

Chapitre 11

FRANCE (ANNÉES 1850-1880) : DE LA CRISE DE L'ÉCOLE POPULAIRE CONFESSIONNELLE À LA VICTOIRE DE LA SOLUTION « PUREMENT LAÏQUE »

1. L'EUROPE DES ANNÉES 1850-1880 : ÉVOLUTION LAÏCISATRICE D'ENSEMBLE ET « SPÉCIFICITÉ FRANÇAISE »

Les trois développements précédents ont tenté de restituer dans ses moments essentiels l'histoire de la « question de la séparation » de l'Eglise (ou des Eglises) et de l'Ecole, durant les quelque quarante années qui ont suivi la grande secousse révolutionnaire de 1848, dans trois pays à l'histoire politique, scolaire et religieuse nettement différenciée. Pourtant, par-delà toutes les particularités nationales, ces trois histoires scolaires relèvent, pour ce qui est tout au moins de l'enseignement du peuple (le cas des réseaux scolaires destinés aux élites sociales étant pour le moment réservé), d'un même processus historique fondamental qu'on propose d'appeler ici la *crise de l'école populaire confessionnelle*. Les écoles populaires de la première moitié du siècle, rappelons-le, avaient été conçues pour faire acquérir aux enfants qui les fréquentaient à la fois certains rudiments de savoir profane et une solide vision chrétienne du monde, c'est-à-dire en fin de compte du rôle que les décrets de la Providence avaient assigné aux pauvres ici-bas. La coopération des autorités civiles et religieuses s'y manifestait sans doute, sur le plan institutionnel, de façon fortement diversifiée (forte implication de l'Etat dans les pays allemands, plus faible ailleurs, et même à peu près nulle en Angleterre). Mais sur le plan de la conduite idéologique de l'école populaire, les situations étaient beaucoup plus comparables, et se caractérisaient avant tout, on l'a vu, par le fait que les Etats abandonnaient pour l'essentiel aux Eglises – dont c'était après tout la fonction pluriséculaire – le soin de guider l'esprit des enfants du peuple et de former leur moralité.

C'est ce modèle, ou ce mode de coopération entre Eglises et Etats, provisoirement raffermi après l'ébranlement de 1848, qui paraît dans les décennies suivantes de plus en plus inadapté aux nécessités nouvelles d'un monde en profonde et rapide transformation. On n'insistera pas ici sur les divers aspects (socio-économiques, politiques, culturels) de ce qu'on a appelé plus haut l'entrée dans la modernité. L'important est ici de souligner que ces processus conduisent tous les Etats européens à redéfinir en des termes plus favorables pour eux-mêmes, c'est-à-dire au détriment des Eglises, les modalités de leur coopération dans le domaine de l'éducation populaire. C'est le cas de l'Allemagne, bien que le phénomène y soit moins marqué, parce que l'Etat y avait pris plus tôt, particulièrement en Prusse, une importance éducative inconnue ailleurs : néanmoins le renforcement du poids de l'Etat dans la conduite matérielle et idéologique des *Volksschulen* est sous Bismarck incontestable. C'est, de façon beaucoup plus visible le cas en Italie, où l'unification sous l'égide du royaume du Piémont permet le développement d'une instruction publique pour le peuple qui n'exclut sans doute pas l'Eglise, mais lui assigne une place relativement marginale. En Angleterre, on l'a vu, la crise de l'enseignement confessionnel « pour les pauvres », si sensible aux contemporains qu'un nom lui a été donné dans la langue politique du temps (« *religious difficulty* »), a conduit l'Etat à mettre sur pied lui-même, en rupture avec toute sa tradition, le nouveau réseau des écoles communales publiques ou *board schools*.

