de William Godwin ou de Mary Wollstonecraft, qui, dans l'ambiance révolutionnaire des années 1790, penseront explicitement, comme on le verra, la lutte contre « *l'État éducateur* » comme résistance de l'individu à un endoctrinement politique d'État. La « *voie anglaise* » qu'on a sommairement esquissée se révèle ainsi riche de potentialités radicales différentes, mais pas nécessairement moindres, que celle de la critique française de l'école d'Église. L'unité foncière du processus de remise en cause des anciennes structures éducatives à l'époque des Lumières se laisse ici percevoir à travers l'opposition, sans doute plus apparente que réelle, des situations nationales anglaise et française et des programmes scolaires qui s'y élaborent ⁶⁴.

5. LES « LUMIÈRES ALLEMANDES » ET L'ÉDUCATION ANTI-DOGMATIQUE (J.-B. Basedow, E. Kant ; années 1760 – années 1780)

Le débat français sur l'éducation exerce en Allemagne une influence forte à partir des années 1760 : *l'Emile* y est traduit dès 1762, *l'Essai d'éducation nationale* en 1770. Mais la question de la sécularisation de l'enseignement se pose là aussi d'une façon spécifique. L'Allemagne de cette seconde moitié du XVIIIe siècle ne connaît ni une religion unique imposant au pays entier son hégémonie, ni, comme en Angleterre, une religion largement majoritaire contrainte de tolérer un pluralisme mal accepté, mais une multiplicité d'États faisant les uns du catholicisme, et les autres du protestantisme, leur seule religion officielle. L'antagonisme des deux orthodoxies rivales, chacune luttant pour la préservation de ses petits et grands monopoles d'influence territoriaux sous le régime du *cujus regio ejus religio*, représente ici le principal problème que *l'Aufklärung* entend résoudre. La lutte pour libérer la société de l'influence cléricale passe ainsi d'abord par la lutte pour ruiner les prétentions de chacun des deux clergés à être le seul dépositaire authentique de la vraie foi. De ce combat pour la tolérance réciproque témoigne notamment l'œuvre de Lessing (1729-1781). La leçon du sage juif Nathan de Jérusalem, enseignant au sultan Saladin qu'aucune des trois religions juive,

⁶⁴ Le phénomène remarquable des *Lumières écossaises* (*scottish Enlightenment*), qui voit l'Église presbytérienne, tout au moins au niveau des trois universités de Glasgow, Edinburgh et Aberdeen, s'engager dans la seconde moitié du siècle dans un dialogue avec les courants sécularisateurs sans équivalent semble-t-il dans l'Europe de ce temps, constitue un cas de figure encore différent, qui mériterait à lui seul un examen particulier. On se limitera ici à ces quelques lignes d'Anand CHITNIS (*The scottish Enlightenment, a social history*, Londres, Croom Helm, 1976) : « *Dans les universités la sécularisation se manifesta par la part moindre accordée à la théologie par rapport aux autres disciplines... Les universités se consacraient de façon croissante aux matières profanes [mundane matters] telles que la médecine ou... l'économie politique. L'enseignement médical devint plus important que celui des pasteurs. Les malheurs du monde devaient être résolus pendant cette vie plutôt que de recevoir une consolation dans la suivante.* » Caractéristique est ce discours inaugural du Principal de l'université d'Édimbourg (de 1762 à 1793), William Robertson, intitulé « *Les avantages qu'on peut attendre de l'étude de la philosophie stoïcienne* », qui réhabilitait une morale basée sur des valeurs non chrétiennes et même non-religieuses. La compénétration de l'élite sociale et de la hiérarchie religieuse dans l'Église presbytérienne (où les *elders*, les notables laïcs, jouent un rôle important) explique peut-être cette réceptivité particulière de l'Église d'Écosse à l'« esprit nouveau ».

chrétienne et musulmane n'est davantage vraie qu'une autre⁶⁵, vaut évidemment d'abord pour une Allemagne encore en proie à une division religieuse qu'il faut désormais dépasser. C'est dans cette problématique que s'inscrivent les deux figures marquantes du débat pédagogique sécularisateur allemand d'avant 1789 qu'on évoquera ici brièvement, Johann-Bernhard Basedow et Emmanuel Kant.

