

Godwin lègue ainsi au radicalisme anglais, et à travers lui au futur mouvement ouvrier, le projet d'une éducation organisée et financée par le peuple lui-même, en toute indépendance par rapport à l'Etat. Même si les raisons de l'hostilité de Godwin à la prise en charge de l'éducation par l'Etat sont profanes et politiques, et non religieuses, il est clair qu'elles entrent en résonance avec la position dissidente traditionnelle de méfiance envers l'Etat en tant qu'il est lié à l'Eglise établie. On verra comment, bien au-delà de la sphère d'influence de la dissidence religieuse, les mouvements démocratiques du siècle suivant, et le mouvement ouvrier britannique en formation, reprendront largement ces thèses – qui connaîtront outre-Manche au XIXe siècle un écho très particulier, sans commune mesure avec la situation prévalant sur le continent, où l'Etat sera plutôt perçu comme un recours et une protection contre des pouvoirs rétrogrades, ceux des Eglises en particulier, que comme une menace a priori pour la liberté de penser des maîtres et des élèves. Godwin lègue enfin à la pensée éducative britannique ultérieure, tout comme Paine, un esprit cosmopolite totalement étranger à l'idée d'inculquer par l'éducation un sentiment d'appartenance nationale⁵¹, et nourri de la conviction que si les Eglises sont de bien piètres modèles de moralité, « *les défauts [du gouvernement sont] la source de toutes les grandes calamités morales qui existent sur la terre* » – dont la pire est l'existence des guerres⁵².

Mais il faudra attendre la reprise de l'agitation politique sur le sol britannique, après la fin des guerres napoléoniennes, pour voir ces conceptions féconder la réflexion éducative des radicaux et des premiers socialistes. Dans les années qui suivent la parution de ces œuvres majeures, avec la reprise en main de la situation politique par une monarchie à nouveau sûre d'elle-même, c'est le conformisme religieux qui triomphe en matière éducative. On peut mesurer sa force en considérant cette mise au point que Richard Edgeworth (signalé *supra*, chapitre 2, comme un disciple enthousiaste de Rousseau) et sa fille Mary crurent nécessaire de faire pour la seconde édition de leur *Practical Education*. La première édition (1799) avait omis de parler d'éducation religieuse ; les auteurs s'estiment obligés de corriger dans la seconde édition (1801) la mauvaise impression produite, en protestant qu'ils ne sauraient pour leur part concevoir de morale sans religion⁵³. Ce désaveu implicite mais net de la conception morale de Rousseau par un écrivain *educationist* qui s'en était fait longtemps le champion illustre le retournement des esprits : la victoire posthume de Burke (mort en 1797) paraît alors incontestable.

2. DANS L'EUROPE SOUS DOMINATION NAPOLÉONNIENNE

2.1. Ampleur et limite de la restauration religieuse en France : le concordat de 1802 et l'Université impériale

La dictature militaire, nom moderne du régime qu'invente par touches successives Napoléon Bonaparte à partir du coup d'Etat du 18 brumaire, reste sous un certain nombre d'aspects un régime laïque : le code civil ignore la divinité, et les armées impériales se passent à peu près totalement d'aumôniers⁵⁴. Mais l'association des Eglises à l'action de l'Etat est un principe politique fort du

⁵¹ Paine se décrit un jour comme « *un homme qui se considère chez lui partout dans le monde, et qui fait sien tout ce qu'il y trouve de bien en quelque lieu que ce soit* » (cité par E. ROYLE, *op. cit.*, p. 27).

⁵² W. GODWIN, *op. cit.*, p. 66.

⁵³ « *Les auteurs continuent à observer le silence sur ce sujet, qu'ils ont déjà auparavant estimé prudent ; mais ils désavouent en termes explicites le dessein de bâtir un système d'éducation fondé sur une morale séparée de la religion* » (« *upon Morality exclusive of Religion* »). (Richard LOWEL et Maria EDGEWORTH, *Practical Education*, Londres, Routledge / Thomas Press, 1972, p. 3).

⁵⁴ Xavier BONIFACE (*L'aumônerie militaire française, 1914-1962*, Paris, Cerf, 2000) fournit dans la première partie de son ouvrage une rétrospective historique de l'aumônerie militaire, utile complément d'une étude des politiques de présence

premier consul, puis de l'empereur : un homme religieux, estime-t-il, est avant tout un homme qui a appris à obéir et à se résigner⁵⁵. La première séparation, proclamée en 1795, est officiellement abolie en 1802 avec la proclamation conjointe (18 germinal an X / 8 avril 1802) du concordat conclu l'année précédente avec le pape Pie VII et des articles organiques. La page révolutionnaire est tournée : l'Eglise catholique renonce à son monopole religieux comme au recouvrement de ses biens d'Ancien Régime nationalisés ; en contrepartie, elle obtient de l'Etat un statut de fonctionnaires publics pour son personnel séculier et une reconnaissance officielle dans l'espace public en tant qu'institution. Le soutien du clergé catholique au pouvoir impérial trouve de multiples occasions de s'exprimer⁵⁶ – du moins tant que le sort des armes est favorable à Napoléon ; car fondamentalement le haut clergé, même nommé par l'empereur, reste attaché à l'ancienne dynastie : le refus de la conscription et l'insoumission, ces péchés qui selon le catéchisme impérial (1806) rendent ceux qui les commettent « *dignes de la damnation éternelle* », semblent avoir été discrètement encouragés par l'Eglise à la fin de l'Empire, contribuant peut-être ainsi à précipiter sa chute⁵⁷.

