

présentera donc ci-dessous, de façon nécessairement limitée, les grands traits des politiques scolaires « officielles », menées par les gouvernements des quatre pays concernés jusqu'en 1848.

3. « LES ECRITURES SAINTES, CLASSIQUES DES PAUVRES » : LA PLACE DES EGLISES DANS LES POLITIQUES SCOLAIRES D'ETAT

Partout en Europe, le trait qui domine tous les autres en matière éducative en cette première moitié du XIXe siècle reste l'organisation strictement hiérarchisée des études en fonction de la catégorie sociale d'origine. Partout continuent à coexister deux types d'éducation à peu près sans contact l'un avec l'autre, l'une bon marché ou gratuite, pour les enfants du peuple, l'autre payante, pour ceux des classes dominantes : « *Une école pour les enfants des pauvres, une pour les enfants de la bourgeoisie* », comme l'écrit sans détour Victor Cousin au ministre Montalivet, durant son voyage d'inspection en Allemagne en 1831⁹⁶. La prédestination sociale se lit comme une évidence massive et en quelque sorte naturelle dans cette dissociation fondamentale. On considérera donc ici successivement, sous l'angle de leur rapport à la religion et aux Eglises, les réseaux scolaires réservés aux classes moyennes et supérieures (de l'ordre de 5 % d'une classe d'âge de la population masculine des différents pays ici concernés⁹⁷) et ceux qui relèvent de ce qu'on appelle alors *l'éducation populaire* (ou, selon l'expression anglaise alors d'usage courant, « *pour les pauvres* »), qui concerne la très grande majorité de la population scolarisable.

3.1. La place de la religion dans les « écoles de notables » de la première moitié du XIXe siècle européen⁹⁸

On observera ici en premier lieu, sans entrer dans le détail de l'analyse, le tableau de l'éducation réservée aux élites sociales dans ses relations avec l'enseignement religieux (il s'agira uniquement de l'éducation des garçons ; celle des filles des classes sociales supérieures, dans l'ensemble encore en très fort décalage par rapport aux garçons, ne sera pas prise en compte). Une comparaison rapide suffit pour révéler de forts contrastes. Le pays où la présence religieuse est la mieux installée dans l'enseignement des classes supérieures est sans doute la Grande-Bretagne (avec l'Italie, dans un autre contexte). L'enseignement secondaire anglais est à ce moment entièrement privé, et très largement dominé par l'Eglise établie : les clivages doctrinaux qui définissent l'identité de cette dernière par rapport à son environnement protestant sont encore fortement présents dans l'enseignement secondaire, d'autant plus que l'une des fonctions majeures de celui-ci est toujours d'assurer la formation initiale des futurs ecclésiastiques anglicans. Dans les années 1840, le principal de la *public school* de Rugby, le pasteur Thomas Arnold, entreprend une réforme des études à la fois moralisatrice (il s'agit de former le caractère des hommes qui prendront en main le destin d'un pays devenu la

⁹⁶ Cf. Jacques DROZ, *Les Révolutions allemandes de 1848*, Paris, PUF, 1957, p. 61-63. Il serait imprudent d'analyser ces mouvements comme un pur et simple « réveil » (*revival*) de la religiosité populaire. Le mouvement catholique allemand, notamment, prit naissance à la suite de la pieuse exposition de la Sainte Tunique à la cathédrale de Trèves en 1844, qui attira un énorme public, mais dont l'historien protestant H. Sybel avait révélé l'imposture. Ces dissidents du catholicisme entendaient réagir contre une hiérarchie qui « favorisait la superstition et le fanatisme » (J. Droz, *op. cit.*, p. 62). Des leaders de ces communautés en rupture avec leur Eglise d'origine étaient lecteurs de Strauss et même de Feuerbach ; d'autre deviendront organisateurs du mouvement démocratique en 1848 (*ibid.*). La frontière entre la contestation religieuse de l'Eglise établie et la contestation politique de l'ordre existant est à cette époque particulièrement difficile à tracer.

⁹⁷ L'expression se trouve dans le titre d'une brochure programmatique qu'Owen publie en septembre 1817, à une époque où il donne à l'ensemble de son activité une orientation nouvelle, et radicalisée, en particulier en annonçant publiquement sa rupture avec le christianisme (*Development of the plan for the relief of the poor and the emancipation of mankind*, daté du 6 septembre 1817 ; in Robert OWEN, *Selected Writings*, ed. Claeys, tome 1, p. 213-221). Pour la place d'Owen dans une histoire de la laïcité européenne, voir le chapitre suivant.

⁹⁸ Victor COUSIN, *De l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne*, tome 1, p. 155. L'expression se rapporte aux écoles de la ville de Leipzig, où séjourne alors Cousin. On est en droit de lui donner une portée générale.

première puissance du monde) et à forte composante religieuse. Ce modèle se diffuse lentement dans les *public schools* de l'élite sociale, puis les *grammar schools*⁹⁹. A l'opposé, les *Gymnasien* d'Allemagne vivent depuis 1812 sous le régime d'un enseignement confessionnel, protestant ou catholique, qu'on serait en droit d'appeler « de basse intensité », du point de vue tant de son volume horaire (deux heures hebdomadaires d'instruction religieuse, *Religionsunterricht*¹⁰⁰) que de son contenu doctrinal, le principe (légal) de tolérance de chaque confession envers l'autre semblant globalement acquis. On ne fait que retrouver ici, transposés dans le domaine éducatif, les grands traits observés plus haut des relations entre les classes dirigeantes des deux pays et leurs Eglises respectives.

La spécificité française est marquée à cette époque dans l'enseignement -secondaire par la coexistence de trois secteurs de taille inégale, l'un sous contrôle de l'Etat (collèges royaux et communaux), l'autre de l'Eglise catholique (petits séminaires, et institutions privées ecclésiastiques), auxquels il faut ajouter un ensemble disparate d'institutions dites *privées laïques* et de pensions plus modestes. Le secteur d'Etat, qui comprend les collèges royaux (les anciens lycées) et les collèges communaux, scolarise en 1836 environ quatre élèves sur dix¹⁰¹ : le « monopole » universitaire est donc tout théorique, même si une certaine tutelle de l'Université sur les autres secteurs se maintient tant bien que mal. Bien que l'Eglise catholique déplore après 1828, et surtout 1830, que l'enseignement d'Etat échappe à son influence directe, ce dernier garde trace d'une forte présence religieuse : chaque établissement possède un aumônier, dont les conférences doivent être suivies à l'égal d'un cours. Nommé par l'évêque, et dépendant de lui, il exerce en son nom une surveillance, discrète ou non, du contenu des cours les plus sensibles (histoire, philosophie). Par ailleurs, le nombre de prêtres enseignant dans le secteur public, ou membres de l'administration (proviseurs, et même recteurs), quoiqu'en diminution, reste significatif¹⁰². La tutelle universitaire, origine de la revendication catholique de la liberté d'enseignement après 1830, s'exerce pour sa part par la limitation du nombre des élèves des petits séminaires (à 20 000, depuis 1828), par l'obligation de suivre les cours des collèges royaux pour se présenter au baccalauréat, et surtout par un régime d'autorisation préalable qui interdit encore efficacement le retour des congrégations enseignantes masculines dans ce secteur. La nouvelle interdiction des Jésuites, négociée avec Rome en 1846, montre la force que conserve alors en France ce verrou.

⁹⁹ En Prusse, l'enseignement secondaire concerne, en 1822, 14 800 élèves scolarisés dans 91 *Gymnasien*, 26 800 élèves en 1846 et 44 000 en 1864, dont 16 000 dans les nouveaux *Realgymnasien* (voir ouvrages de Th. NIPPERDEY). La proportion d'une classe d'âge reçue à l'*Abitur* (baccalauréat) est évaluée à 1,4 % en 1828 et 1,9 % en 1863. L'enseignement secondaire français regroupe (avec les petits séminaires) 83 000 élèves garçons en 1836, 105 000 en 1847. L'enseignement primaire compte aux mêmes dates 2,690 et 3,530 millions d'élèves (garçons et filles) On peut estimer qu'il y a alors environ un garçon dans l'enseignement secondaire pour vingt dans le primaire. (Source : M. GONTARD, *L'enseignement secondaire...*, p. 211, et A. PROST, *op. cit.*, p. 108.)

Ce double clivage, social et de genre, se retrouve dans des proportions relativement semblables dans l'accès au « droit de suffrage » dans les deux pays où le régime constitutionnel autorise une représentation parlementaire (masculine) des classes dirigeantes, la Grande-Bretagne et la France. Il ne s'agit pas d'établir une correspondance trop étroite entre les chiffres, mais d'observer que du système d'enseignement au régime politique une même logique de différenciation binaire est à l'œuvre. On verra également apparaître, sans étonnement excessif, une différenciation du même ordre à propos de l'instruction religieuse dans le cadre scolaire.

¹⁰⁰ Dans son ouvrage *L'enseignement en France* (A. Colin, 1968, p. 21) Antoine Prost organise son étude de la période 1800-1880 sur la base de la distinction entre « l'école des notables » et l'« école du peuple ». On propose ici de généraliser ce découpage à l'échelle des quatre pays étudiés.