5.1. Basedow et l'invention des « *weltliche Schulen* »

Les deux écrits pédagogiques majeurs de Johann-Bernhard Basedow (1723-1790), son *Livre de la Méthode pour les pères et mères de famille et les peuples* (1770) et son *Ouvrage élémentaire d'éducation* (1770-1774), devaient avoir en Allemagne un retentissement considérable, et conduire son auteur - à la fondation de son établissement d'enseignement expérimental, le *Philanthropinum* de Dessau. Ils établissent l'urgence de réformer en profondeur une éducation étouffée par l'orthodoxie religieuse⁶⁶. L'intention sécularisatrice se manifeste d'emblée par le nom que Basedow adopte pour les nouvelles écoles qu'il appelle de ses vœux : *weltliche Schulen* (littéralement : *écoles pour ce monde*), qu'il oppose dès les premières pages de son *Livre de la Méthode* aux écoles existantes dénommées écoles d'Eglise (*kirchliche Schulen*⁶⁷). L'ambitieux curriculum préconisé est très proche de ceux qu'on a observés dans les programmes modernisateurs français et anglais⁶⁸ ; la méthode pédagogique, visant à développer chez l'élève autonomie, créativité, capacité d'initiative..., est fortement inspirée de Rousseau. On doit noter que Basedow se sépare lui aussi de Rousseau à propos de l'éducation religieuse, qu'il admet comme matière ordinaire au long de la scolarité. La religion enseignée n'est cependant ni le catholicisme, ni le protestantisme - ni même, dans son principe, le christianisme : cette religion naturelle⁶⁹ doit plutôt être telle que « *juifs, mahométans et chrétiens* » puissent tous s'y reconnaître. « *Mais l'enseignement d'une religion révélée, ajoute-t-il, je la laisserai*

⁶⁵ Gotthold Ephraïm LESSING, *Nathan le sage*, Paris, Garnier-Flammarion, 1997 (éd. originale : 1779).

⁶⁶ Johann-Bernhard BASEDOW, *Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker, et Elementarwerke*. D'assez larges extraits en ont été traduits dans la thèse d'Auguste PINLOCHE, *La réforme de l'éducation en Allemagne au XVIIIe siècle, Basedow et le philanthropinisme*, A. Colin, 1889. On a utilisé ici en outre une édition de 1879 des écrits pédagogiques de Basedow, *Pädagogische Schriften*, Langensatz, 1879.

⁶⁷ Le titre de la première section du *Livre de la Méthode* est : « Des rapports des écoles pour ce monde et des écoles d'Eglise ». L'adjectif *weltlich* (profane ; de *die Welt*, le monde) n'est plus employé de façon dépréciative, comme c'était souvent le cas dans le discours religieux luthérien (le Diable étant chez Luther « le Prince de ce Monde »),

Il paraît difficile de traduire ici *weltliche Schule* par « école laïque », les *weltliche Schulen* de Basedow admettant une heure quotidienne d'enseignement de la « religion naturelle ». Il est cependant utile de signaler dès maintenant que, lorsque le mouvement ouvrier et laïque allemand, à la fin du XIXe siècle, voudra donner un nom aux écoles sans religion de son programme scolaire, il adoptera celui de *weltliche Schulen*, plaçant ainsi son combat pour l'école laïque (au sens que l'expression acquiert au même moment en France) dans la tradition culturelle et pédagogique allemande des *Aufklärer*.

⁶⁸ Sciences de la nature (*Naturkunde*), mathématiques, « connaissance de la nature humaine », enseignement moral, religion naturelle, histoire universelle (*Weltgeschichte*), géographie, sciences politiques, langues (allemand, français, latin), logique (*Pädagogische Schriften*, *op. cit.*, p. 8).