Dans le domaine scolaire, le fossé creusé par le régime précédent entre l'éducation des élites sociales et celle du peuple s'approfondit encore. L'Empire se désintéresse de l'enseignement primaire, laissant le champ libre aux ordres religieux autorisés⁵⁸, donnant même aux nouvelles autorités éducatives (recteurs, inspecteurs d'académie) la consigne de veiller à ce que cet enseignement ne soit pas développé au-delà d'un minimum⁵⁹. Les instituteurs redeviennent souvent chargés d'un service d'église, tandis que Fontanes, Grand Maître de l'Université, organise leur surveillance par les desservants de paroisse employés comme auxiliaires de police⁶⁰. L'éducation des futurs cadres civils et militaires du régime dans les lycées revêt quant à elle, dans un premier temps, un caractère laïque assez prononcé, héritage des écoles centrales, en même temps que s'affirme précocement la volonté

religieuse à l'école. Les aumôniers militaires, maintenus par la Constituante, disparaissent peu à peu à partir de 1793, puis sont totalement supprimés en 1795. En 1806, Napoléon établit son oncle le cardinal Fesch grand aumônier ; mais de fait, selon l'auteur consulté, il n'y a à peu près pas d'aumôniers dans les armées françaises avant 1814. Le clergé est cependant associé aux prières pour l'armée et aux *te Deum* de victoire ; il est chargé surtout de couvrir de son autorité morale l'indispensable mais impopulaire conscription de masse, alors opérée par -tirage au sort.

⁵⁵ On a souvent relevé l'absence de scrupules, ou la franchise, avec laquelle l'empereur s'expliquait en privé à ce sujet : « *La société ne peut exister sans la religion. Quand un homme meurt de faim à côté d'un autre qui regorge, il est impossible de lui faire admettre cette différence s'il n'y a pas là une autorité qui lui dise : « Dieu le veut ainsi, il faut qu'il y ait des pauvres et des riches dans le monde, mais ensuite, et pendant l'éternité, le partage se fera autrement* » (Lettre à Portalis, citée par J. GODECHOT, *op. cit.*, p. 713). Mais Portalis lui-même, dans son discours du 15 germinal an X / 5 avril 1802 visant à convaincre un Corps législatif réticent de voter le concordat et les articles organiques (loi du 8 avril 1802), plaide de façon au fond semblable pour « *le christianisme en soi [distinct des « abus » qui l'ont entaché] à qui nous sommes redevables du grand bienfait de notre civilisation* », cité par Gérard CHOLVY, *Christianisme et société en France au XIXe siècle (1790-1914)*, Paris, Seuil, 2001, p. 23. Jean-Etienne Portalis (1746-1807), négociateur du concordat et ministre des Cultes (1804-1807), apparaît ainsi comme le principal artisan du discours d'Etat de réhabilitation du religieux (chrétien) dans la France du début du XIXe siècle.

⁵⁶ Notamment par la formule que le prêtre doit prononcer à l'issue du service dominical, « *Domine, salvam fac rempublicam, salvos fac consules* », reprise de la prière d'Ancien Régime « *Domine, salvum fac regem* ».

⁵⁷ Cf. Louis BERGERON, *L'épisode napoléonien, 1799-1815*, Paris, Seuil, coll. « Nouvelle histoire de la France contemporaine », 1972, qui montre le rôle dévolu à l'Eglise catholique dans la lutte contre le refus de conscription, et assumé par elle dans l'ensemble (en tout cas sur le territoire français d'origine) jusqu'au moment où l'effondrement militaire fut en vue.

⁵⁸ A la fin de l'Empire, deux cents congrégations féminines, pour l'essentiel enseignantes et hospitalières, sont en activité en France. Le régime napoléonien est nettement plus prudent en ce qui concerne les congrégations masculines ; mais les Frères des écoles chrétiennes, dont la Société est reconstituée dès 1801, voient leurs statuts approuvés en Conseil d'Etat en 1810 (G. CHOLVY, *op. cit.*, p. 28).

⁵⁹ « *Les inspecteurs d'académie veilleront à ce que les maîtres ne portent point leur enseignement au-dessus de la lecture, l'écriture et l'arithmétique* » (décret du 15 novembre 1811, in J. GODECHOT, *op. cit.*, p. 745).

