

reformuler en termes de suppression des différences de classes comme horizon de l'histoire de l'humanité. Lutttes laïques et lutttes égalitaires retrouvent ainsi, par-delà la dissociation que leur avait fait subir le Directoire et les libéraux bourgeois de cette première moitié du siècle, la connexion forte qui avait été la leur aux moments les plus élevés de la Révolution.

3. L'ITALIE AVANT L'ÉMERGENCE DE LA QUESTION LAÏQUE

L'Italie avant 1848 reste d'une façon générale en dehors du champ d'une étude portant sur la séparation de l'Eglise et de l'Ecole. Le retard scolaire global du pays n'est pas seul en cause. La question nationale, qui prend une place de plus en plus grande dans la vie politique, surtout à partir de l'échec des tentatives révolutionnaires libérales et *carbonari* des années 1830-1834, joue elle aussi à ce moment à l'encontre de l'émergence de points de vue laïciseurs. La papauté semble en effet à beaucoup un partenaire incontournable de la nouvelle Italie qu'ils appellent de leurs vœux. Les plus optimistes estiment qu'un pape réconcilié avec son siècle peut jouer un rôle moteur dans la lutte pour permettre aux Italiens de chasser les *Tedeschi*, les Autrichiens, de recouvrer leur indépendance nationale et de constituer une fédération italienne unifiée : c'est l'espoir formulé notamment par l'exilé Vincenzo Gioberti (1801-1852) dans son ouvrage *Du primat moral et civil des italiens* (1843). Même des auteurs politiques plus réservés envers le pape, tel le patricien piémontais Cesare Balbo (1789-1853), tout en mettant en avant la mission historique de la Maison de Savoie dans la réalisation de l'unité (*Des Attentes de l'Italie*, 1844), se refusent à hypothéquer l'avenir en rejetant a priori la papauté du côté des obstacles à vaincre. Quant aux républicains, hostiles en principe aux deux précédentes formules, ils se rangent le plus souvent derrière Giuseppe Mazzini (1805-1872), dont la doctrine a pu être qualifiée par des historiens italiens de *spiritualisme révolutionnaire*. Si Mazzini, non sans hésitations, finit par se dire « non chrétien », il défend l'idée que seule une foi commune peut rassembler le peuple italien et lui permettre de devenir une nation. Cette foi nouvelle est moins, comme le déisme des Lumières, une protestation contre les dogmatismes chrétiens que la recherche d'un dépassement du christianisme, qui préserve une large partie de sa tradition historique comme de sa morale⁷³. Sans doute ces projets politiques, dans la mesure où ils représentent une mise en cause critique des institutions existantes, questionnent-ils plus ou moins explicitement l'immobilisme scolaire. A la veille de 1848, Gioberti fait paraître de Bruxelles un violent réquisitoire contre les Jésuites (*Le jésuite moderne, Il gesuita moderno*, 1846-47) ; Mazzini, qui a fondé à Londres en 1841 une école pour les émigrés italiens, fait de l'instruction du peuple un objectif politique central, inséparable à ses yeux des autres aspects de la « question sociale » que l'Italie unifiée (la « troisième Rome », après celle des Césars et celle des Pontifes) aura à résoudre⁷⁴. Mais l'espoir d'une régénération de l'Eglise (Gioberti), la valorisation du sentiment religieux spontané du peuple (Mazzini) font obstacle à l'émergence de l'idée de l'indépendance nécessaire de l'école (comme de l'Etat) par rapport à l'Eglise. Les deux premières années du pontificat de Giovanni Maria Mastai (élu Pie IX en 1846) suscitent dans ce contexte favorable d'immenses espérances (le « miracle Pie IX », selon l'expression de l'historien italien des relations Eglise / Etat, A. C. Jemolo) : l'Eglise paraît s'être donné le pape correspondant enfin

⁷³ « Ce que nous voulons, ce que veut le peuple, ce que l'époque exige, et qui doit trouver une issue hors de l'actuel labyrinthe d'égoïsme, de doute et de négation, c'est une foi, une foi dans laquelle nos âmes puissent cesser d'errer à la recherche de buts individuels, et puissent marcher ensemble, en sachant qu'elles ont une même origine, une même loi, un même but » (G. MAZZINI, cité par Bulton KING, *Mazzini*, ed. J. M. Dent, Londres, 1902, p. 225).