⁶⁹ Basedow, que l'Eglise luthérienne d'Altona avait exclu de la communion quelques années auparavant pour des écrits théologiques jugés hétérodoxes, alors qu'il enseignait la philosophie au Gymnasium de cette ville, se réfère, avec la notion de religion naturelle, à une question alors au cœur du débat philosophique et théologique en Allemagne. Elle avait été exposée un peu plus tôt par Reimarus dont Basedow fut l'élève (*Les Vérités les plus éminentes de la religion naturelle*, 1754) et devait l'être peu après par Lessing (*L'Education du genre humain*, 1777-1780). Il importe ici de noter que, à la différence du courant philosophique français, les penseurs allemands de l'*Aufklärung* comprenaient en général la Révélation comme le développement, et non la perversion, de la religion naturelle et rationnelle. C'est en particulier la thèse de Lessing dans *L'Education du genre humain* : « *La révélation est au genre humain ce que l'éducation est à l'individu.* » Dieu, « *le grand pédagogue* », n'a enseigné que progressivement à l'humanité ce qu'elle devait savoir de Lui, à mesure que ses facultés rationnelles, comme celles de l'enfant, se développaient dans l'histoire. Cette historicisation de la Révélation était certes inacceptable pour les orthodoxies chrétiennes du XVIIIe siècle ; elle n'en dessinait pas moins une attitude globalement plus bienveillante des intellectuels des Lumières allemandes à l'égard du dogme chrétien, qu'il s'agit alors moins de rejeter que de dépasser (voir Gérard RAULET, *Aufklärung, les Lumières allemandes*, Garnier-Flammarion, 1995).

bien volontiers, à l'avenir, aux Eglises et à leurs maîtres. »⁷⁰ C'est ainsi qu'à propos de l'enseignement de l'histoire, Basedow conseille :

*Que l'on sépare d'emblée l'histoire comme telle et toutes ses conséquences théologiques. Par exemple, on considère comme pure conséquence le fait de savoir si le pape est ou non représentant du christianisme ; si Luther et Calvin ont raffermi la foi, ou si ce sont des hérétiques, si Mahomet et Moïse sont des prophètes, des guides, des enthousiastes*⁷¹.

Seule l'incroyance n'est pas traitée ici sur un pied d'égalité⁷². Il ne s'agit pas de former de jeunes déistes détachés des Eglises existantes – cette démarche paraît étrangère à Basedow⁷³ – mais de préparer l'élève, futur membre d'une Eglise chrétienne, quelle qu'elle soit, à faire passer les principes d'universalité avant ceux de sa foi particulière.

Enfin, tandis que Rousseau fait d'un sujet singulier le centre de son étude, Basedow expose d'emblée un projet d'éducation collective, et même nationale : « *Il est utile et meilleur marché que les écoles publiques, que fréquentent dans de nombreux pays les sujets de différentes religions, puissent être ouvertes à tous* »⁷⁴. Il est amené ainsi à redéfinir de fond en comble les relations entre Eglises et école et à mettre en cause la surveillance des écoles par les ecclésiastiques « *qui manquent souvent de la connaissance exacte des besoins publics... et qui considèrent leurs fonctions plutôt comme une affaire religieuse que comme une affaire de l'Etat ; or ce doit être avant tout une affaire de l'Etat* »⁷⁵. D'une façon générale, jusqu'à présent, les différentes Eglises ont seules pris soin de l'instruction morale de la jeunesse, et surtout de la jeunesse du peuple, et les écoles sont encore en grande partie dirigées par des ecclésiastiques. Est-ce que l'Etat n'a pas intérêt à s'assurer que ceux qui, à l'âge adulte, occuperont tel ou tel rang civil soient suffisamment instruits des devoirs de leurs fonctions ?⁷⁶