⁶⁰ Une circulaire de Fontanes aux évêques est ainsi rédigée : « *J'ose vous prier d'inviter M.M. les curés de votre diocèse à vous envoyer des notes détaillées sur les maîtres d'école des paroisses* » (J. GODECHOT, *ibid.*)

politique de faire de l'éducation une « *direction d'esprits* »⁶¹ ; les difficultés rencontrées pour séduire une clientèle bourgeoise, davantage portée vers des institutions privées à orientation catholique, conduisent ensuite à donner une place plus importante à l'aumônier et à l'instruction religieuse⁶². L'université elle-même, conçue par la loi de 1806 et le décret du 17 mars 1808 comme une « *corporation laïque, presque une congrégation* » (A. Prost⁶³), vise à prendre la place des anciennes congrégations dans l'enseignement des fils de notables, par un monopole rigoureux en principe, et mal respecté en fait. Dans l'enseignement supérieur enfin sont restaurées des facultés de théologie, protestantes (trois) et catholiques (dix), ces dernières étant chargées de diffuser le gallicanisme officiellement prescrit par les articles organiques de 1802.

Du point de vue de la séparation des Eglises et de l'Ecole dont on s'occupe ici, la politique scolaire bonapartiste, puis napoléonienne, a donc en France la signification d'une considérable régression par rapport à la situation antérieure. C'est pourquoi il ne paraît pas possible de retenir pour la France la notion de « *premier seuil de laïcisation* » exposée dans divers ouvrages par Jean Baubérot. On ne contestera pas la pertinence de la description proposée par cet historien de la situation concordataire française sous les trois dimensions qu'il relève : « *fragmentation institutionnelle* » (la religion perd, par rapport à la situation prévalant avant 1789, son caractère englobant et totalisateur) ; « *reconnaissance de légitimité sociale* » des religions ; pluralisme des cultes (avec une certaine tolérance de l'indifférence religieuse)⁶⁴. Mais dans la périodisation ainsi proposée les treize années qui précèdent le concordat ne trouvent pas leur place, l'histoire de la laïcisation des institutions françaises connaissant, selon l'interprétation proposée, son premier pas en avant historique notable avec la législation napoléonienne. Il paraît cependant peu légitime d'occulter la signification de la Révolution française comme moment de la grande défaite historique du catholicisme d'Etat, et peu conforme à la réalité politique napoléonienne de présenter le concordat comme un pas en avant par rapport à l'Ancien Régime, alors qu'il représente bien plutôt un pas en arrière d'importance par rapport à la première séparation, dont on a observé la mise en place passablement chaotique entre 1789 et l'an III. Il est vrai que contrairement aux législations révolutionnaires le concordat napoléonien

⁶¹ « *L'instruction publique, déclare en 1802 Roederer, premier titulaire de la charge nouvelle de Directeur de l'instruction publique au Ministère de l'intérieur, peut et doit être une machine très puissante dans notre système éducatif. C'est par elle que le législateur pourra faire renaître un esprit national. Le département de l'instruction publique est une direction d'esprits par l'esprit* » (J. GODECHOT, *op. cit.*, p. 733).

⁶² Le règlement de l'enseignement secondaire de 1808 prescrit : « *On se conformera pour l'enseignement et les exercices de la religion autant qu'il sera possible aux usages suivis dans les anciens collèges de l'Université* » (*ibid.*, p. 742). Des aumôniers catholiques avaient été autorisés dans les nouveaux lycées dès décembre 1802.

⁶³ Antoine PROST, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Colin, 1968, p. 25.

⁶⁴ Ces trois caractéristiques du « *premier seuil de laïcisation* », exposées par plusieurs études de Jean Baubérot depuis les années 1980 (voir notamment *Le protestantisme doit-il mourir ?* Paris, Seuil, 1988, p. 261 et suiv., et *Pour un nouveau pacte laïque*, Paris, Seuil, 1990), sont présentées à nouveau dans un récent ouvrage (2002), *Religion, modernité et culture au Royaume-Uni et en France, 1800-1914* (en collaboration avec Séverine MATHIEU, Editions du Seuil, p. 142-143). L'auteur estime que la logique de ce « *premier seuil* » gouverne l'histoire des relations Eglise(s)-Etat en France pendant tout le XIXe siècle, jusqu'à l'émergence du « *second seuil de laïcisation* » (1905). Pour éviter toute critique portant sur le schématisme de cette notion, J. Baubérot prend la précaution méthodologique d'indiquer qu'il s'agit d'un « *idéal-type* » au sens wéberien (1988) ou d'un « *portrait-robot* » (2002). Mais ce n'est pas pour son schématisme que la pertinence de cette notion pour la France du XIXe siècle est ici contestée, mais pour sa non-prise en compte de la Révolution française comme moment essentiel d'une histoire de la laïcité en France (comme en Europe).