¹⁰¹ Th. Arnold systématise en particulier la pratique de l'assemblée des élèves chaque matin, avant le début des cours, en lui donnant un caractère religieux marqué (*public worship*). E. RENDU (*op. cit.*, p. 22) cite de lui ce jugement comparatif entre l'Allemagne cultivée et son propre pays, illustratif de son projet moral : « L'Allemand n'est pas assez homme parce qu'il n'est ni assez citoyen ni assez chrétien ; il est fonctionnaire et érudit. »

¹⁰² Pour un horaire hebdomadaire compris entre 30 et 32 heures (voir ouvrages de P. LUNDGREEN). Cet horaire d'instruction religieuse restera inchangé durant toute la période ; c'est encore l'horaire légal actuel (2003).

Partout donc, dans l'« école des notables » l'enseignement conserve une dimension religieuse, d'importance variable. Mais l'évolution générale des enseignements secondaires, surtout lorsqu'ils sont pris en charge directement par l'Etat (en France et dans les principaux pays d'Allemagne) tend à accorder au religieux une place relativement subalterne dans les programmes et le quotidien scolaire. Il n'en va pas de même au même moment, dans toute la zone géographique étudiée, en ce qui concerne l'enseignement destiné au peuple, qui retiendra plus longuement l'attention.

3.2. Le décollage historique de l'instruction élémentaire (Grande-Bretagne, Allemagne, France)

Une première donnée s'impose : considéré sous un angle purement statistique, l'enseignement populaire est au Nord des Alpes en spectaculaire progression au cours de la première moitié du siècle. Son rythme et son niveau sont très différenciés selon les pays, voire les régions, et les milieux (urbain ou villageois), mais la courbe d'évolution du phénomène est comparable. La Prusse apparaît comme le pays le plus avancé dans l'aire géographique ici étudiée : le taux de fréquentation scolaire passe de 60 % en 1816 à 82 % en 1846¹⁰³. En Angleterre, les effectifs des écoles élémentaires doublent entre 1818 et 1851, passant de 6,6 % à 12 % en pourcentage de la population totale, adulte et enfants¹⁰⁴. C'est peut-être en France que la progression est la plus spectaculaire, passant de 817 000 enfants scolarisés en 1817 (chiffre incertain) à 3,53 millions en 1847, le budget de l'instruction publique étant multiplié par trois en vingt ans¹⁰⁵ : la scolarisation élémentaire de masse des garçons est désormais acquise. Les taux d'alphabétisation de ces trois pays progressent naturellement de façon correspondante¹⁰⁶. Seule l'Italie ne s'est pas encore engagée avant 1850 dans la scolarisation de masse, à l'exception de l'Italie du Nord : le pourcentage d'alphabétisés y variera dans les années 1860 de 51 % à Turin à moins de 10 % dans les provinces du Sud¹⁰⁷. Cette progression, pour forte qu'elle soit, paraît aujourd'hui à la lumière des évolutions ultérieures un simple point de départ. Il ne faut pas cependant perdre de vue ce qu'avait d'historiquement inédit cet accès à l'écrit des classes laborieuses des villes et des campagnes, qui estompait relativement la plus manifeste, et la plus redoutablement efficace, des différences entre les classes connues jusqu'alors.

Cette mutation historique relève d'une causalité multiple : besoins industriels sans doute croissants en main-d'œuvre sachant lire et écrire (mais le problème est complexe) ; lente prise de conscience, de la part des autorités religieuses, du fait que l'analphabétisme, s'il a l'heureux effet de détourner des mauvais livres, ne rend pas le peuple imperméable à l'incrédulité¹⁰⁸; recul, dans les classes dirigeantes,

¹⁰³ On compte en 1836 en France 10 700 élèves dans les collèges royaux, 22 000 dans les collèges communaux, 8 000 dans les institutions secondaires (pour près de la moitié ecclésiastiques), 22 000 dans des pensions (à cursus incomplet) et environ 20 000 dans les petits séminaires. La proportion des différents secteurs s'élève à 40 % du total pour l'enseignement public (30 % environ pour le « privé laïque » et 30 % pour le privé confessionnel). (M. GONTARD, *op. cit.*, p. 211).

¹⁰⁴ La proportion de prêtres dans l'enseignement secondaire public français (aumôniers compris, pour la moitié du total) devient sous Louis-Philippe inférieure à 15 %. Le corps enseignant se sécularise inexorablement : 57 % de ses enseignants de statut laïque sont mariés vers 1840 (M. GONTARD, *op. cit.*, p. 217).

¹⁰⁵ Th. NIPPERDEY, *Deutsche Geschichte (1800-1866)*, Munich, Beck Verlag, 1983, p. 463. Il s'agit d'une moyenne nationale ; dans la province de Saxe, ce taux est en 1846 de 95 %.

¹⁰⁶ Ces chiffres incluent les *sunday schools* pour les enfants employés durant la semaine dans les manufactures ou les mines ; peu de progrès en revanche dans l'Ecosse qui s'industrialise, à partir d'une scolarisation particulièrement forte en début de période : 10 % de la population totale, taux stable jusqu'aux années 1850 (cf. W.B. STEPHENS, *Education in Britain 1750-1914*, Londres, Macmillan Press, 1998, p. 9 et suiv.).

¹⁰⁷ De 1,9 million de F (1829) à 8,6 millions de F (1837). Le bond en avant est dû essentiellement au budget de l'Instruction primaire : 99 000 F en 1829, 5,95 millions en 1837 (Fabienne REBOUL, « Guizot et l'Instruction publique », in *François Guizot et la culture politique de son temps...*, p. 170). A comparer avec le budget des cultes : 33 millions en 1829 (A. DANSETTE, *op. cit.*, p. 201).

¹⁰⁸ 80 % d'adultes alphabétisés en Prusse vers 1850, 83 % d'alphabétisés en Ecosse et 65 % en Angleterre et au pays de Galles en 1855, 76 % en France vers 1860 (cf. Philippe CHASSAIGNE, « La culture populaire au Royaume-Uni », in *Religion et culture dans les sociétés et les Etats européens de 1800 à 1914*, Paris, CEDES, 2001, p. 260 ; Antoine PROST, *L'enseignement en France, 1800-1967*, A. Colin, 1968, p. 108).

de l'idée selon laquelle l'ignorance rend l'homme du peuple plus docile, au profit de la conception selon laquelle c'est précisément sur l'instruction élémentaire qu'on peut fonder l'adhésion raisonnée des *classes laborieuses* à l'ordre social¹⁰⁹; chez ces dernières enfin, conviction non pas naissante, mais renforcée, du fait qu'aucune transformation durable de leur sort ne sera à attendre, individuellement comme collectivement, tant que leur sera fermé l'accès au savoir, en premier lieu au savoir-lire. Les courbes évoquées par les chiffres du paragraphe précédent dissimulent en effet un véritable combat social autour de cette barrière culturelle, encore insuffisamment exploré aujourd'hui sans doute, mais dont l'histoire de l'éducation garde un certain nombre de traces. Ainsi, en 1807 encore, le Parlement britannique rejette, sur l'instigation de l'Église anglicane, un projet de loi visant à rendre obligatoire l'ouverture d'une école dans chaque paroisse, de crainte de favoriser l'insubordination et l'impiété¹¹⁰. Peu à peu cependant le point de vue inverse gagne en audience dans les classes dirigeantes et s'impose : « *L'ignorance, avait écrit Guizot dès 1816, rend le peuple turbulent et féroce, elle en fait un instrument à la disposition des factieux.* »¹¹¹

Quelle est la part des Églises dans ce processus, et quelle signification leur participation à l'instruction populaire revêt-elle, du point de vue de ce qu'on a pu appeler le « contrôle social » des comportements et des conceptions du monde¹¹² ? On ne peut répondre à cette question avec un degré de précision suffisant qu'en examinant chacune des situations nationales des quatre pays de l'étude.

3.3. Grande-Bretagne : l'enseignement populaire dominé par les deux sociétés religieuses, anglicane et non-conformiste

En Grande-Bretagne, au début du XIXe siècle, l'enseignement du peuple (tout comme celui des *grammar schools*) est entièrement abandonné aux initiatives privées. Il est assuré pour l'essentiel par des *charity schools* à patronage religieux, « écoles de jour » et « écoles du dimanche » (ces dernières en vive progression, surtout dans les secteurs du pays où le travail précoce des enfants devient une réalité importante). Edward P. Thompson a montré que, pendant les années de « *contre-révolution* » (1795-1815), les écoles du dimanche anglicanes ou méthodistes renforcent sensiblement leur fonction d'endoctrinement religieux et moral, faisant notamment du dogme du péché originel et de la peur de la damnation éternelle des pierres angulaires de leur enseignement¹¹³. Le tabou de l'enseignement de

¹⁰⁹ A partir des indications de Emile de LAVELEYE, *L'instruction du peuple*, Paris, Hachette, 1872, p. 229 et suiv.