Dans une perspective plus large, Basedow formule l'espoir que ces *écoles pour ce monde* puissent devenir la matrice d'un enseignement capable de surmonter les divisions religieuses et politiques de l'Europe : « *Le but de l'éducation doit être de former un Européen [einen Europaër zu bilden] dont la vie puisse être aussi exempte de faute, aussi utile à la collectivité et aussi heureuse qu'on peut y parvenir par l'éducation.* »⁷⁷ On notera la formule « *Un Européen* » et non « *un Allemand* » : car – c'est peut-être là la plus grande originalité du mouvement pédagogique de l'*Aufklärung* – la nécessité d'éduquer pour la patrie n'est nullement sentie dans l'Allemagne de ce temps avec la même force que dans les autres pays (la pensée cosmopolite de Lessing n'est pas étrangère à cette conception⁷⁸). L'émiettement politique de l'Allemagne, le faible développement encore du patriotisme prussien, le rayonnement même d'œuvres valorisant le cosmopolitisme et la tolérance universelle – dans un pays

⁷⁰ J. B. BASEDOW, *Das Methodenbuch...*, p. 21.

⁷¹ *Ibid.*, p. 20.

⁷² La religion reste en effet « *la cause la plus capable d'influer sur le bonheur des individus, des familles et des Etats, et dont l'action, dans l'âge mûr, dépend le plus de la première éducation* ». L'athée lui-même, dans son propre intérêt, ne doit pas élever ses enfants sans religion (*Livre de la Méthode*, chap. VII, § 1, cité par A. PINLOCHE, *op. cit.*, p. 60).

⁷³ Au pays d'Alethinie, le *pays de la vérité*, cette étrange utopie pédagogique de l'*Ouvrage élémentaire*, l'éducation est divisée en quatre périodes. Ce n'est que dans la première que, suivant le conseil rousseauiste, on ne dit pas un mot de la religion à l'enfant. Dès la « *seconde enfance* », vers l'âge de six / sept ans, on lui apprend à prier ; et l'éducation achevée fait du jeune homme à la fois un citoyen éclairé et un membre de son Eglise (peu importe au fond laquelle).

⁷⁴ J. B. BASEDOW, *Das Methodenbuch...* p. 21.

⁷⁵ J. B. BASEDOW, *Das Methodenbuch*, IX, § 1, traduit et cité par A. PINLOCHE, *op. cit.*, p. 205

⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷ Traduit et cité (y compris l'expression en allemand) par Eugène RENDU, *De l'Education populaire dans l'Allemagne du Nord*, Hachette, 1855, p. 198.

⁷⁸ Le rôle du cosmopolitisme de Lessing dans la pensée allemande de l'*Aufklärung* a été étudié notamment par Jacques DROZ, *L'Allemagne et la Révolution française*, Paris, 1949.

où le souvenir de l'effroyable tragédie de la Guerre de Trente Ans reste alors bien vivace –, ces éléments conjugués expliquent peut-être que l'Allemagne de la fin du XVIII^e siècle ait été le premier pays de l'époque moderne à avoir vu se constituer le projet d'écoles destinées à former des Européens, et même, avec Kant, des citoyens du monde.

5.2. La notion d'émancipation de l'humanité chez Kant

L'œuvre de Kant, dont l'influence sur le débat pédagogique du XIX^e siècle, en Allemagne comme en France, ne peut se comparer qu'à celle de Rousseau⁷⁹, participe, on l'oublie parfois, du même mouvement de rejet des orthodoxies religieuses de toute nature. S'il est vrai que l'humanité, appelée à sortir de l'état de « minorité » où elle est encore confinée, est « *en marche vers les Lumières* », comme l'expose le célèbre texte de 1784 *Was ist Aufklärung ?*, il reste que l'essentiel du chemin reste encore pour elle à parcourir. Elle demeure en effet encore soumise à d'indiscrètes « *tuteurs* » (c'est-à-dire à ceux qui mettent leurs semblables « *sous tutelle* ») : ces gens-là cherchent (et dans l'ensemble parviennent encore) à la convaincre qu'elle est bien incapable de prendre sa pensée et ses affaires en main elle-même. La comparaison que Kant utilise est empruntée à la plus banale rhétorique chrétienne, mais c'est pour mieux en retourner le sens :

Après avoir rendu bien sot leur bétail, et après avoir soigneusement pris garde que ces créatures n'aient pas la permission d'aller faire le moindre pas hors du parc où ils les ont enfermées, [ces tuteurs] leur montrent le danger qui les menace, si elles essaient de s'aventurer seules au dehors... Il est donc difficile pour chaque individu séparément de sortir de la minorité, qui est presque pour lui devenue nature. Il s'y est si bien complu ; et il est pour le moment réellement incapable de se servir de son propre entendement, parce qu'on ne l'a jamais laissé en faire l'essai⁸⁰.