Dans son *Histoire de la laïcité française* (Paris, PUF, 2000) Jean Baubérot fait certes une place à la Révolution française au début de son étude. Mais c'est pour y chercher à nouveau les manifestations d'un « *modèle français* » en matière de laïcité, marqué par une volonté de contrôler ou de réformer le catholicisme (p. 19). L'attention qu'il accorde à ce qu'il appelle « *la religiosité révolutionnaire* » des cultes de la raison et de l'Etre suprême semble confirmer la thèse de Mathiez (voir chapitre précédent) selon laquelle la Séparation totale des Eglises et de l'Etat (comme de l'Eglise et de l'enseignement public) était alors impensable. Le chapitre précédent a présenté les objections qu'on peut formuler à ce point de vue.

a pour lui la durée historique (un siècle, et même deux sur la portion limitée du territoire national où il est encore à ce jour légalement en vigueur) ; mais la durée que l'histoire ultérieure accorde n'est qu'un élément parmi d'autres permettant de caractériser une législation. Au fond, le manque d'intérêt de Jean Baubérot pour la laïcisation révolutionnaire de la décennie précédente s'explique par le fait que cette laïcisation est pour lui plus apparente que réelle, la Révolution ayant opéré à ses yeux un « transfert de sacralité » du catholicisme vers d'autres cultes (de la Raison, de la Patrie...) sans parvenir à instituer un « espace public » réellement indépendant du religieux⁶⁵. On a tenté, dans le chapitre précédent, de réunir des éléments susceptibles d'infirmier cette thèse.

2.2. L'Italie napoléonienne : le programme d'éducation publique de Vincenzo Cuoco

La question laïque se pose pour l'Italie des années 1789-1815 de façon assez différente de la France. Sans doute l'Italie connut-elle au début des années 1790 une importante pénétration des idées révolutionnaires, au point que Philippe Buonarroti, dans un mémoire au ministre des Affaires étrangères français (20 février 1796), présente son pays comme mûr pour une révolution, tant on y est excédé de « *l'orgueil de la noblesse et du clergé* » : c'est pour la hâter qu'il demande de façon pressante une intervention militaire française⁶⁶. Celle-ci conduit dans un premier temps à la constitution de « Républiques sœurs » (1796-1799, le « *triennio* » de l'historiographie italienne) dont les forces vives, pour l'essentiel des notables et des intellectuels d'inspiration libérale et laïque, cherchent à transposer en Italie le modèle de la Constitution de l'an III. « *La laïcité*, écrit l'historien italien A. C. Jemolo, *entendue comme une société qui n'est pas forcément liée à une conception religieuse, qui a une morale qui n'est pas celle d'une société religieuse déterminée, des écoles auxquelles peuvent accéder les enfants de toute religion, comme une société où on peut être homme de bien même si on n'a pas une croyance religieuse, pénètre chez nous avec la Révolution française, [c'est-à-dire avec] les armées de Bonaparte.* »⁶⁷ L'expérience du *triennio* républicain est éphémère, à peu près partout balayée par des soulèvements paysans menés par des nobles et le clergé. Mais le retour des armées de Bonaparte sur le sol italien, à partir de 1800, aboutit en quelques années à l'intégration d'une partie de l'Italie, jusqu'à Rome elle-même, à l'Empire. A ces quinze nouveaux départements français s'applique la législation impériale et le code civil. Sur le plan éducatif, la mise en place de l'université de Turin, de la *Scuola normale superiore* de Pise et d'un certain nombre de lycées destinés à former les fonctionnaires de l'administration constitue la base d'un enseignement supérieur et secondaire d'Etat non pas irrégulier, mais échappant au contrôle de l'Eglise. La brièveté et la timidité de la phase de séparation

⁶⁵ Significatif de ce point de vue sur la Révolution française est la présentation de Condorcet par Jean Baubérot dans l'ouvrage comparatiste (France / Royaume-Uni) indiqué dans la note précédente. L'auteur veut montrer que Condorcet lui-même n'a pu échapper à une conception religieuse de l'histoire : « *Bien qu'il se méfiât de la religiosité séculière charriée par la Révolution, dès ses débuts, [Condorcet] exprime dans l'Esquisse d'un tableau historique... un messianisme sécularisé* » (p. 60). Si messianisme signifie attente d'un messie sauvant l'humanité, le terme est évidemment mal choisi : pour Condorcet c'est bien l'humanité elle-même qui se libérera, notamment par l'instruction généralisée, des vieilles malédictions qui pèsent encore sur elle – non du fait de quelque Dieu, mais des conditions historiques de son développement passé. Et si « messianisme » signifie seulement espoir de voir l'humanité parvenir à instituer en elle-même des rapports fondés sur la justice et l'égalité, il paraît un peu osé, et difficilement démontrable, de considérer a priori que tout espoir de ce type est en son fondement religieux. C'est bien pourtant la thèse de Jean Baubérot, qui, relevant la fréquence du mot « *espérance* » dans le texte de Condorcet, estime légitime d'écrire « *la question de l'« espérance » est plus théologique que philosophique stricto sensu* » (p. 60). J. Baubérot aperçoit même dans la pensée de Condorcet des « *aspects structurellement analogues à l'attente millénariste chrétienne, sous-tendue par le « déjà » de la première venue du Christ et le « pas encore » de son retour futur – même si le contenu de l'espérance s'avère bien différent* » (p. 61). Pour être non religieuse, faut-il qu'une conception de l'histoire soit désespérée ?