Ce processus de renforcement du rôle de l'Etat par rapport aux Eglises, ou de recul de l'influence des Eglises dans l'enseignement primaire public (les deux faces du même processus), qu'on conviendra ici d'appeler laïcisation, entraîne nécessairement la fragilisation, voire la

remise en cause, de l'enseignement religieux sous la forme qu'on lui connaissait jusque-là (important horaire hebdomadaire consacré à l'instruction religieuse confessionnelle, sous forme notamment de catéchisme et d'histoire sainte ; prières et exercices religieux fréquents ; conduite par le maître des enfants à l'office dominical, pour ne s'en tenir qu'à l'aspect institutionnel ¹...). Le phénomène a été observé dans les trois pays précédemment étudiés. Mais l'ampleur qu'il revêt alors est très variable d'une situation à l'autre : relativement faible en Prusse – malgré le rééquilibrage des programmes au profit des matières profanes par A. Falk (1872), au point qu'on hésite dans le cas prussien à parler de réelle laïcisation –, il est beaucoup plus net en Angleterre (introduction de l'enseignement religieux non confessionnel) et conduit l'Italie, parallèlement à la laïcisation to-tale du secondaire, à la suppression partielle de l'enseignement du catéchisme catholique dans les écoles populaires en fonction des rapports de force locaux.

Un premier acquis de cette analyse doit ici être souligné : nulle part, -même en Prusse, ce processus de réduction de l'influence du clergé sur l'école populaire ne s'est accompli avec le consentement bienveillant des autorités religieuses. Le schéma historique qui oppose les « pays catholiques » (où l'Etat est censé s'opposer à l'Eglise pour faire valoir son droit à l'existence en matière éducative) et les « pays protestants » (où régnerait un consensus éducatif entre les deux partenaires) se révèle ici d'une faible valeur explicative. Non seulement la hiérarchie anglicane, mais même celle de l'Eglise protestante prussienne ont lutté pour faire valoir leur droit à instruire les élèves des écoles publiques elles-mêmes, ou par l'intermédiaire d'enseignants sous leur contrôle, une lutte qui n'empêcha pas l'échec relatif de l'Eglise anglicane, mais qui fut couronnée de succès en Prusse, entraînant l'abandon des velléités d'écoles -inter-confessionnelles, dont avait fait preuve le ministère Falk.

Mais partout les autorités éducatives, tout en diminuant la part du religieux à l'école publique, ont eu le souci de ne pas entrer dans un conflit frontal avec les autorités religieuses. Le souci de ne pas mettre en danger l'autorité morale des Eglises chrétiennes sur les masses populaires n'a jamais été perdu de vue de leur part. La conscience du rôle salutaire des Eglises dans la préservation de la tranquillité publique reste vive dans les grandes monarchies européennes et chez ces gouvernements que la crainte de nouveaux troubles révolutionnaires continue à habiter. Les bourgeoisies libérales elles-mêmes ne poussent pas en général leur rationalisme, leur scepticisme ou leur irréligion jusqu'à souhaiter la suppression totale du contrôle moral exercé sur les masses populaires par les ministres des différentes religions. Par ailleurs, s'il est indéniable que les gouvernants s'intéressent désormais davantage aux progrès de la scolarisation et de l'instruction des enfants des milieux populaires, il serait également nécessaire de mieux percevoir les limites de cet intérêt, notamment par la mesure des dépenses publiques allouées à l'instruction publique ². La promotion de l'enseignement du peuple

¹ Les transformations ne sont assurément pas moindres dans les méthodes pédagogiques, avec notamment le discrédit croissant de la mémorisation au profit de méthodes faisant appel à l'observation et à l'activité de l'élève ; mais cet aspect des choses se situe hors du cadre de la présente étude, comme on l'a précisé dans l'introduction.

² Jules Simon présente dans son ouvrage *De l'école* (1868) un tableau comparatif de la part proportionnelle du budget de l'Etat consacrée aux armées et à l'instruction publique. Les chiffres indiqués sont les suivants, pour les principaux pays concernés par -cette étude :

	Budget militaire	Budget de l'instruction publique
France	29,5 %	1,1 %
Prusse	27,6 %	1,4 %
Bavière	21,9 %	2,2 %
Wurtemberg	21,8 %	4,7 %
Saxe	21,4 %	3,7 %
Grand duché de Bade	18,2 %	3,3 %

Jules Simon conclut : « *N'est-ce pas à mourir de honte que notre budget de la guerre, comparé à celui de l'instruction publique, soit dans la proportion de 295 à 11 ? Il faut donner à l'instruction publique les millions dont elle a besoin, et ne pas le regretter* » (*De l'école*, 1869, p. 116).

s'accompagne toujours, dans chacun des pays étudiés, du souci vigilant de ne pas ouvrir inconsidérément la barrière qui le sépare de cette « consommation de luxe »³ qu'est l'enseignement secondaire.