¹¹⁰ C'est la conclusion à laquelle aboutit en 1826 l'abbé Affre, le futur archevêque de Paris, pour l'heure vicaire général de l'évêque d'Amiens : si « *le plus grand danger des petites écoles est dans la facilité qu'elles donnent à tous indistinctement de lire de mauvais livres* », il n'en est pas moins vrai que « *plus [l'homme du peuple] sera ignorant, plus il sera facile à séduire* » (*Nouveau traité des écoles primaires*, Amiens, 1826, cote BN L1.1-MCF, p. 3 et 5). La solution au dilemme réside dans un enseignement de la lecture muni de solides garde-fous : les Frères des écoles chrétiennes donnent à cet égard les meilleures assurances.

¹¹¹ L'historien américain Carl F. Kaestle a consacré une étude suggestive au dilemme des classes dominantes anglaises des premières décennies du XIXe siècle, pesant les avantages et les inconvénients, du point de vue du maintien du rapport de domination, de la possession par le peuple des éléments de lecture, d'écriture et de calcul (Carl KAESTLE, « *Between the Scylla of brutal ignorance and the Charybdis of a literary education, Elite attitude toward mass schooling in early industrial England and America* », in Laurence -STONE (ed.), *Schooling and society, studies in the history of education*, J. Hopkins University Press, Baltimore, Maryland, 1976, p. 161-198).

¹¹² Lors du débat aux Communes (13 juillet 1807) sur le projet de *Parochial schools Bill* visant, à l'initiative du parlementaire Whig Samuel Whitbread, à instituer une école par paroisse sous la responsabilité du pasteur de l'*Eglise établie*, le Tory Davies Giddy appela avec succès à rejeter une loi « *qui apprendrait [aux membres des classes laborieuses] à mépriser leur sort... ; qui au lieu de leur enseigner la subordination, les rendrait factieux et réfractaires, comme on le voyait à l'évidence dans les comtés manufacturiers ; qui les rendrait capables de lire des pamphlets séditieux, des livres vicieux, et des publications contre le christianisme ; qui les rendrait insolents envers leurs supérieurs ; si bien qu'au bout de quelques années le résultat serait que le législateur estimerait nécessaire de tourner contre eux le bras solide du pouvoir* » (Brian SIMON, *op. cit.*, p. 132). Il semble que la leçon de Burke ait été bien retenue – mais peut-être ne s'agit-il là en définitive que d'une expression de la « culture de la domination » encore la plus répandue dans les couches supérieures de l'Angleterre de cette époque.

¹¹³ François GUIZOT, *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France*, Paris, Madaran, 1816, p. 10.

l'écriture aux enfants de pauvres, quoique contesté, reste vivace¹¹⁴. La grande innovation apparue dans les premières années du XIXe siècle est le développement des « écoles de jour » (*day schools*) lancastériennes (du nom de Joseph Lancaster, instituteur quaker, promoteur de l'enseignement à bon marché du « mode mutuel » ou *monitorial system*). La *Royal Lancasterian Institution* est fondée en 1809 pour favoriser leur développement sous le patronage officiel du roi et d'autres grands noms (elle est renommée en 1813 *British and Foreign Schools Society*, après l'éviction de Lancaster). Dans ces écoles « non-sectaires » (*unsectarian*), aucun catéchisme confessionnel n'est prêché. Cela ne signifie pas, il importe d'y insister, que ces écoles aient abandonné l'idée d'inculquer aux enfants une vision chrétienne du monde : les statuts de l'association lancastérienne sont tout à fait clairs à ce sujet, et la Bible y reste le seul livre de lecture autorisé¹¹⁵ ; mais aucune interprétation propre à une confession spécifique (« secte » ou « dénomination ») ne devait s'ajouter à l'étude des Ecritures. Il s'agit en somme d'un enseignement protestant réduit au plus petit dénominateur dogmatique commun, permettant aux quakers, baptistes, congrégationalistes, presbytériens, méthodistes... de travailler conjointement à la scolarisation des enfants « des pauvres »¹¹⁶.

Alarmée par les progrès des Lancastériens, la hiérarchie anglicane suscite bientôt un réseau concurrent impulsé par le pasteur Andrew Bell, lui aussi promoteur de la pédagogie du mode mutuel. Une seconde société est fondée (1811), dans une optique strictement confessionnelle suffisamment explicitée par son nom, la *National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church*. L'éducation des « pauvres » devient dès lors officiellement l'affaire de l'Eglise anglicane. Ses ambitions pédagogiques profanes sont explicitement très restreintes : « *On ne se propose pas d'éduquer les pauvres à grands frais [in an expensive manner], écrit Bell, ni même de leur apprendre à écrire et à compter... Il peut suffire qu'ils sachent l'essentiel, qu'ils lisent leur Bible et qu'ils comprennent les doctrines de notre sainte religion.* »¹¹⁷ L'enjeu majeur est en effet d'inculquer aux

¹¹⁴ Sur la question du « contrôle social » exercé sur la mentalité et les conceptions du monde des classes dominées dans la Grande-Bretagne du XIXe siècle, voir notamment les articles réunis dans DONAJGRODZKI A. P. (ed.), *Social control in nineteenth century Britain*, Londres, Croom Helm, 1977.

¹¹⁵ « *On apprenait aux tout-petits à chanter qu'ils étaient, « tant par nature que par expérience, l'esclave malheureux du péché ». L'œil omniscient de Dieu surveillait leurs pensées les plus secrètes. On pourrait rire de tout cela. Mais les atrocités psychologiques infligées aux enfants étaient une terrible réalité pour eux. Les écoles du dimanche représentèrent une régression effroyable, même par rapport aux écoles enfantines de village. Au XVIIIe siècle, les dispositions prises pour l'éducation des pauvres – si insuffisantes et inadaptées fussent-elles – avaient un certain but éducatif. Pendant la contre-révolution tout cela fut mis à mal par les protestants évangéliques pour qui la fonction de l'éducation commençait et s'achevait par le 'salut moral' des enfants des pauvres » (E. THOMPSON, *op. cit.*, p. 341-342). L'historien britannique cite le cas exemplaire de cette petite fille qui expliqua aux enquêteurs sur la main-d'œuvre enfantine dans les mines : « *Si je meurs en étant sage, j'irai au ciel ; si je ne suis pas sage, on me brûlera dans le feu et le soufre. On m'a dit ça hier à l'école ; avant, je ne le savais pas* » (*ibid.*, p. 343).*

¹¹⁶ Jabez Bunting, l'une des principales figures de l'Eglise méthodiste de ce temps, raconte dans ses Mémoires qu'à son arrivée à Sheffield comme pasteur (1808) il fut choqué d'apprendre qu'à l'école du dimanche on apprenait à écrire. C'était à ses yeux « *une horrible entorse au repos dominical* » : « *Que les enfants apprennent à lire les Ecritures*, écrit E. Thompson en citant partiellement Bunting, *était un « bien spirituel », tandis qu'écrire était un art « séculier » d'où pouvait provenir des « avantages temporels »* (donc illicites un dimanche). Des pasteurs méthodistes défendirent « *la cause des enfants* » (E. Thompson). Ils furent défaits, et « *Bunting resta à la tête d'un mouvement qui parvint à extirper cette « violation » insidieuse du jour du seigneur jusqu'aux années 1840* » (*op. cit.*, p. 323).

¹¹⁷ Il s'agissait d'inculquer « *le respect pour le nom sacré de Dieu et pour les Ecritures ainsi que la détestation du vice* » (statuts de la *Royal Lancasterian Society*, cités par *The case for secular education, op. cit.*, p. 8, voir note 118).

L'introduction du mode mutuel permettait de scolariser, sous l'encadrement d'un seul maître, assisté de ses élèves les plus âgés, les *moniteurs*, un nombre considérable d'élèves (jusqu'à cinq cents et plus, à comparer avec les effectifs ordinaires de vingt à quarante élèves des écoles fonctionnant sous le mode individuel en vigueur jusque-là en Angleterre). La déception engendrée par le *monitorial system*, qui se révéla pédagogiquement défaillant, conduisit à son remplacement par le mode simultané à partir des années 1840 (David WARDLE, *English popular education, 1780-1975*, Cambridge University Press, 1976, p. 88).

enfants le catéchisme spécifique de l'Eglise anglicane : « *La religion nationale doit être le fondement de l'éducation nationale.* »¹¹⁸ Ainsi se constituent en Angleterre deux réseaux d'enseignement populaire concurrents, scolarisant, à partir d'une différenciation à fondement religieux, l'un, les enfants de confession anglicane, et l'autre, ceux des autres confessions protestantes. Ce second enseignement, bien que « non-sectaire » (ou encore, selon la terminologie employée dans ce travail, « non confessionnel »), reste lui aussi, il faut le remarquer, dans la dépendance des objectifs religieux des « sectes » : il s'agit, pour les « dénominations » protestantes coalisées, de défendre leur droit à l'existence face à l'hégémonie anglicane, en donnant à leurs élèves de solides raisons de se détourner de l'Eglise officielle¹¹⁹. Dans ce climat de forte concurrence religieuse, « *les principes opposés [des deux sociétés d'instruction] conduisirent à une controverse âpre et prolongée dans laquelle chaque groupe accusait l'autre des intentions les plus perverses. Le fanatisme et l'intolérance de l'époque se reflétaient dans la véhémence de la lutte.* »¹²⁰ Ce climat de durcissement des clivages confessionnels conduit à l'échec d'un second projet d'écoles paroissiales en 1820 : prévoyant un contrôle des écoles par le seul clergé anglican, cet *Education Bill* suscite la colère des non-conformistes qui parviennent à en imposer le retrait¹²¹.