Parmi ces « *tuteurs* » de l'humanité figurent en bonne place les prêtres (la métaphore du troupeau le suggère, la suite du texte l'indique explicitement), catholiques bien sûr, puisqu'il est de l'essence de leur religion, dit Kant, de considérer la vérité comme immuable, mais aussi luthériens, dans la mesure où ils ont oublié l'injonction originelle de Luther de penser par soi-même et sont devenus les gardiens d'un nouveau dogme où ils enferment la pensée des fidèles. Pour s'émanciper, c'est-à-dire devenir « *majeure* », l'humanité doit trouver en elle les forces nécessaires pour se convaincre, malgré et contre tous les interdits de pensée, notamment religieux, qu'aucune barrière ne peut être légitimement opposée au libre exercice de sa raison. D'où l'importance décisive de l'éducation, comprise comme formation à l'exercice indépendant de son entendement, car telle est la condition pour que l'homme ainsi éduqué -puisse, malgré les mauvais bergers, s'aventurer à son tour « *hors du parc* ».

C'est dans les *Réflexions sur l'éducation* (un recueil de cours prononcés entre 1776 et 1787, mais publiés après sa mort) que Kant entreprend de discuter la thèse rousseauiste exposée plus haut (« *La première question est de savoir si on peut inculquer de bonne heure des concepts religieux aux enfants* »⁸¹). Il la confronte à sa propre conception de l'apprentissage de l'autonomie morale. Dans un développement qui suit de près le texte de *l'Emile*, sans toutefois le citer, il estime que « *s'il pouvait se faire que des enfants n'aient jamais été témoins d'actes de vénération* », la solution la plus satisfaisante serait en effet le report de l'enseignement religieux à la fin de l'adolescence. Mais c'est

⁷⁹ La disposition de ce chapitre ne doit pas faire oublier que Kant resta à peu près inconnu en France, à quelques exceptions près, jusqu'aux toutes dernières années du XVIII^e siècle (le premier texte de Kant à avoir fait l'objet d'un réel intérêt fut le *Projet de paix perpétuelle* – 1795). Cf. François AZOUVI et Dominique BOUREL, *De Königsberg à Paris, La réception de Kant en France (1788-1804)*, Paris, Vrin, 1991, p. 69.

⁸⁰ Emmanuel KANT, *Qu'est-ce que les Lumières ?* in *La philosophie de l'histoire*, Gonthier, Médiations, 1965, p. 46-47.

⁸¹ Emmanuel KANT, *Réflexion sur l'éducation*, Paris, Vrin, 1993, p. 142 (les citations suiv. sont extraites des p. 143 à 146).

dans la réalité impossible, et ce n'est au fond peut-être pas souhaitable, dans la mesure où « *les reproches de la conscience morale demeureront sans effet, si on ne les pense pas comme les représentants de Dieu* »⁸². La loi morale, en effet, s'il est vrai qu'elle trouve chez Kant son fondement en elle-même, sans le secours des peines et des récompenses célestes, n'en est pas moins confortée chez l'homme, et plus encore chez l'enfant, par la réponse que la religion apporte à la question : « *Que puis-je espérer ?* » Kant est ainsi amené ici à conclure, avec Basedow, et contre Rousseau, au bien-fondé d'une certaine forme d'éducation religieuse dès l'enfance. Toutefois, cette thèse coexiste dans le même ouvrage⁸³ avec une mise en garde d'allure très rousseauiste contre les effets pervers de la croyance de l'enfant en un Dieu gardien des lois morales⁸⁴ ; il s'en faut de beaucoup du reste que d'une façon générale sa pensée paraisse très constante sur ce point⁸⁵. Ce qui peut être établi en revanche est le rejet catégorique de toute instruction religieuse de type confessionnel, et notamment de tout usage d'un catéchisme : « *Il ne faut pas commencer par la théologie... Il ne sert à rien, sinon à donner une idée absurde de la piété, et faire réciter machinalement des formules aux enfants. Il faut inculquer quelques concepts de l'Être suprême aux enfants. Mais ces concepts doivent être très peu nombreux et... seulement négatifs.* »⁸⁶