⁶⁶ Le mémoire de Buonarroti, « *Notes sur l'Italie* » (1er ventôse an IV), est publié dans l'ouvrage cité plus haut de J. GODECHOT, *La pensée révolutionnaire...*, p. 317-323. J. Godechot estime dans son introduction que cette présentation optimiste est « *à peine exagérée* » (p. 41).

⁶⁷ A. C. JEMOLO, « Le problème de la laïcité en Italie », in *La laïcité*, actes du colloque de Nice (1959), PUF, 1960, p. 458.

libérale de la fin des années 1790 en Italie autorisent ainsi à parler pour ce pays, bien plus que pour la France, d'un « *premier seuil de laïcisation* » opéré avec la législation concordataire napoléonienne⁶⁸ : sur le plan scolaire, on passe en effet d'un enseignement confessionnel d'Eglise à un enseignement à direction étatique où l'Eglise n'est plus qu'une associée, au statut il est vrai privilégié. Il ne s'agit d'ailleurs ici que de l'enseignement supérieur et secondaire, l'enseignement du peuple restant pour l'essentiel confié à l'Eglise. La situation varie d'ailleurs beaucoup selon les régions : c'est dans le nord, et avant tout au Piémont, où une bourgeoisie libérale commençait à s'affirmer, que la rupture avec la situation prévalant avant 1796 est la plus sensible.

Sur le plan théorique, celui de l'élaboration programmatique en matière de politique scolaire, la pensée la plus significative de cette époque dans le cadre italien est sans doute celle de l'historien napolitain Vincenzo Cuoco (1770-1823) : du moins les histoires de l'enseignement (ou *storia della pedagogia*) italiennes consultées pour ce travail le considèrent-elles généralement comme l'initiateur de la réflexion sur la notion d'instruction publique en Italie, voire comme le premier penseur pédagogique du *Risorgimento*⁶⁹. De l'échec sanglant de la révolution napolitaine en 1799, à laquelle il a participé⁷⁰, Cuoco tire dans son exil milanais la conclusion que la rénovation politique de l'Italie ne pourra se faire seulement « *par le haut* », c'est-à-dire par l'imposition par un gouvernement « éclairé » d'un programme de réformes inspirées de la Révolution française : le succès passe par le soutien actif du peuple lui-même à l'entreprise (soutien qui s'était révélé défaillant en 1799)⁷¹. Selon Cuoco, deux conditions sont requises pour y parvenir : une réelle instruction des masses, et le respect par les dirigeants des traditions populaires nationales, y compris des traditions religieuses. De retour à Naples avec l'occupation française (1806), Cuoco rédige en 1809 pour le roi Joachim (Murat) un *Rapport et projet sur l'instruction publique dans le royaume de Naples* fondé sur trois principes : l'instruction doit être *universelle* (c'est-à-dire comprendre l'ensemble du savoir, alliant théorie et pratique, « sciences » et « arts » appliqués), *publique* (organisée et financée par l'Etat) et *uniforme* (sous le contrôle idéologique de l'Etat)⁷². C'est, sur le plan théorique, un pas en avant de toute première importance : il ne s'agit plus seulement pour l'Etat d'éduquer les futurs cadres administratifs, mais bien d'« *établir l'instruction publique* », de prendre en charge l'instruction de tous. Trois degrés d'instruction sont proposés : le premier doit être gratuit⁷³, les autres payants. Comme des historiens de l'éducation

⁶⁸ Notamment le concordat du 16 novembre 1803 entre la République italienne (1802-1805) et l'Eglise catholique, dont Napoléon impose la signature à ses partisans, réticents devant les concessions faites au clergé catholique. A la différence de la France en effet, le pluralisme religieux (l'une des trois caractéristiques du premier « seuil de laïcisation » de Jean Baubérot) n'est pas établi : le catholicisme jouit, devant les autres cultes très minoritaires (protestants vaudois et israélites), d'un monopole d'expression, notamment dans l'enseignement public. Cette situation ne changera lentement, à partir du Piémont, qu'après 1848 (voir la IVe partie de ce travail).

⁶⁹ Nicola BADALONI, Dina BERTONI-JOVINE, *Storia della pedagogia*, 3 volumes, Laterza, Bari, 1968, volume 2, p. 105-108

⁷⁰ La *République parthénopeenne* fut proclamée à Naples en janvier 1799 à l'initiative de *patriotes* napolitains au programme jacobin, avec le soutien de la France (dont l'armée avait occupé Rome et proclamé la première *République romaine* en février 1798). La liberté de conscience y fut notamment proclamée. Mais le cardinal Ruffo parvint rapidement à soulever les paysans au nom de la *Sainte Foi* ; les *Sanfedisti* entrèrent à Naples dès juin 1799. Les chefs républicains, dont le philosophe et juriste Francesco Mario Pagano, furent condamnés à mort ; V. Cuoco parvint à s'enfuir.