Malgré l'intensité des efforts déployés, cet enseignement élémentaire privé (dit *voluntarist*, « *volontaire* ») est loin de scolariser l'ensemble de la population anglaise d'âge scolaire : en 1833, sur dix enfants d'âge scolaire, quatre ne fréquentent aucune école, trois sont scolarisés dans une école du jour relevant de l'une ou l'autre des deux sociétés religieuses (à 80 %, dans le réseau anglican) et trois doivent se contenter de l'école du dimanche¹²².

C'est à cette date que le Parlement vote la première subvention publique (*grant*) en matière scolaire. Celle-ci est exclusivement destinée aux deux sociétés religieuses : il ne s'agit donc pas encore d'une prise en charge directe par l'Etat de l'enseignement populaire. Néanmoins, l'implication de ce dernier s'accroît dans les deux décennies suivantes, en raison de l'augmentation rapide des subventions annuelles¹²³, et de la création de l'embryon d'une administration d'Etat destinée à les gérer (le *Comité du conseil privé [du roi] en charge de l'éducation du peuple*, 1839). Cette intrusion de l'Etat est pour les Eglises (anglicane et non-conformistes) à la fois une chance à saisir et un risque de mise sous tutelle. Ce second aspect de la question est illustré, dans les années 1840, par différents conflits qui alourdissent les relations entre l'Eglise anglicane et le Comité du conseil privé, dirigé par James Kay. Leur enjeu est le degré de contrôle étatique que la première est prête à accepter en échange des subventions reçues. Il s'agit en premier lieu de savoir de quel droit l'Etat doit-il disposer pour évaluer l'utilisation des sommes remises aux sociétés enseignantes. Mais le conflit le

¹¹⁸ L'enseignement « *ne violera en aucune manière le sanctuaire des opinions religieuses privées* » (statuts de la *Royal Lancasterian Society*). Par « opinions privées », rappelons qu'il fallait sous-entendre : « variantes diverses du non-conformisme protestant ». Il n'était pas prévu de dispense d'enseignement chrétien « non-sectaire » pour les enfants de non-chrétiens ou de non-croyants. Par ailleurs, à partir de la fin des années 1840, l'Eglise catholique mit en place sur le sol britannique son propre réseau scolaire.

¹¹⁹ Andrew BELL, *Experiment in Education*, 1803, cité par B. SIMON, *op. cit.*, p. 133.

¹²⁰ Premier rapport annuel de la National Society, cité par *Secular Education League* (ed.), *The case for secular education*, Londres, Ed. Watts, 1928, p. 8.

¹²¹ C'est également le point de vue du fondateur du méthodisme, John Wesley, rapporté par E. Thompson : « *C'est tout ou rien, je veux une école chrétienne ou pas d'école du tout* » (*op. cit.*, p. 341).

¹²² Marjorie CRUICKSHANK, *Church and State in English education, 1870 to the present day*, Londres, Macmillan, 1963, p. 2.

¹²³ Ce projet de Lord Brougham faisait appel pour le financement de ces écoles à la fois à l'Eglise anglicane, à l'Etat et aux communautés locales ; mais le maître devait obligatoirement être un fidèle de l'Eglise et le pasteur de paroisse était chargé de la surveillance pédagogique de l'école (*The case for secular education...*, p. 9). On peut rapprocher ce projet anglais d'une école confessionnelle d'Etat de la situation scolaire de la Prusse contemporaine. Mais alors que la Prusse accordait un traitement égal aux deux confessions protestante et catholique, l'*Eglise établie* repoussait tout compromis avec les non-conformistes.

plus âpre se noue autour du projet gouvernemental de financement public d'une école normale interconfessionnelle (*interdenominational training school*). L'idée, avancée par James Kay, qu'il appuie par des raisons de rationalisation budgétaire, est très mal accueillie par l'Eglise anglicane et par certaines Eglises non-conformistes, qui parviennent de concert à la faire échouer (1841-1844). Ces conflits, qui illustrent la contradiction entre la logique rationalisatrice de la gestion d'Etat (pourquoi subventionner deux écoles normales confessionnellement distinctes, quand une seule suffirait aux besoins estimés ?) et la logique identitaire des Eglises, trouvent néanmoins leur limite dans le fait que pour les libéraux (*whigs*) comme pour les conservateurs (*tories*), l'enseignement à fondement religieux reste le seul envisageable pour les « *lower classes* ». Un document officiel de 1846 indique : « *Les « classiques » des pauvres, dans un pays protestant, doivent toujours être les Ecritures saintes. Elles contiennent les plus utiles de toutes les connaissances.* »¹²⁴

Bien qu'il n'existe pas avant 1870 d'enseignement élémentaire public en Grande-Bretagne, il n'est donc pas exact de dire que l'Etat se soit désintéressé avant cette date de l'instruction populaire. Bien au contraire, les gouvernements de cette époque, conservateurs comme libéraux, sont particulièrement soucieux de permettre aux Eglises (et d'abord à l'Eglise établie, mais sans la favoriser excessivement) de tenir le rôle le plus étendu possible dans l'éducation populaire. Il convient de remarquer que l'obligation légale de réserver les fonds publics à des institutions religieuses¹²⁵ a pour effet d'interdire tout soutien public à des projets d'écoles privées laïques. Cette législation, en place jusqu'à la loi Forster de 1870, est illustrative d'une volonté politique : contraintes d'accepter l'accès aux savoirs élémentaires d'une part croissante des enfants du peuple, y compris ceux voués au travail précoce réclamé par l'industrialisation, les classes dirigeantes britanniques veillent à le maintenir du moins sous le contrôle idéologique des forces religieuses.

3.4. Prusse : des écoles du peuple (« *Volksschulen* ») publiques et confessionnelles

La voie suivie par la Prusse, et dans l'ensemble imitée dans le reste de l'Allemagne, se différencie radicalement de celle de l'Angleterre en raison de l'implication directe de l'Etat dans l'enseignement du peuple, qui remonte au moins à Frédéric II (*Règlement scolaire* de 1763). La loi de 1819 sur les *Volksschulen* réaffirme l'obligation scolaire (de 6 ans à l'âge de la confirmation, soit environ 13 ans) et, surtout, dote le pays d'une organisation administrative en mesure de la faire respecter à travers le dense réseau de *Volksschulen*, gratuites pour les indigents, le plus souvent à classe unique (et à très lourds effectifs), qui couvre le pays dans la première moitié du siècle. Mais cette école élémentaire d'Etat associe étroitement les deux Eglises officielles (et elles seules) au fonctionnement du système éducatif public. Il n'est pas possible de comprendre la signification des luttes pour « la séparation de l'Eglise et de l'Ecole » dans l'Allemagne du XIXe siècle sans prendre au préalable la mesure de cette collaboration.

La législation de 1819 est en effet le produit de la victoire conjointe de l'Eglise et des conservateurs prussiens sur les partisans de la poursuite des réformes démocratisantes inspirées de Fichte et de Humboldt. Contrairement au projet de loi initial, dû à Süvern, collaborateur de Humboldt, qui tendait à une unification du système éducatif dans une école à trois degrés fondée sur « *le concept de l'école publique commune* »¹²⁶, le projet retenu après un vif affrontement, qui marque dans l'histoire de l'éducation prussienne la fin de l'ère réformatrice ouverte dix ans plus tôt, sépare irrévocablement les

¹²⁴ H. C. BARNARD, *A History of english education*, University of London Press, 1961, p. 98.

¹²⁵ Leur montant passe de 20 000 £ en 1833 à 100 000 £ en 1848, puis 837 000 £ en 1859 (David WARDLE, *English popular education, 1780-1975*, Cambridge University Press, 1976).

¹²⁶ *Minutes du Comité du conseil privé* (année 1846), in John LANSON et Harold SILVER, *A social history of education in England*, Londres, Methuen and co, 1973, p. 271.

écoles destinées au peuple de celles destinées aux couches supérieures, au nom d'une « antique sagesse » légitimée par la religion. L'auteur du projet finalement retenu, le conseiller d'Etat Beckendorff, s'en explique ainsi :

L'égalité doit certes trouver sa place dans l'Etat, elle doit même être fondée et recherchée, et en vérité, elle peut l'être : le chemin culturel [Bildungsweg] qui mène à elle est ouvert depuis longtemps, c'est celui de la religion. Tous les hommes sentent qu'ils sont égaux devant Dieu... qu'ils sont les sujets de Dieu [Gottes Untertanen] et ses enfants, et qu'ils doivent en conséquence se considérer les uns les autres comme des frères, qui sont appelés non à se haïr et à se quereller pour les biens dispensés par la bienveillance du Père, mais à se tolérer, à s'aimer, à se sacrifier l'un pour l'autre. Telle est la grande question, et c'est seulement le christianisme qui y mène.