On comprend, à la lecture de ces lignes, que leur auteur ait longtemps suscité la méfiance des dignitaires de l'Église protestante. Le ralliement de l'épiscopat luthérien à un Kant dépouillé de ce que sa critique du dogmatisme religieux avait de plus tranchant n'interviendra que plusieurs décennies plus tard.

6. L'« illuminismo » italien : la prééminence de l'Etat sur l'Église dans les premiers plans d'instruction publique

L'Italie n'est assurément pas à l'écart du mouvement des Lumières, que l'historiographie italienne fait commencer avec Giambattista Vico (mort en 1744). A partir des années 1760 se manifeste une tendance à l'affirmation de la primauté de l'Etat sur l'Église (ainsi que sur une noblesse féodale encore puissante), notamment dans les régions sous contrôle autrichien (Lombardie) et dans le Royaume de Naples : abolition de la censure ecclésiastique et de l'inquisition (Lombardie, 1767), suppression des tribunaux ecclésiastiques (Grand-Duché de Toscane, 1768), confiscation de propriétés monastiques

⁸² *Ibid.*

⁸³ Ce manque de cohérence n'est pas incompréhensible : Les *Réflexions sur l'éducation* sont un ouvrage posthume, que Kant n'a jamais lui-même composé ni revu, rassemblant de façon assez disparate, comme le note Alexis Philonenko dans l'introduction de l'édition ici mentionnée, des leçons de pédagogie données à Königsberg durant quatre semestres et s'étalant sur une période de onze années.

⁸⁴ Le risque est que les enfants « *en viennent à penser qu'ils pourraient faire le mal si Dieu ne l'avait pas défendu. et que Dieu justement pourrait bien pour une fois faire une exception* » (*ibid.*, p. 83).

⁸⁵ Paul MOREAU (*L'Éducation morale chez Kant*, Cerf, 1988) relève que « *les grandes œuvres de morale [de Kant] n'évoquent pas la nécessité de lier la morale à la religion, et en particulier lorsque se trouve abordé le problème de l'éducation morale... toute religion est absente : la pédagogie morale se présente alors comme ignorant toute référence autre que la raison. Il faudrait alors préciser que ce n'est pas seulement la religion statutaire [c'est-à-dire celle des Églises constituées] qui est ainsi laissée de côté, mais bien plus la pure foi religieuse : du concept de religion, la morale, et particulièrement l'éducation morale, semblerait pouvoir se passer* » (p. 113).

Ces lignes confirment qu'il serait un peu rapide d'assimiler la position de Kant à celle des partisans, au XIXe siècle, d'une instruction religieuse chrétienne « interconfessionnelle » (en contexte allemand) ou des défenseurs des Devoirs envers Dieu dans le programme de morale de l'école laïque (en contexte français), quand bien même les uns et les autres se réclameront de Kant.