⁷⁴ « Puisqu'il est impossible de penser au progrès moral et intellectuel du peuple sans pourvoir à l'amélioration de sa situation matérielle, et puisqu'il est impossible, sans absurdité, de dire « instruisez-vous » à des hommes qui travaillent quatorze ou seize heures par jour ; ni « aimez-vous » à des hommes qui ne rencontrent que le froid calcul de spéculateurs ou la tyrannie de législateurs capitalistes, la question sociale vient inévitablement à se nouer avec la question politique. » (G. MAZZINI, cité par Nicola BADALONI, Dina BERTONI-JOVINE, *Storia della pedagogia*, vol. 2, Laterza, Bari, 1968, p. 135).

à l'esprit de l'époque, et se montrer en mesure d'opérer d'elle-même sa réconciliation avec la modernité ⁷⁵.

Le champ politique italien d'avant 1848 paraît donc exclure la possibilité d'investir une lutte pour écarter l'Église catholique comme telle de l'enseignement. C'est sans doute dans les efforts pour combler le retard italien en matière scientifique et technique qu'on pourrait repérer les éléments d'une « culture laïque » en formation. La figure centrale pourrait être ici celle de Carlo Cattaneo (1801-1869), enseignant au lycée (*scuola ginnasiale*) de Milan jusqu'en 1835, animateur de la *Société pour l'encouragement des sciences et des arts* de Milan et directeur (à partir de 1839) du mensuel *Il Politecnico*.

Le Politecnico se proposait de diffuser la nouvelle culture scientifique et technique qu'il considérait comme nécessaire pour le progrès de l'activité opérative [attività operative], c'est-à-dire du travail et de la production, élément fondamental de la prospérité nationale. Le Politecnico menait une très vive polémique contre la métaphysique, qui prétendait connaître l'essence des choses et résoudre l'universalité des problèmes avec le seul instrument de la logique formelle [à laquelle il opposait] la connaissance des faits et de leurs lois ⁷⁶.

A la différence des promoteurs d'une spécificité italienne en matière de culture, opposée au reste de l'Europe (Gioberti), Cattaneo, héritier de l'*illuminismo* du XVIII^e siècle (Vico) et de Vincenzo Cuoco, se réclame aussi de Bacon, de Locke et, dans le domaine éducatif, de Pestalozzi. Son essai *Une invitation aux amateurs de la philosophie* a pu être qualifié de « premier manifeste du positivisme italien » ⁷⁷. Avec sa *Relation sur la réforme de l'instruction en Lombardie* (1848), son engagement en matière de politique scolaire se fait plus direct. Il défend l'idée d'un enseignement obligatoire pour les garçons et les filles « jusque dans les villages les plus perdus », propose l'idée alors très novatrice de faire de la technique « le maillon médian de la chaîne qui conduit de la science aux intérêts populaires... Cette fonction attribuée à la technique aurait comblé, selon Cattaneo, la distance entre la haute culture abstraite et le niveau populaire. » ⁷⁸

⁷⁵ A. C. JEMOLO, *L'Église et l'État en Italie, du Risorgimento à nos jours*, Paris, Seuil, 1960 (éd. originale 1955), p. 21. Du côté des gouvernants on crut également, non sans inquiétude, que Pie IX serait le pape de la rupture. A. Dansette rapporte ce mot de Metternich : « Nous avons tout prévu, sauf un pape libéral » (*op. cit.*, p. 263). Guizot, comprenant que le nouveau pape, en suscitant dans ses États un espoir de révolution « par en haut », crée une situation qu'il risque de ne plus pouvoir maîtriser, regroupe à la veille de la révolution de Février 5000 hommes à Toulon « en vue d'une intervention éventuelle dans les États de l'Église » (*ibid.*, p. 264). Un protestant prenant des dispositions militaires pour sauver le chef des catholiques au nom d'une raison d'État de dimension européenne : rien ne montre mieux que cette « décision de l'ombre » de Guizot le caractère vital, pour les pouvoirs d'État de ce temps, de l'existence de la papauté comme élément clé, parfois encombrant, mais politiquement indispensable, de la stabilité politique de l'Europe.