C'est pourquoi nous avons besoin non de degrés d'éducation égaux, mais d'écoles différentes selon les professions et les conditions. Non pas, comme le propose le projet de loi [Süvern], de nouvelles écoles communes à tous, mais bien, selon l'antique sagesse, de bonnes écoles de paysans, de bourgeois et de lettrés¹²⁷, certes très différentes entre elles, mais relevant toutes de conditions sociales également respectables ; non pas d'une égalité artificielle de l'enseignement donné au peuple, mais bien d'une inégalité naturelle de l'enseignement entre les classes, l'enseignement étant certes homogène quant à la culture religieuse et morale, mais en aucune façon quant à la transmission des connaissances et des compétences¹²⁸.

Il n'y a pas une culture humaine, mais bien deux cultures socialement hétérogènes, et le seul trait commun entre elles est la foi chrétienne. La conception éducative qui sous-tend cette législation est en son fond identique à celle qui, à la même période, en Angleterre, fait des Ecritures les « classiques des pauvres ». Ici aussi, le christianisme doit présider à cette éducation populaire pour sa valeur morale d'apprentissage du sacrifice et de l'obéissance (en tant que « sujets de Dieu » ; il s'agit du même mot, *Untertan*, qui désigne dans le monde profane le sujet de l'Empereur). Dans son étude sur la politique scolaire prussienne significativement titrée *L'Ecole des Sujets (Die Schule des Untertanen)*, l'historien allemand de l'éducation Folker Meyer relève que la défaite du projet Süvern est due à la conjonction de deux facteurs : « L'opposition massive des évêques [protestants], qui ne voulaient pas laisser les écoles populaires et leurs maîtres échapper à leur administration, et la résistance de la noblesse. »¹²⁹ L'administration scolaire prussienne aura pour tâche, tout au long du siècle, de construire un enseignement populaire public en correspondance avec les finalités que lui assignent ces deux forces maîtresses.

¹²⁷ 1839 ; des fonds publics ont ainsi pu être versés par la suite aux écoles catholiques.

¹²⁸ « Seront considérées comme publiques et communes toutes les écoles... qui se donnent pour but la culture commune de l'humanité en tant que telle, et non la préparation immédiate à un métier spécifique » (article 1, titré « Concept de l'école publique commune », du projet Süvern). Il est notable que ce projet, visiblement inspiré de la notion de culture (*Bildung*) élaborée par le « néo-humanisme » et notamment par W. von Humboldt, et visant à « une formation la plus possible commune et centrée sur l'homme » (*eine möglichste allgemein-menschliche Ausbildung*, article 2), fasse silence sur l'instruction religieuse (*Projet de loi [Süvern] sur l'enseignement*, Peter LUNDGREEN, *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil 1, 1770-1918*, Vanderhoeck und Ruppert, Göttingen, 1980, p. 56 et suiv.).

¹²⁹ « *Guter Bauern-, Bürger- und Gelehrtenschulen* ». On notera la distinction entre les bourgeois (habitants des villes, qui doivent se contenter d'écoles préparant à leurs futures professions) et les lettrés (le mot *die Gelehrten* renvoyant à une conception traditionnelle des intellectuels, par opposition à la notion nouvelle de *Gebildete*, liée à l'idéal culturel de Humboldt), Christophe CHARLE, *Les Intellectuels en Europe, essai d'histoire comparée*, Paris, Seuil, 1996, p. 91-95. A ces lettrés sont réservées les études fondées sur les langues anciennes du Gymnasium et l'accès, via l'université, aux postes de direction de la bureaucratie d'Etat en formation. Cette répartition tripartite omet, notons-le, de mentionner la noblesse, qui détient pourtant alors en Prusse l'essentiel du pouvoir, ce qui permet d'identifier implicitement cette dernière à l'élite lettrée, une opération dont elle peut évidemment tirer un surcroît de légitimation.

Elle y parviendra en mettant en place des structures éducatives associant, ou plutôt intégrant l'Eglise protestante (mais aussi l'Eglise catholique dans les régions où elle est prédominante) aux différents étages de la pyramide administrative. Au sommet, le *Ministère de l'Instruction publique et des Cultes*, établi en 1817¹³⁰; à l'échelon de base, celui de l'école de paroisse, le pasteur (ou le curé catholique), établi « *inspecteur local de l'école* » (*lokal Schulinspektor*). C'est ce dernier qui veille au bon respect de l'obligation scolaire. L'organisation pédagogique générale de l'école relève également de sa responsabilité, y compris pour les matières profanes. Il est ainsi, en tant que « *fonctionnaire spirituel* », le représentant direct de l'Etat pour les affaires scolaires au niveau de la commune¹³¹. Cette implication profonde des Eglises dans la gestion des *Volksschulen* a pour conséquence la stricte différenciation confessionnelle de ces dernières. Il serait en effet inconcevable, pour chacune des deux hiérarchies religieuses, que le ministre d'un culte ait un droit de surveillance sur une école ne relevant pas de sa juridiction spirituelle. L'enseignement primaire public prussien apparaît ainsi organisé sur une base strictement cloisonnée, que décrit ainsi l'historien (anglais, d'origine allemande) Ernst-Christian Helmreich :

*Bien que la loi ne l'exigeât pas expressément, et que la voie soit demeurée ouverte pour des écoles interconfessionnelles [interdenominational schools], les écoles publiques continuèrent à être organisées sur une base confessionnelle. Cela signifiait que les écoles protestantes étaient dirigées par des enseignants protestants et fréquentées par des élèves protestants, et que les écoles catholiques avaient des enseignants et des élèves catholiques.*¹³²

Les écoles normales sont, elles aussi, organisées sur une base confessionnelle, de sorte que le maître d'école est statutairement désigné selon sa confession d'appartenance (tout au moins d'origine), et ne peut enseigner que dans une école correspondante. A partir des années 1830 et 1840, des écoles publiques spéciales sont ouvertes pour la minorité juive là où le besoin s'en fait particulièrement sentir ; mais le dispositif exclut pour les parents le choix de l'indifférence religieuse¹³³. Quant à la voie des écoles interconfessionnelles (en allemand : *Simultanschulen*, c'est-à-dire ouvertes simultanément aux élèves protestants et catholiques, comme aux Pays-Bas – voir chapitre 4), elle n'a pas la faveur de l'administration, malgré la diminution de dépenses qu'elle peut entraîner çà et là, et son principe est condamné avec une égale énergie par les deux hiérarchies religieuses¹³⁴. Les clergés catholique et protestant, quelle que soit l'intensité de leurs conflits doctrinaux à cette période, se retrouvent d'accord pour monter la garde autour d'une réglementation scolaire qui leur accorde un droit d'intervention exclusif auprès des enfants nés « dans » leur confession. La loi de 1819 prévoit d'ailleurs une place considérable pour l'enseignement religieux dans le quotidien scolaire¹³⁵ : on peut

¹³⁰ *Opinion de Beckendorff sur le projet de loi sur l'Instruction de Süvern*, reproduit dans P. LUNDGREEN, *op. cit.*, p. 61-62.

¹³¹ Folker MEYER, *Schule des Untertanen, Lehrer und Politik in Preußen 1848-1900*, Hamburg, Hoffman und Campe, 1976, p. 22.

¹³² Titre complet : Ministère de l'Instruction publique, des Cultes et des Affaires médicales. En 1831, sa section des cultes comprend douze protestants et un catholique.

¹³³ A l'échelon immédiatement supérieur, le *Kreis*, « cercle » ou arrondissement, c'est encore en général un ecclésiastique, proposé par le consistoire évangélique ou l'évêque catholique, qui représente l'Etat éducateur. Ce n'est qu'aux échelons supérieurs du *Regierungsbezirke* (département) et de la *province* que l'administration d'Etat, employant des fonctionnaires laïques, mais éventuellement aussi ecclésiastiques, reprend directement en main le contrôle du réseau des *Volksschulen* (pour une description détaillée de ce système administratif, voir Victor COUSIN, *op. cit.*, tome 1, p.184 à 194).

¹³⁴ Ernst-Christian HELMREICH, *Religious education in German Schools, an historical approach*, Harvard University Press, Massachusetts (USA), 1959, p. 34.

¹³⁵ Le principe de tolérance religieuse n'est pas abandonné : des « enfants protestants » minoritaires dans un village catholique pouvaient être dispensés d'assister à l'instruction religieuse catholique et inversement. Mais la loi autorisait l'inspecteur local (c'est-à-dire le ministre du culte) à s'assurer qu'une instruction religieuse dans leur religion d'origine leur était effectivement donnée. Il n'entre pas dans les objectifs de ce travail de s'enquérir de la façon dont cette législation était appliquée ; il reste qu'il demeure légalement impossible, dans la Prusse de cette période, d'élever un enfant hors de toute attache confessionnelle, du moins dans les couches populaires (le régime religieux des *Gymnasien* étant, on le verra,

l'évaluer, grâce aux indications de Victor Cousin et d'historiens contemporains, à un tiers environ du temps global¹³⁶.