⁸⁶ Kant, *op. cit.*

(Naples, années 1760, Toscane, 1784)⁸⁷ ; seuls les Etats de l'Eglise restent totalement à l'écart de ce mouvement dit *juridictionnaliste*, c'est-à-dire attaché à définir les domaines de compétences différenciés de l'Eglise catholique et de l'Etat pour mieux asseoir les droits de la puissance civile. Parallèlement, les intellectuels de l'*illuminismo* cherchent à dégager la pensée juridique, historique ou philosophique d'une subordination à l'Eglise à peu près universelle en Italie depuis la condamnation de Galilée. C'est en particulier le souci de César Beccaria (1738-1794) et de Gaetano Filangieri (1752-1788). Le premier se montre attaché à humaniser et à laïciser le droit, notamment en refusant de considérer comme un délit aux yeux d'un tribunal civil l'expression d'opinions religieuses condamnées par l'Eglise (*Des délits et des peines*, 1764). L'important *Traité général de la Science de la législation* de Filangieri, que ce disciple napolitain des physiocrates laisse inachevé à sa mort, distingue nettement deux types d'impiété : celle dont l'individu ne fait pas profession, et dont la puissance civile ne peut lui demander compte, et celle qui s'exprime publiquement, et dont la répression par l'Etat reste légitime, en raison du trouble causé au culte public⁸⁸. L'Etat n'a donc pas encore acquis chez Filangieri sa neutralité en matière religieuse, mais reconnaît déjà, au fondement de sa législation, une différenciation de principe entre sphère publique et sphère privée. C'est l'une des raisons qui vaudra à Filangieri, quelques décennies après sa mort, l'intérêt de Benjamin Constant, qui traduira son *Traité* en le saluant comme le fondateur du libéralisme politique en Italie.

Sur le plan éducatif, la remise en cause de la toute-puissance du clergé catholique se marque notamment par la fermeture des collèges jésuites dans les principaux Etats italiens, dans les années qui suivent la suppression de l'ordre en France⁸⁹. Des projets de réforme scolaire et universitaire apparaissent, invitant l'Etat à prendre en charge la formation des élites sociales⁹⁰. Filangieri exprime avec force ce nouveau courant au livre IV de son *Traité*, significativement intitulé « *Des lois relatives à l'éducation, aux mœurs, et à l'instruction publique universelle s'étendant à tous les individus* », allant jusqu'à adresser aux « *Princes de l'Europe* » (et non de la seule Italie, signe indubitable que l'auteur se regarde lui-même comme citoyen de la cosmopolite *République des Lettres*) : « *Princes de l'Europe, si vous voulez délivrer les peuples de tant de maux, et les combler de tant de biens, supprimez les armées sur pied, et occupez-vous de l'éducation du peuple.* »⁹¹ Ainsi s'exprime avec force l'objectif d'une éducation pour tous (« *universelle* »), correspondant pour chacun, précise Filangieri, à l'état social qui lui est destiné. Mais pas plus qu'en France à la même époque, il ne s'agit ici de séparer à proprement parler l'Eglise de l'Etat. L'instruction religieuse reste nécessaire à l'école publique (ce « disciple de Rousseau » s'écarte donc lui aussi sur ce point de l'*Emile*) ; mais elle doit être donnée sous le contrôle du magistrat, aussi longtemps du moins que l'Eglise catholique n'aura pas été soumise au pouvoir civil aussi étroitement que les Eglises protestantes : « *Jusqu'à ce que les intérêts du sacerdoce soient parfaitement d'accord avec les intérêts de la société et du gouvernement, il est extrêmement*

⁸⁷ Un tableau détaillé de ces mesures est présenté par Gilles PECOUT, *Naissance de l'Italie contemporaine, 1770-1922*, Nathan, 1997, p. 32-34.

⁸⁸ Au livre III (*Des lois criminelles*) de son *Traité*, chapitre XX (*Des délits contre la divinité*), Filangieri écrit, se référant à la célèbre maxime que les *Annales* de Tacite prêtent à Tibère (« *C'est aux dieux à venger les insultes qui leur sont faites* », *Deorum injuriae diis curae*) : « *Tant que l'athée respecte le culte national, et qu'il ne cherche point à faire de prosélyte, il ne viole aucun pacte : il ne doit par conséquent perdre aucun droit. Ce n'est que lorsqu'il s'érige publiquement en apôtre d'athéisme, en profanateur du culte public, qu'il doit être regardé comme coupable.* » (*Œuvres* de G. FILANGIERI, Paris, Dufant, 1822, traduction B. Constant, tome 3, p. 175 ; édition originale : *La scienza della legislazione*, Florence, 1785).

⁸⁹ La fermeture des collèges jésuites, jointe parfois à la confiscation de leurs biens, intervient dans le Royaume de Naples en 1767, en Toscane et dans les duchés de Parme et de Plaisance en 1768. Ces mesures conduisent à la suppression complète de l'ordre par Clément XIV en 1773.