⁷⁶ Nicola BADALONI, Dina BERTONI-JOVINE, *ibid.*, p. 115.

L'orientation éditoriale du *Politecnico* est à mettre en relation avec la « culture de la réforme » qui se développe à travers les congrès scientifiques pour toute l'Italie (neuf se succèdent de 1837 à 1847), et plus généralement avec la formation d'un « nouveau 'milieu de réformateurs' composé en majorité de professeurs, avec en grand nombre des enseignants non spécialisés et des directeurs d'écoles secondaires, d'ingénieurs, de techniciens et de fonctionnaires, à qui s'adresse en priorité désormais la production imprimée » (Gilles PECOUT, *op. cit.*, p. 99, résumant un article d'Umberto LEVRA « Gli Uomini e la cultura delle riforme », *Atti del LVI Congresso di storia del Risorgimento*, ISLR, 1993).

⁷⁷ *Un invito agli amatori della filosofia*, Nicola BADALONI, Dina BERTONI-JOVINE, p. 114 (le positivisme italien, dans ses relations avec la question scolaire, sera abordé au chapitre 10).

⁷⁸ *Op. cit.*, p. 118. Soulignant « le vif sens démocratique » de Carlo Cattaneo, et le patriotisme qui le pousse à proposer « l'éducation gymnique-militaire » afin de permettre au peuple de se défendre lui-même, les auteurs précisent que Cattaneo était « politiquement un républicain fédéraliste » (et non-mazzinien). Sa vision éducative prenait de toute évidence le contre-pied de celle de l'Église.

Les exilés contribuent eux aussi à insérer la réflexion politique italienne dans le mouvement général des idées européennes, non seulement dans son versant spiritualiste, mais aussi dans son versant rationaliste. C'est notamment le cas de Giuseppe Ferrari, éphémère détenteur d'une chaire de philosophie à l'université de Strasbourg (hiver 1841-42 ; ses cours sur la philosophie italienne du XVI^e siècle suscitent contre lui une cabale cléricale qui lui fait perdre l'appui du prudent Cousin). Dans les années qui précèdent immédiatement 1848, Ferrari tente de mettre en garde ses compatriotes et les Français (il publie en effet dans les deux langues) contre leurs illusions envers le libéralisme supposé de Pie IX⁷⁹. Peu écoutés sur le moment, ses avertissements lui vaudront ultérieurement l'audience due à celui qui a su ne pas céder au torrent des illusions, de façon assez analogue à Edgar Quinet. L'essentiel de son œuvre appartenant à la période postérieure à 1848, on en reportera l'examen à la IV^e partie de cette étude.