Les dispositions en vigueur dans les autres Etats allemands n'ont pas fait l'objet d'une étude détaillée dans le cadre de cette recherche. Mais les sources ici citées concluent toutes à la diffusion large du modèle prussien des *Volksschulen* publiques et confessionnelles. Cousin en donne de nombreux exemples, notamment pour le Grand-Duché de Saxe-Weimar ou la ville libre de Francfort. Sous réserve d'études plus affinées des situations régionales, on peut tirer, non seulement pour la Prusse « biconfessionnelle », mais pour l'ensemble de l'Allemagne, la conclusion suivante : les Etats allemands placent alors au cœur de leur politique scolaire à destination des enfants du peuple la valorisation de l'autorité de l'Eglise d'appartenance en matière de foi et de morale, et l'encouragement aux valeurs chrétiennes « classiques », c'est-à-dire les plus propres à maintenir les *sujets* dans l'acceptation de leur statut de dominés. Sur le fond, cette politique scolaire rejoint entièrement, on le voit, -celle mise en œuvre au même moment en Angleterre. Aucune différence significative ne peut être relevée à ce sujet entre les trois grandes Eglises établies, ou officiellement reconnues, dont relève cette analyse. S'il existe à l'intérieur de chacune de ces Eglises, comme on l'a vu, des sensibilités en difficulté avec l'orthodoxie officielle, ce sont par la nature des choses les discours des hiérarchies religieuses qui s'imposent ; et on a vu que leur proximité idéologique dans la valorisation d'un christianisme autoritaire ne fait à cette époque aucun doute. En revanche, les modalités d'application de cette inculcation idéologique, quant à elles, diffèrent radicalement : aux deux réseaux de charité en concurrence sur le sol anglais, qui laissent de nombreux enfants hors de toute structure scolaire, s'oppose nettement en Allemagne un enseignement populaire public de masse (les écoles primaires privées, bien que légales, sont alors exceptionnelles en Prusse), structuré selon un clivage biconfessionnel, et déléguant au nom de l'Etat aux deux clergés un pouvoir important de surveillance de l'école et de ses maîtres¹³⁷.

Les adversaires de l'endoctrinement religieux des enfants du peuple, dont on cherchera plus loin à repérer l'identité, les motivations et l'activité laïcisatrice, combattent donc au fond alors en Angleterre et en Allemagne le même adversaire ; mais ils ne peuvent mener leur combat que selon des modalités, elles aussi, radicalement différentes. En Allemagne, c'est l'inspection par le pasteur de la paroisse, à laquelle tous les maîtres d'école sont soumis, qui cristallise d'abord le conflit, en même temps que les barrières confessionnelles dressées entre les écoles peuvent apparaître, dans une vision sécularisée du monde, comme l'héritage d'une époque révolue indigne de la modernité. En Angleterre, le système des deux *religious societies* implique pour les laïques de choisir entre différentes stratégies : faut-il tenter d'infléchir les écoles « non-sectaires » des dissidents jusqu'à en faire des écoles non

nettement différent). On voit ainsi comment se fabrique dès l'école, par suite de dispositions d'Etat, l'identification confessionnelle de la population prussienne, contrainte de se regarder elle-même dès l'enfance comme « protestante » ou « catholique ».

¹³⁶ « Les Simultanschulen restaient une exception, sauf en Nassau. Mais à une époque où l'homogénéité religieuse, dans un espace géographique donné, était de règle, cela paraissait une évidence de la vie », Thomas NIPPERDEY, *Deutsche Geschichte (1806-1866)*, Beck, Munich, 1983, p. 451.

¹³⁷ *La principale mission de toute école est d'élever la jeunesse de manière à faire naître en elle, avec la connaissance des rapports de l'homme avec Dieu, la force et le désir de régler sa vie selon l'esprit et les principes du christianisme. De bonne heure l'école formera les enfants à la piété, et pour cela elle cherchera à seconder et à compléter les premières instructions de la famille. Aussi partout les travaux de la journée commenceront et finiront par une courte prière et de pieuses réflexions. Les maîtres veilleront en outre à ce que les enfants assistent exactement au service de l'église les dimanches et fêtes. On mêlera à toutes les solennités des écoles, des chants d'un caractère religieux... On s'appliquera aussi à inculquer aux jeunes gens l'obéissance aux lois, la fidélité et l'attachement au prince et à l'Etat, afin que ces vertus réunies fassent germer de bonne heure en eux l'amour sacré de la patrie* (loi de 1819, traduction de Victor Cousin, *op. cit.*, tome 1, p. 234 et 236). La traduction de la loi de 1819 occupe, avec les commentaires de Cousin, cent pages de ce rapport au ministre (p. 198 à 298). L'auteur la juge « la loi la plus étendue et la plus complète qu'[il] connaisse sur l'instruction primaire » (p. 298). La proximité d'inspiration avec la loi Guizot de 1833 est évidente.

religieuses ? Créer à côté des réseaux d'écoles privées religieuses un réseau d'écoles privées « purement laïques » ? Solliciter l'Etat pour qu'il prenne en charge lui-même l'instruction publique en se substituant aux confessions ? On verra plus loin ces trois voies tour à tour empruntées sur le sol britannique. Par ailleurs, la question de la laïcisation de l'enseignement populaire se pose avec une acuité nécessairement différente quand la scolarisation est quasi générale ou lorsqu'une fraction importante de la jeunesse populaire, comme dans le cas anglais, reste hors de toute structure scolaire, même confessionnelle.

3.5. France : les écoles primaires publiques confessionnelles de la loi Guizot

« Publique », l'école primaire française le devient en plusieurs étapes, la plus importante étant la loi Guizot du 28 juin 1833. Sans rendre l'enseignement primaire obligatoire (cette innovation « prussienne » est explicitement repoussée : elle aurait impliqué une lutte frontale contre l'Eglise catholique), la loi pose les bases du développement en France de l'enseignement public, tout au moins des garçons : une école par commune, une école primaire supérieure par commune de plus de 6000 habitants, une Ecole Normale par département. A la domination du clergé sur l'enseignement primaire, presque totale de 1824 à 1828, succède un pouvoir d'origine *laïque* (le mot entre alors dans la langue scolaire, dans le sens de « non religieux ») ; dès 1831, les instituteurs *laïques* avaient été dispensés du certificat d'instruction religieuse imposé par Mgr Frayssinous en 1824¹³⁸. Si les pouvoirs locaux jouent un rôle non négligeable dans cette loi fondatrice, le nouveau pouvoir laïque est avant tout, comme le note Claude Lelièvre, le pouvoir centralisé de l'Etat¹³⁹.

Fidèle à sa conception de la coopération de l'Eglise et de l'Etat pour l'encadrement du peuple, Guizot laisse à l'Eglise une forte part d'influence sur l'enseignement primaire. La loi de 1833 établissant à ce niveau la liberté d'enseignement, des écoles privées congréganistes peuvent se développer, à côté d'écoles « privées laïques » (« privé » signifiant alors sans financement public, qu'il soit communal, départemental, ou d'Etat). Mais surtout, la loi Guizot confirme, pour les écoles primaires *publiques* elles-mêmes, leur caractère *confessionnel*. Comme en Prusse, l'enseignement du catéchisme (essentiellement catholique, localement luthérien ou réformé) et celui de l'histoire sainte, avec les exercices religieux qui leur sont liés (prières, cantiques, conduite des enfants à l'office dominical), y occupent une place centrale¹⁴⁰ (avec, dans le cas français, la possibilité toute théorique d'exemption de l'instruction religieuse sur demande du père de famille). Le curé (ou le pasteur), s'il n'est plus, comme sous la Restauration l'une des deux « autorités spéciales » chargées avec le maire de la surveillance de l'école, conserve un droit de regard en tant que membre du comité local de surveillance. Dans les écoles normales, l'instruction religieuse est obligatoire, fortement valorisée par

¹³⁸ V. COUSIN, *op. cit.*, p. 51-54 (en Saxe-Weimar, huit heures et demie sur vingt-six heures hebdomadaires), appréciation confirmée par les tableaux d'emploi du temps hebdomadaire reproduits par P. LUNDGREEN (*op. cit.*, p. 36). Les activités religieuses proprement dites (prières, catéchisme luthérien, chant religieux, histoire sainte) occupent près de deux heures de l'emploi du temps quotidien (sur six). On peut y ajouter l'apprentissage de la lecture à partir de la Bible ou de livres pieux.

¹³⁹ On peut cependant relever une spécificité protestante, qui jouera un rôle surtout dans les dernières décennies de la période ici étudiée : les maîtres protestants, sous le contrôle de leur pasteur, sont eux-mêmes en charge du catéchisme, selon la tradition luthérienne, tandis que les maîtres catholiques n'en sont que les répétiteurs. Il se trouvera donc en Allemagne protestante, lorsque le système de l'école confessionnelle sera entré en crise ouverte, un courant pour demander que le maître d'école se charge seul du catéchisme (luthérien), en vue de l'expliquer comme il l'entend, libre de toute surveillance cléricale. Cette revendication n'a pas de sens pour un maître de « culture » catholique, qui ne peut que souhaiter être purement et simplement déchargé de tout catéchisme.