⁹⁰ Cf. Fabrizio RAVAGIOLI, « L'Italie et le monde méditerranéen », in G. MIALARET et J. VIAL, *Histoire mondiale de l'Education*, tome 2, p. 162. Ce renouveau universitaire et scientifique est illustré par les travaux de Volta, découvreur de la pile électrique en 1800.

⁹¹ G. FILANGIERI, *op. cit.*, tome 4, p. 132-133.

dangereux de lui donner une influence excessive sur l'instruction publique. »⁹² En matière d'instruction publique, on l'a vu, Voltaire, Diderot ou Raynal ne raisonnent pas autrement.

* * *

Les trois à quatre décennies qui précèdent la Révolution française représentent donc, pour une histoire de la laïcité scolaire en Europe, une époque particulièrement riche, où se mettent en place les argumentaires et où s'élaborent les programmes scolaires de la période ultérieure. Elle reste néanmoins marquée par la puissance toujours considérable des Eglises, que rappellent les lignes de Filangieri citées plus haut : une puissance moins triomphante que jadis sans doute, mais suffisamment grande à tout le moins pour qu'il paraisse encore impossible, même aux plus hardis des philosophes, de penser qu'une éducation publique puisse ou doive se passer totalement d'une dimension religieuse. C'est en général le cas pour l'éducation des couches sociales dominantes (conçue comme éducation des garçons bien plus que des filles sans doute), celles que ce vaste mouvement sécularisateur a principalement en vue dans les quatre pays ici rapidement observés. C'est à plus forte raison le cas pour l'éducation du peuple lui-même, dont ces intellectuels, on l'a vu, se désintéressent moins qu'on le dit parfois aujourd'hui, mais qu'ils conçoivent assurément partout comme destiné à recevoir une éducation de nature différente de celle des classes aisées et cultivées. Envisageant dans ses *Réflexions sur l'éducation* la constitution d'*Instituts d'éducation* qui fourniraient une éducation publique de qualité – ce qui signifie ici avant tout, comme le texte le précise, une éducation à la liberté intellectuelle et morale – Kant observe que le coût de tels établissements serait tel que dans la pratique « *il est difficile que d'autres enfants que ceux des riches puissent bénéficier de tels instituts* »⁹³. L'éducation est-elle destinée à être à jamais divisée selon un clivage de classe ? Si tel était le cas, que dire d'une liberté de penser qui ne serait réellement liberté que pour quelques-uns ? Le peuple est-il quant à lui réellement incapable de se passer du religieux pour accéder, par l'instruction publique, à la compréhension du monde et de la moralité des actions humaines ?

L'importance historique de l'œuvre scolaire de la Révolution française ne consiste pas à avoir résolu ces questions, mais à les avoir posées avec force, comme des questions déterminantes de toute politique scolaire prétendant, selon le mot d'Helvétius, travailler au « *bonheur du genre humain* ». Les conditions historiques concrètes qui permirent leur formulation explicite, et les luttes dont elles furent l'enjeu en France de 1789 à la fin de la Révolution, feront l'objet du prochain chapitre.

⁹² *Ibid.*, p. 102. Filangieri préconise de faire apprendre aux élèves « *un petit nombre de prières simples et courtes... récitées chaque jour* » (*ibid.*, p. 104). On ne peut donc souscrire entièrement au jugement de F. Ravagioli (*op. cit.*), selon qui, « *dans le livre IV de la Scienza della legislazione, G. Filangieri trace un plan d'éducation qui a ces caractéristiques essentielles : publique, universelle, laïque et obligatoire* » (*op. cit.*, p. 163). On reste en réalité, comme dans la France des Lumières, dans le cadre de la conception qu'on a appelée plus haut « pré-laïque », où l'Eglise perd la direction des institutions éducatives, mais où l'instruction religieuse, bien que minorée, est néanmoins conservée en tant que préparation à l'exercice du culte socialement reconnu.

⁹³ E. KANT, *op. cit.*, p. 86.