* * *

A la veille des révolutions de 1848 sur le continent, l'enseignement en Europe fait donc encore partout une place, plus ou moins faible (dans l'école des classes supérieures) ou remarquablement forte (dans l'école des classes inférieures), non seulement à « la religion », mais à la confession d'origine des élèves. Elever les enfants du peuple, qui de plus en plus nombreux passent dans une école quelques courtes années entre 6 et 10 ou 11 ans (un peu plus longtemps en Prusse et dans d'autres pays allemands), dans le sentiment fort de leur appartenance confessionnelle, c'est-à-dire les conduire à acquérir une identité catholique, protestante, anglicane... qui soit un élément structurant de leur vision du monde ; constituer le clergé de leur confession d'appartenance en autorité légitime qui doit servir de référence pour leur vie d'adultes ; tels sont les objectifs majeurs de cette instruction religieuse et morale, partout à la première place des objectifs de ces « *fabriques d'enfants catholiques, luthériens, calvinistes...* » que sont bien, pour reprendre le mot d'A. Diesterweg, ces *écoles pour le peuple* de la première moitié du siècle. Ecoles confessionnelles d'Etat (Prusse, et reste de l'Allemagne) ; écoles confessionnelles publiques, parallèlement à des réseaux d'écoles privées, congréganistes ou non (France) ; écoles confessionnelles privées soutenues et protégées par l'Etat (Angleterre)⁸⁰ : quelle que soit la formule retenue, l'implication de l'Etat dans la perpétuation de l'école confessionnelle populaire reste forte. Que le peuple, accédant aux savoirs élémentaires dans une proportion inconnue dans le passé, mêle à ces connaissances nouvelles, ou plus étendues, des principes chrétiens – de ce christianisme de la sanctification de l'autorité qui connaît une si spectaculaire résurgence ; que ces principes lui soient inculqués de façon suffisamment solide pour lui apprendre à subir avec patience son infériorité so-ciale, et si possible à la bénir comme une faveur divine : cette préoccupation reste centrale pour les politiques scolaires gouvernementales de tous les pays étudiés. Seule l'Italie des classes dominantes reste encore d'une façon assez générale en deçà de cette problématique en estimant possible de maintenir le peuple très largement à l'écart de ces savoirs élémentaires eux-mêmes.

⁷⁹ Joseph FERRARI, « La Révolution et les Réformes en Italie », *La Revue indépendante*, 10 janvier 1848 (publié en brochure, Paris, Amyot, 1848, édition consultée). Ferrari s'y prononce contre les réformes qui ne font que retarder la chute des absolutismes et de la « *théocratie* » de Rome, et, faute de perspective républicaine crédible, pour des monarchies avec chartes constitutionnelles imposées par des révolutions de rue, comme en 1830 en France (d'où sa formule : « *Les réformes ou les chartes, l'absolutisme ou la révolution* », p. 5).

⁸⁰ On retiendra le caractère davantage « chrétien au sens large » (ou plutôt : protestant non anglican) affiché par les écoles de la *British Society* – sans qu'il ait été possible de mesurer la traduction réelle, pour les élèves, de ce positionnement moins confessionnel au sens strict. Le soutien de l'Etat anglais se manifeste par l'attribution exclusive des fonds publics (*grants*) aux écoles à orientation religieuse

Les pages précédentes ont cherché à montrer que, sous un consensus moins général qu'il n'y paraît, ce système cache des fragilités qui dans l'ensemble vont croissant à mesure qu'on avance dans le siècle. Les luttes pionnières, celles d'un Lovett en Angleterre, d'un Wander en Allemagne, d'un Meunier en France, quel que soit l'écho immédiat rencontré, traduisent la difficulté croissante à faire accepter comme légitime (non par les classes dominantes, mais par la société dans son ensemble) un dispositif scolaire qui accorde aux Eglises une place si considérable. Les enjeux immédiats autour desquels les conflits se nouent, et les acteurs de ces conflits, diffèrent sans doute fortement d'une situation nationale à l'autre : revendication d'indépendance ou d'« *émancipation* » de l'instituteur prussien vis-à-vis de son supérieur religieux, au nom de sa compétence professionnelle ; refus, en France, du rôle d'auxiliaire du ministre du culte réservé à l'instituteur, ou de voir l'école publique employer des instituteurs (et plus encore des institutrices) congréganistes ; volonté de voir les enfants du peuple élevés hors d'une atmosphère d'imprégnation religieuse jugée contraire à leur dignité morale et à leur liberté d'esprit en Angleterre... Mais au-delà de cette diversité (dont l'histoire nationale, à la fois scolaire, politique et religieuse, peut rendre compte, comme on a tenté de le montrer), il existe des bases communes à ces contestations de l'école confessionnelle : la volonté de s'approprier les résultats d'une science de plus en plus indépendante des dogmes chrétiens, de s'inspirer sur le terrain pédagogique de sa récusation de l'argument d'autorité, à la base de ses succès ; le refus de laisser se perpétuer un endoctrinement politico-religieux au service de régimes « aristocratiques », ou d'une organisation de classe de la société, dont on ne veut plus et qu'on souhaite abolir ; l'incompréhension croissante enfin du dogmatisme confessionnel qui apparaît lié à un état dépassé de la religion – quand ce n'est pas le christianisme, voire la religion elle-même, qui semblent appartenir à une phase de l'histoire de l'humanité en train de se -clore.