L'existence de cette spécificité, mais aussi sa limite, lorsque la « culture de référence » de bien des instituteurs allemands, quelle que soit leur origine confessionnelle, deviendra a-religieuse, sera examinée dans la dernière partie de ce travail.

¹⁴⁰ Les nouveaux comités d'arrondissement de la loi de 1833, qui regroupent divers administrateurs et notables locaux, constituent un recours en cas de conflit entre l'instituteur et le curé, qui diminue la dépendance directe du premier par rapport au second. Par ailleurs, le certificat d'instruction religieuse, imposé en 1824 aux instituteurs, est supprimé dès 1831.

le ministère, et matière d'examen¹⁴¹ : cet aspect de la politique scolaire de Guizot est essentiel, dans la mesure où, comme le note Christian Nique, « *pour que les maîtres transmettent les valeurs d'ordre, de respect, de travail, d'humilité, il est indispensable qu'ils les pratiquent eux-mêmes* »¹⁴². Tout en donnant à l'Etat les moyens d'asseoir, par rapport à l'Eglise, sa prééminence sur l'école, Guizot donne donc à l'Eglise catholique la possibilité d'intervenir efficacement pour empêcher un esprit d'indépendance par rapport à toute religion (un esprit *laïque* au sens plus moderne du mot) de s'introduire dans le réseau éducatif destiné au peuple.¹⁴³

Dans quelle mesure la pratique enseignante correspondait-elle aux injonctions des textes officiels ? Il n'entre pas dans le champ de cette étude de répondre précisément à cette question, comme on l'a indiqué en introduction de ce travail. Les sources documentaires consultées conduisent à penser que les manuels mis à disposition des maîtres des écoles populaires restaient, dans le domaine moral, très imprégnés du discours catholique « intransigeant » signalé plus haut, et, dans le domaine des sciences de la nature, fort respectueux des dogmes encore opposés aux avancées des sciences contemporaines¹⁴⁴. Mais on ne saurait, en l'absence d'étude systématique, être trop catégorique sur ce point, pas plus qu'il n'est possible ici d'évaluer la marge d'autonomie dont disposaient les maîtres eux-mêmes face à ces directives, et face aux prêtres de paroisse chargés d'en surveiller l'application ; de même qu'on s'abstiendra, faute de documentation disponible, de toute appréciation du degré d'indépendance des instituteurs des écoles « privées laïques » française en matière d'enseignement religieux.

L'étroite liaison de l'instruction élémentaire « profane » et d'une instruction religieuse confessionnelle n'a rien de particulier à la France dans l'Europe de cette époque. Mais il convient tout de même de noter deux particularités de la situation française, qui joueront un rôle important parce qu'elles cristalliseront, de façon différente que dans d'autres pays, l'aspiration à l'indépendance de l'école publique par rapport à l'Eglise. La première concerne la nature duelle du contrôle auquel l'instituteur français est soumis. Alors que le maître d'école prussien (*Volksschullehrer*) et a fortiori le maître des écoles anglaises « pour les pauvres » ne relèvent directement à cette époque que d'une autorité religieuse (le pasteur *Schulinspektor* agissant il est vrai, dans le cas prussien, comme

¹⁴¹ « *Si Guizot prétend partager les compétences entre la commune (aspects matériels), les départements (écoles normales) et l'Etat (direction générale de l'enseignement), en réalité la troisième instance dicte pour l'essentiel ce que doivent faire les deux autres* » (Claude LELIÈVRE, *Histoire des institutions scolaires*, Paris, Nathan, 1990, p. 66).

¹⁴² L'article 1 de la loi du 28 juin 1833 (loi Guizot) met « *l'instruction morale et religieuse* » en tête des matières d'enseignement... L'article 4 du statut du 25 avril 1834 sur les écoles élémentaires communales stipule : « *Dans toutes les divisions, l'instruction morale et religieuse tiendra le premier rang. Des prières commenceront et termineront toutes les classes. Des versets de l'écriture sainte seront appris tous les jours. Tous les samedis, l'évangile du dimanche suivant sera récité. Les dimanches et fêtes consacrées, les enfants seront conduits aux offices divins. Les livres de lecture courante, les exemples d'écriture, les discours et les exhortations de l'instituteur tendront constamment à faire pénétrer, dans l'âme des élèves, les sentiments et les principes qui sont la sauvegarde des bonnes mœurs et qui sont propres à inspirer la crainte et l'amour de Dieu* » (in Louis Arsène MEUNIER, *Lutte du principe clérical et du principe laïque dans l'enseignement*, Paris, Dentu, 1864, p. 243). On est très proche, en contexte catholique, du fonctionnement des *Volksschulen* prussiennes : le voyage d'étude de Cousin en Allemagne a visiblement porté ses fruits (Cousin a d'ailleurs lui-même participé, dans une proportion impossible à évaluer, à la rédaction de la loi).

¹⁴³ « *Il faut absolument que l'instruction populaire ne s'adresse pas à l'intelligence seule ; il faut qu'elle embrasse l'âme tout entière, et qu'elle éveille surtout cette conscience morale qui doit s'élever et se fortifier à mesure que l'esprit se développe. C'est vous dire, Monsieur, quelle importance doit avoir à vos yeux l'instruction religieuse proprement dite* » (F. GUIZOT, circulaire du 11 octobre 1834 aux directeurs des Ecoles Normales primaires, in Fr.-G. DREYFUS et al., *Documents d'Histoire contemporaine*, Paris, Colin 1964, tome 1, p.166).

¹⁴⁴ Christian NIQUE, *op. cit.*, p. 83.

représentant l'autorité civile), le maître d'école français¹⁴⁵ est soumis à une double tutelle, civile (il dépend du ministre, par l'intermédiaire du corps des inspecteurs primaires, créé entre 1834 et 1836, et du comité d'arrondissement) et religieuse (le ministre du culte de sa commune). En cas de conflit avec ce dernier, c'est naturellement sur l'administration laïque qu'il va chercher à s'appuyer : de là, en France, cette « *paradoxe aspiration au renforcement de l'administration* » que remarque Antoine Prost¹⁴⁶, et donc cette loyauté envers les régimes politiques qui sauront répondre à cette attente, si prégnante dans la mentalité des instituteurs français jusqu'à la fin de la période écoulée.

L'autre différence, plus fondamentale encore, découle de la place accordée en France aux congrégations enseignantes. La loi de 1833 maintient pour les communes le droit de choisir des congréganistes, de préférence à des maîtres de statut laïque, pour occuper le poste d'instituteur public. Une concurrence s'installe donc entre les instituteurs publics des deux catégories, et plus encore sans doute entre institutrices et congréganistes féminines. Cette concurrence est inévitablement perçue comme déloyale par nombre d'enseignants de statut laïque pour des raisons que Françoise Mayeur expose en ces termes : « *Les congrégations présentaient de grands avantages aux yeux des communes. Les religieux, célibataires, avaient moins de besoins que les pères de famille ; leur mode de vie en commun était moins coûteux.* »¹⁴⁷ Si l'enseignement public des garçons est très majoritairement assuré par des maîtres laïques (les garçons scolarisés dans des écoles tenues par des congréganistes – écoles publiques et privées réunies – ne représentent en 1850 que 15 % du total scolarisé), il n'en est pas de même pour les filles : dès la fin de la Monarchie de Juillet les congréganistes font presque jeu égal avec les institutrices laïques (44,6 % du total des filles scolarisées ; le nombre de religieuses dans les écoles publiques avoisine déjà celui des institutrices laïques¹⁴⁸). La lutte contre la présence des congrégations catholiques dans l'enseignement public, voire pour la suppression pure et simple des congrégations enseignantes, constituera dans les décennies suivantes un thème central de la mobilisation laïque¹⁴⁹.

3.6. Italie : les congrégations catholiques et les prêtres de paroisse maîtres de l'enseignement élémentaire

En Italie enfin, l'autorité civile laisse plus largement encore aux congrégations libre cours dans l'enseignement populaire. Le retard scolaire italien, noté plus haut, est moins accentué au Nord, où il existe un embryon d'enseignement primaire public (même si le Piémont devra attendre 1848 pour disposer d'un Ministère de l'Instruction publique), et où la demande sociale est, semble-t-il, plus forte.

¹⁴⁵ L'enquête comparative sur l'éducation populaire dans plusieurs pays d'Europe que publie en 1846 Joseph Kay, frère du haut-administrateur scolaire anglais James Kay-Shuttleworth, au terme d'un voyage d'étude sur le continent, contient sur l'atmosphère religieuse des écoles primaires françaises sous Louis-Philippe cette appréciation bienveillante : « *Des accusations très injustes ont été proférées [contre la loi Guizot] par des gens de notre pays, qui l'ont accusée de négligence envers la religion, le principe vital de l'éducation du peuple. Ce reproche est totalement infondé* » (Joseph KAY, *The Education of the poor in England and Europe*, London, 1846, INRP cote 8705, p. 43).