⁷¹ C'est la leçon que propose son *Essai sur la Révolution napolitaine de 1799 (Saggio sulla rivoluzione napoletana del 1799)*, salué dès sa parution (1802) comme un travail historique de premier ordre

⁷² *Rapporto e progetto per l'ordinamento della pubblica istruzione nel regno di Napoli*. Le texte intégral n'a pu être consulté ; larges extraits dans Walter CARIDDI, *Il Pensiero politico e pedagogico di Vincenzo Cuoco*, Lecce, Milella, 1981, et dans Domenica OMERO-BIANCA, *Educazione e libertà, antologia della pedagogia moderna e contemporanea*, Paravia, Turin, 1959.

⁷³ « *L'instruction élémentaire doit être gratuite, parce qu'elle est nécessaire et utile à tous* » (V. CUOCO, *Rapporto...*, in D. OMERO-BIANCA, *op. cit.*, p. 75).

italiens l'ont souligné, Cuoco s'inspire ici des plans d'éducation français de la Révolution⁷⁴ les plus connus de son temps, ceux de Talleyrand et de Condorcet⁷⁵.

On ajoutera ici qu'il ne reprend à son compte, du plan Condorcet, ni la gratuité intégrale, ni la coéducation, ni naturellement la laïcité. Le plan soumis à Murat prévoit que la religion reste associée à l'enseignement moral dès l'école primaire. Il préconise d'instituer une faculté d'Etat de théologie catholique, sur le modèle de l'Université impériale. Il s'agit toutefois d'un enseignement religieux supervisé par l'Etat, épuré de l'aile la plus hostile à toute modernité (les *zelanti*). Cuoco souhaite ainsi non pas séparer, mais différencier « *ce qui est à César et ce qui appartient à Dieu* » de manière à assurer la coopération non conflictuelle des deux instances politique et religieuse :

Le premier devoir de qui aime sa patrie est celui de respecter la religion de ses pères ; le premier devoir de qui aime la religion est celui de respecter le gouvernement de la patrie, sans lequel aucune religion ne pourrait subsister. Le zèle [religieux] a ses limites, au-delà desquelles il devient excès, souvent funeste et toujours condamnable ⁷⁶.

Une Eglise ainsi tenue en bride par le pouvoir politique pourrait participer à ce qui est sans doute le plus novateur dans le projet scolaire de Vincenzo Cuoco : la recherche d'une identité nationale italienne et des moyens que l'enseignement peut mettre en œuvre pour la transmettre. C'est prioritairement en effet vers l'histoire de l'Italie (et même, dans le plan soumis à Murat, dans l'histoire napolitaine) qu'il appelle à se tourner pour trouver les grands hommes susceptibles d'incarner une identité nationale autour de laquelle peuvent s'unir le peuple et ses dirigeants⁷⁷. Une finalité historique nouvelle de l'instruction publique est ici en germe, celle de l'inculcation et de la transmission d'une identité nationale. Cet objectif nouveau (ou du moins exprimé avec une force et une conscience de son importance inconnue auparavant) ne se substitue pas entièrement à l'ancien objectif confessionnel, visant à transmettre avant tout une forte identité religieuse ; mais elle acquiert chez Cuoco une évidente prééminence. Désormais est posée, comme une question centrale de politique scolaire pour les classes dirigeantes, la question des rapports que l'école, et en premier lieu l'instruction populaire, doit entretenir non seulement avec l'inculcation d'un sentiment religieux et d'une identité confessionnelle, mais avec l'inculcation d'une identité nationale. On cherchera dans les chapitres suivants à observer les principaux développements de cette problématique, qui s'avérera centrale pour toute la période ici étudiée jusqu'en 1914.

2.3. L'enseignement public chrétien non confessionnel aux Pays-Bas : la législation de 1806

Bien que les Pays-Bas soient situés hors du cadre retenu pour cette étude, il est nécessaire de signaler brièvement la législation scolaire introduite en 1806 dans ce qui était alors la République batave (sous occupation militaire française), parce qu'elle revêtit un caractère exemplaire aux yeux des adversaires de l'enseignement confessionnel pendant la plus grande partie du XIXe siècle (jusqu'à l'introduction des lois laïques en France). La loi du 3 avril 1806, qui organisait l'enseignement primaire

⁷⁴ D. OMERO-BIANCA, *Educazione e libertà...*, présente ce texte comme inspiré par le rapport de Condorcet. Il y a néanmoins un changement essentiel d'orientation politique, qu'on indique ici.

⁷⁵ « *De ce que l'instruction est publique, il ne s'ensuit pas qu'elle doive être égale pour toutes les classes du peuple* » (V. CUOCO, *Rapporto...*, in D. OMERO-BIANCA, *op. cit.*, p. 75).