Perçue comme une question dans l'ensemble réglée pour l'école des classes supérieures (en Angleterre et en Allemagne tout au moins, tandis que la question des Jésuites, et plus généralement des congrégations catholiques du secondaire, reste vive en France), la contestation de la présence confessionnelle dans les *écoles pour le peuple* se lie donc, particulièrement dans les années 1840, à une remise en cause plus générale à la fois de ces écoles telles qu'elles existent et de la société qui les a instituées. Mais au nom de quel programme scolaire et socio-politique faut-il s'y opposer ? Les points de vue naturellement divergent à ce sujet ; mais trois interrogations majeures paraissent dominer le débat. La première concerne naturellement la portée réelle de « l'indépendance de l'Ecole vis-à-vis de l'Eglise » (aussi dénommée : « la séparation de l'Eglise et de l'Ecole », « *Die Trennung der Kirche und der Schule* ») : doit-elle aller jusqu'à la suppression de tout enseignement religieux et ne fonder la morale que sur des bases profanes, comme on avait tenté de le faire en France pendant la Révolution, ou comme certains s'y essaient en Angleterre dans ces écoles d'un type nouveau, inspiré par l'utilitarisme non chrétien ou les courants *infidel* ? Doit-elle, comme on le pense en général alors en Allemagne comme en France, conserver une place à l'école pour l'idée de Dieu, éventuellement du Dieu chrétien, et pour celle de l'immortalité de l'âme, c'est-à-dire des peines et récompenses éternelles comme fondement de la conduite juste ? A cette interrogation fondamentale pour la question ici traitée s'en rattachent deux autres, difficilement séparables, portant, l'une, sur le degré d'égalité qu'il est souhaitable et possible d'introduire entre l'éducation des classes supérieures et celle des autres classes, l'autre, sur le degré de confiance qu'il est licite d'accorder à l'Etat pour mettre en place un enseignement public qui ne revienne pas à substituer un endoctrinement d'Etat à un endoctrinement d'Eglise (on a vu que, sur ce point, l'approche anglaise se montre encore, à cette époque, beaucoup plus exigeante que celle prévalant sur le continent).

Quelle que soit la diversité des réponses alors apportées à ces questions par ceux qui en font une préoccupation forte en Allemagne, en France ou en Angleterre, il apparaît acquis qu'aucun des trois pays n'est à l'abri de ce questionnement. Dans chacun d'eux en effet (en réservant à cette étape le cas de l'Italie), tous trois soumis à des variantes en définitive assez voisines du même dispositif d'alliance du trône et de l'autel, on a vu les oppositions politiques (libéraux d'opposition, démocrates, socialistes, chartistes...) remettre en cause de diverses façons l'emprise des religions établies sur l'école destinée

au peuple. La France ne bénéficie ici d'aucune spécificité particulière – si ce n'est sa tradition révolutionnaire, vieille cependant de plus d'un demi-siècle à la veille de 1848 et dont les textes laïques fondateurs, non traduits hors des frontières, sont alors en France même presque oubliés, y compris dans la mémoire des acteurs les plus engagés dans la lutte contre l'école confessionnelle. L'épisode révolutionnaire de 1848-1849 sur le continent le confirme. Il est en effet l'occasion, des deux côtés du Rhin, de poser avec force la question de l'*émancipation de l'Ecole* (et dans les deux langues, on le verra, il faut entendre sans ambiguïté : émancipation *par rapport à l'Eglise*) : mais c'est l'Allemagne qui fera alors figure de terre avancée de la lutte laïcisatrice.