¹⁴⁶ Le catéchisme de Bossuet est encore d'un usage courant. Un « *abrégé des deux premiers âges de l'histoire sainte, renfermant ce qu'on explique aux enfants des petites classes des écoles de la doctrine chrétienne* » (Nancy, 1842, cote BN Hp 509) indique la date de 4004 avant J.-C. pour la création du monde, et celle de 2348-2347 avant JC pour le Déluge. « *Il plut à notre Seigneur, il y a cinq mille huit cent quarante-deux ans, de faire, en six jours, ce beau monde que nous habitons.* » Il est probable qu'un certain nombre d'instituteurs et institutrices de l'enseignement public avaient dès ce moment bien du mal à tenir ce discours à leurs élèves.

¹⁴⁷ Bien que Guizot ait adressé sa célèbre lettre du 16 juillet 1833 « *aux instituteurs* », A. PROST signale que le mot « instituteur » ne passera dans l'usage courant, en remplacement de celui de maître d'école, qu'à la fin du Second Empire (p. 147). Son adoption comme titre officiel par la Convention en décembre 1792 ne semble guère présent alors dans la mémoire collective.

¹⁴⁸ A. PROST, *op. cit.*, p. 146.

¹⁴⁹ Françoise MAYEUR, *L'enseignement et l'Éducation en France*, tome 3, *De la Révolution à l'école républicaine*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, p. 312.

Il est spectaculaire dans le centre et le sud du pays, où l'Etat (pontifical ou napolitain) est totalement absent du champ éducatif. La volonté de l'Eglise d'écarter toute concurrence des autorités civiles se manifeste dans le démantèlement, à Naples, à Rome et dans d'autres Etats italiens, de l'ébauche d'administration mise en place pendant l'occupation française. La personnalité la plus en vue de l'enseignement congréganiste italien, le Piémontais Don Giovanni Bosco (1815-1888), futur fondateur de l'ordre des salésiens, s'efforce cependant de donner à celui-ci un nouveau dynamisme.

Ainsi, dans cette Europe politiquement construite pour résister aux secousses démocratiques et aux assauts d'une nouvelle Révolution, la jeunesse des classes populaires – 90 à 95% d'une classe d'âge à cette époque – se trouve ou bien non scolarisée, c'est-à-dire le plus souvent soumise au travail productif précoce, ou bien (et de plus en plus) scolarisée dans des écoles publiques ou privées où elle reçoit, de façon quotidienne, conjointement à l'instruction élémentaire du lire-écrire-compter, une instruction religieuse, strictement confessionnelle, où chaque journée de classe (voire chaque demi-journée) menée selon les règlements en vigueur commence et se termine par une prière au Tout-Puissant ; où du moment du catéchisme à celui de l'histoire sainte, du livre de lecture religieux ou à dimension édifiante à l'apprentissage de cantiques, le christianisme est partout imposé comme « *la philosophie du peuple* » (Victor Cousin¹⁵⁰). Les connaissances « profanes » élémentaires que s'approprient ces élèves sont ainsi étroitement entremêlées d'éléments religieux destinés à annihiler ce que ces connaissances, distillées dans le peuple dans une proportion jamais atteinte jusqu'alors dans l'histoire, pouvaient receler d'intrinsèquement dangereux pour le système de domination. La question de savoir si tant d'efforts déployés ont été efficaces pour « *dompter le désordre intellectuel* » (Guizot¹⁵¹), en d'autres termes s'ils ont influé durablement sur l'état d'esprit des élèves, futurs adultes, soumis à ce régime intensif d'inculcation de valeurs et de représentations de la société politiquement orientées, est une question sans doute cruciale, mais indécidable (on peut aussi bien faire valoir le fait qu'ils n'ont pas empêché une nouvelle révolution à l'échelle du continent en 1848 que le fait qu'ils ont efficacement inhibé la prise de conscience par les peuples de leur capacité à prendre leur propre sort en main).

* * *

La conclusion la plus fiable de cette analyse comparative, dans l'optique du présent travail, est sans doute cependant qu'elle ne donne aucun élément pour opposer, comme on aurait pu s'y attendre, des pays catholiques où l'Etat et l'Eglise seraient en conflit de forte intensité, et des pays protestants où de tels conflits seraient impensables. Les Etats « catholiques » parviennent en fait sans heurt dans cette première moitié du siècle à organiser leur coopération avec leur Eglise dans le domaine de

¹⁵⁰ Un tableau précis de la répartition des élèves entre les quatre catégories statistiques définies en conséquence de la loi Guizot (écoles publiques laïques, écoles publiques congréganistes, écoles privées laïques, écoles privées congréganistes) est donné pour la période 1850-1912 par Claude LELIÈVRE, in *Postface (considérations historiques)* à l'ouvrage de Gabriel LANGOUET et Alain LEGER, *Ecole publique ou école privée ?, Trajectoires et réussites scolaires*, Paris, Fabert, 1994, p. 152. Voir aussi le tableau « *Effectifs de l'enseignement primaire laïque et congréganiste de 1850 à 1906* » in A. PROST, *op. cit.*, p. 205, et le diagramme présentant l'évolution des effectifs d'instituteurs et d'institutrices laïques et congréganistes de 1837 à 1876-1877 in Fr. MAYEUR, *op. cit.*, p. 304.

¹⁵¹ Celle-ci se nourrit en outre de l'incompétence supposée ou réelle de ces religieuses, dispensées du brevet par la lettre d'obédience de leur supérieure. Jusqu'en 1831, et à nouveau à partir de 1836, une religieuse n'a besoin pour enseigner que d'une lettre d'obédience de la supérieure de la congrégation se substituant à l'Etat pour attester de l'aptitude à enseigner (« *Nous déclarons que la susdite sœur est capable d'enseigner* », document reproduit dans Fr. MAYEUR, *op. cit.*, p. 313). Les congréganistes masculins sont, eux, astreints à passer le brevet sous la Monarchie de Juillet. A. Prost note que la résistance des congrégations tient moins à leur éventuelle incapacité à obtenir le brevet qu'à une question de principe : l'enseignant congréganiste doit échapper le plus possible au pouvoir de l'Etat (*op. cit.*, p. 164).

l'éducation du peuple¹⁵² (c'est en particulier manifeste pour la France de Louis-Philippe), tandis que les moments de tension les plus vifs entre une Eglise établie et son Etat concernent pour la période étudiée la Prusse (affrontement de l'Eglise évangélique et des réformateurs autour de la loi de 1819) et l'Angleterre du *Church and State* (affrontements autour du droit de l'Etat à inspecter les écoles de la *National Society* anglicane et autour du projet d'Ecole Normale interconfessionnelle dans les années 1840). Cela ne signifie pas que la situation structurellement particulière de l'Eglise catholique à l'égard de l'enseignement, c'est-à-dire avant tout au XIXe siècle l'existence de congrégations enseignantes puissantes, ne contienne pas d'éléments potentiellement conflictuels ; tout au moins doit-on constater que dans l'enseignement populaire ce conflit n'a pas eu lieu, et que la coopération des autorités française civiles et religieuses pour la mise en application de la loi de 1833 s'est déroulée sans heurt perceptible, alors même que l'Eglise et le libéralisme de gouvernement s'affrontaient avec une rare violence verbale pour le contrôle idéologique des élites sociales. On est donc conduit à estimer que les différences religieuses entre catholicisme et protestantisme n'ont pas le rôle explicatif décisif qui a pu leur être attribué, et qu'à l'origine des évolutions laïcisatrices il faut placer non l'action de l'Etat désireux d'acquiescer son indépendance vis-à-vis du catholicisme, mais bien l'action de la société civile elle-même, ou plutôt de certains secteurs de celle-ci, désireux de mettre un terme, en pays dit « catholique » comme en pays dit « protestant » (ou anglican), à l'union étroite de l'Eglise et de l'Etat en matière d'enseignement populaire.

Ces courants laïcisateurs, dans la première moitié du siècle, n'ont assurément guère vu leurs efforts aboutir durant cette période. C'est peut-être la raison pour laquelle l'histoire de l'éducation, trop souvent limitée à une histoire des décideurs, les a laissés la plupart du temps dans l'ombre, y compris en France. Leur activité est cependant intense, et nul ne peut affirmer, au vu des évolutions laïcisatrices ultérieures, que ces efforts précoces n'y ont eu aucune part. L'étude de ces courants va faire l'objet des deux prochains chapitres.¹⁵³

¹⁵² « Oui, j'ai dit qu'attaquer le christianisme, c'était attaquer le peuple dans ce qu'il a de plus cher, sa foi et ses saintes espérances. Oui, j'ai dit que le christianisme était la philosophie du peuple ! » (Victor COUSIN, Discours à la Chambre, mai 1844, in Claude BERNARD, *Victor Cousin ou la religion de la philosophie, avec une anthologie de ses discours à la Chambre des pairs, avril-mai 1844*, Toulouse, P. U. Le Mirail, 1992).

¹⁵³ « Il est plus aisé de rebâtir Lisbonne sur un sol brûlant et tremblant que de raffermir une société ébranlée. C'est là cependant ce que nous entreprenons. M. Périer nous a rendu un immense service. Il a arrêté le désordre matériel ; mais le désordre politique, le désordre intellectuel, ceux-là restent et il faut les dompter. » Cité par Claude LELIÈVRE, *Histoire des institutions scolaires...*, Paris, Nathan, 1990, p. 62.