⁷⁶ « *Etat et Eglise* » (1-6 février 1804) ; in W. CARRIGI, *op. cit.*, p. 304.

⁷⁷ La liste d'une vingtaine de grands personnages de l'histoire napolitaine fournie à Murat (V. CUOCO, *Rapporto...*, in D. OMERO-BIANCA, *op. cit.*, p. 75) comprend à la fois des figures que l'Eglise peut revendiquer comme siennes (Cassiodore), de grands personnages de l'histoire culturelle italienne (Le Tasse), mais aussi des impies condamnés comme tels : Giordano Bruno et Campanella. Ces grandes figures devaient pouvoir collaborer symboliquement dans leur diversité à l'identité culturelle de la nation à édifier.

public, exclut en effet du curriculum scolaire l'enseignement des dogmes spécifiques d'une religion. L'article 23 était ainsi rédigé :

Il sera pris des mesures pour que les écoliers ne soient pas privés d'instruction dans la partie dogmatique de la communauté religieuse à laquelle ils appartiennent ; mais cette partie de l'enseignement ne sera pas à la charge de l'instituteur ⁷⁸.

Les Pays-Bas occupés par les armées napoléoniennes possédaient, à la différence de l'Italie, un réseau d'écoles primaires relativement développé ; celles-ci, de nature confessionnelle, étaient à la charge de chacune des deux communautés religieuses, calviniste et catholique. La prise en charge de l'enseignement par l'Etat supposait la fusion de ces deux types d'écoles dans un ensemble unique. L'impossibilité politique d'accorder un statut privilégié à l'un des deux cultes par rapport à son rival conduisit le pouvoir impérial à une solution empirique : les élèves de chaque communauté devaient recevoir l'enseignement religieux qui leur était destiné en dehors de l'école, sous la responsabilité des ministres de chaque confession. Par ailleurs, en créant par la même loi un corps spécifique d'inspecteurs, recrutés sur une base non confessionnelle, l'administration impériale se donnait les moyens d'asseoir de façon durable sa prééminence sur le réseau scolaire public (coexistant avec des réseaux confessionnels alors non subventionnés).

Il ne s'agissait nullement de décréter l'enseignement neutre par rapport à toute religion : l'instituteur devait non seulement donner un enseignement de morale à fondement religieux, et attester lors de son recrutement de sa qualité de bon chrétien⁷⁹, mais contribuer lui-même à la fréquentation par ses élèves de l'enseignement religieux de leur confession⁸⁰. L'histoire sainte (Ancien et Nouveau Testaments) restait au programme. Mais le fait nouveau était la dissociation introduite par la loi entre la partie dite dogmatique de l'instruction religieuse, réservée aux ministres des cultes, et tenue hors des locaux scolaires, et la partie commune aux deux confessions, à la charge de l'instituteur. La loi donnait ainsi naissance dans la pratique à une école encore chrétienne, mais déconfessionnalisée, où les enfants de chaque communauté religieuse étaient traités en principe sur un pied d'égalité ⁸¹. Après près de trois siècles de stricte différenciation confessionnelle entre écoles catholiques et protestantes, cette innovation mérite d'être regardée (en relation avec la riche tradition néerlandaise de lutte pour la liberté de pensée depuis la fin du XVIe siècle) comme la première grande rupture institutionnelle avec l'école confessionnelle survenue en Europe depuis la fin de la Révolution française, comparable seulement à la même époque à la situation des écoles américaines, elles aussi

⁷⁸ Règlement A annexé à la loi du 3 avril 1806 (loi reproduite avec ses annexes dans le rapport de Victor COUSIN, *De l'instruction publique en Hollande*, Paris, P. Levrault, 1837, p. 228 et suiv., faisant suite au voyage d'étude que Cousin a effectué aux Pays-Bas en 1836). Les indications qui suivent sont tirées de cet ouvrage.

⁷⁹ La loi de 1806 stipulait que l'école primaire devait préparer « à l'exercice de toutes les vertus sociales et chrétiennes » (art. 22). L'instituteur était tenu de commencer ou de terminer la classe « soit chaque jour, soit chaque semaine, (par) une prière chrétienne courte et convenable, composée avec dignité » (Règlement du 23 avril 1806, article 6). Le jury chargé du recrutement des instituteurs devait « s'assurer, par forme de conversation, de la manière de penser du candidat en fait de morale et de religion » (règlement B annexé).

⁸⁰ Pour se concilier les clergés, le législateur de 1806 avait admis que les instituteurs fussent tenus de fournir à intervalles réguliers aux ministres des différentes confessions les noms et adresses des enfants relevant de leur communauté et ayant acquis une maîtrise suffisante de la lecture pour pouvoir suivre le catéchisme (*ibid.*, p. 240 et suiv.). L'instituteur public était donc indirectement tenu de coopérer à l'instruction religieuse de l'enfant dans sa communauté d'origine. L'Etat continuait donc à prendre part dans une certaine mesure au processus de reproduction de l'identité religieuse spécifique de chaque communauté.

⁸¹ Les enfants juifs n'assistaient qu'aux leçons portant sur l'Ancien Testament, selon le témoignage de Victor Cousin en 1836 (*op. cit.*, p. 136). En revanche, le cas des enfants de famille incroyante n'était pas prévu : la législation scolaire non confessionnelle de l'école néerlandaise s'inscrivait toujours dans le cadre d'une école de l'obligation religieuse : chaque enfant devait avoir une religion, même si aucune des deux confessions dominantes n'était privilégiée.

chrétiennes « au sens large » mais (de façon plus ou moins profonde selon les Etats) déconfessionnalisées⁸².

La loi de 1806 fut confirmée en 1814 lorsque la monarchie fut restaurée dans les Provinces-Unies, et resta fondamentalement inchangée tout au long du XIXe siècle. Victor Cousin, dans son voyage d'étude aux Pays-Bas en 1836, constatera : « *La séparation est partout observée. Partout l'instituteur -donne dans l'école l'enseignement commun à tous, et en dehors de l'école les ministres des différents cultes se chargent de l'instruction religieuse.* »⁸³ L'école publique des Pays-Bas démontrait ainsi, sous les yeux de l'Europe, la viabilité d'une école neutre par rapport aux différentes confessions : ce fut jusqu'à une date avancée du XIXe siècle (jusqu'à l'instauration de la loi française de 1882) une référence forte des partisans de la déconfessionnalisation de l'enseignement public dans chacun des pays objets de cette étude.

3. ALLEMAGNE : ÉMERGENCE D'UNE PENSÉE LAÏQUE SUR L'ÉTAT ET SUR L'ÉCOLE (années 1790 – 1815)

3.1. La question de la séparation du religieux et du politique dans quelques œuvres de la philosophie politique allemande au temps de la Révolution française

Les conquêtes militaires de la République française (territoires de la rive gauche du Rhin) puis la suppression des principautés épiscopales de Rhénanie et la sécularisation des biens de l'Eglise catholique qui s'ensuivit (1804), l'instauration enfin sous Napoléon de régimes alliés sur une partie du territoire allemand (Prusse non comprise), furent autant de bouleversements qui affectèrent de façon décisive les Eglises allemandes⁸⁴. Sur le plan éducatif, ce furent pourtant les réformes modernisatrices prussiennes décidées pour mettre le pays en état de soutenir victorieusement la lutte contre la France impériale (à partir de 1809) qui constituent ici, sur le plan des réalisations pratiques, l'amorce d'une laïcisation dans le domaine de l'enseignement public. Mais ces réformes ne prennent leur réelle signification qu'en relation avec la riche réflexion principielle sur les relations entre Etats et Eglises, et entre Eglises et enseignement public, menée par des figures de premier plan de la pensée allemande à partir des années 1790. On se bornera ici, sans prétention à l'exhaustivité ni même à présenter une vue d'ensemble, à faire brièvement mention de quelques textes écrits, d'une façon ou d'une autre, sous l'impact de la Révolution française, plus importants sans doute par la personnalité de leurs

⁸² On peut signaler cependant les dispositions scolaires de petits Etats allemands (la Hesse notamment) où un enseignement non confessionnel (dit « simultané », puisqu'il regroupait les enfants des deux confessions dominantes) avait été introduit dès le XVIIIe siècle, à la faveur de l'avancée des conceptions de l'*Aufklärung*, et où il semble s'être maintenu au moins jusqu'à l'unification allemande.

⁸³*Ibid.*, p. 65. Victor Cousin ne cache d'ailleurs pas ses réticences et ses « doutes » devant ce système dépourvu de « dogmes positifs » dont il ne recommande pas l'imitation en France. Il « préfère toujours la méthode allemande » (c'est-à-dire l'enseignement du catéchisme de chaque confession par le maître d'école, avec inspection par le ministre du -culte).

⁸⁴ L'événement essentiel est ici la « sécularisation de 1803 », c'est-à-dire la suppression de nombreuses principautés ecclésiastiques (soixante-six, soit plus de la moitié des Etats – souvent de micro-Etats – supprimés par le Recès d'Empire du 25 février 1803). Les biens de l'Eglise furent transférés aux Princes de divers Etats rhénans (c'est ici une « sécularisation » au sens premier du terme des biens de l'Eglise catholique). En échange, les souverains « temporels » s'engagèrent à assurer un revenu convenable au clergé. C'est l'origine de la prise en charge par les Etats allemands du financement des Eglises catholique et protestante : le système de l'« impôt d'Eglise » en est issu (on y reviendra). Présentation générale et extrait du Recès d'Empire de 1803 in Philippe CHASSAGNE et al., *Religions et culture en Europe, Textes et Documents*, Sedes, 2002, p. 19-21.