Pourtant – et c'est le second acquis de la recherche des pages précédentes – dans chacun des trois pays étudiés peut alors s'observer, en relation avec les données concrètes de la crise de l'école confessionnelle de chaque pays, l'émergence d'une aile « radicalement laïcisatrice », fermement décidée à pousser ce mouvement de recul du religieux, encore partiel, timoré ou contradictoire, jusqu'à ce qu'elle considère comme son terme légitime. Le programme de ces « laïcisateurs radicaux » anglais, allemands ou italiens peut se résumer ainsi : la séparation complète des écoles et des Eglises, l'abolition de l'enseignement du catéchisme, comme de tout cours présentant la Bible à un titre ou à un autre comme une parole divine, la suppression, là où elles existent encore, des dernières sujétions administrative des enseignants au clergé, et la laïcisation du personnel de l'enseignement public (question qui concerne surtout les pays où l'Eglise dominante est catholique). Ce programme reprend dans ses traits essentiels celui-là même des courants les plus résolument laïques de la Révolution française ; mais après une longue éclipse en France même, où il fut longtemps repoussé comme trop extrémiste, ce programme « purement laïque » (pour décalquer l'expression anglaise *purely secular*) reprend corps un peu partout en Europe dans le cours des années 1860, comme l'a montré l'examen auquel on vient de se livrer, en relation désormais avec ces courants en lutte pour changer « radicalement » le monde, *démocrates* appelant de leurs vœux des réformes politiques de fond, ou bien *sociaux-démocrates* et révolutionnaires souhaitant d'une façon ou d'une autre l'avènement d'un système socio-politique *émancipé* du capitalisme. En même temps, ce programme acquiert une signification renouvelée en s'insérant idéologiquement et pédagogiquement dans ce vaste élan de révolte contre les Eglises qui se lève alors un peu partout en Europe au nom de la science désormais (et non plus au nom de la *philosophie*, comme sous la Révolution française).

Après un pic d'activité remarquablement concomitant à la fin des années 1860 (mais d'intensité variable il est vrai) dans les trois pays précédemment étudiés, ce mouvement connaît dans les années 1870 et 1880 des évolutions diversifiées selon les situations politiques et religieuses nationales : recul en Angleterre des défenseurs *secularists* du projet d'écoles entièrement déchristianisées, qui ne peuvent plus guère compter sur un parti libéral presque totalement gagné au *Bible teaching*, tandis que la masse des parents de la *working class* semble plus indifférente que choquée par la demi-heure quotidienne de *religious instruction* « protestante au sens large » ; enracinement au contraire en Allemagne des partisans d'un enseignement entièrement déchristianisé, dont le principal vecteur est alors le mouvement ouvrier socialiste, dressé contre tous les pouvoirs qui concourent à transformer les hommes en dociles sujets de l'Empereur ; dissociation en Italie entre un anticléricalisme bourgeois, qui estime avoir atteint son but avec la laïcisation du secondaire, et l'anticléricalisme populaire et libre penseur des partisans de la laïcisation totale des *scuole comunali* elles-mêmes⁴. Entre

Pour interpréter correctement ces chiffres il convient cependant de rappeler que le traitement des instituteurs, principal poste des dépenses publiques concernant l'enseignement primaire, est alors en France principalement à la charge des départements et des communes. Par ailleurs, le budget de l'instruction primaire proprement dit ne représente alors environ qu'un tiers du budget total du Ministère : 6,9 millions de Francs en 1867 sur 19,9 millions, la part du secondaire s'élevant à 3,1 millions et celle du supérieur à 7,5 millions, et le reste étant consacré aux services généraux et à l'administration centrale (cf. Jean ROHR, *Victor Duruy, Essai sur la politique de l'Instruction publique au temps de l'Empire libéral*, Paris, Pichon, 1967, p. 50).

³ A. PROST, *L'enseignement en France...*, p. 34. On a vu plus haut qu'il en était de même dans les autres pays de l'étude.

⁴ A ce tableau partiel il faudrait rajouter pour donner un aperçu d'ensemble de la situation en Europe au moins le cas de la Belgique, où la suppression du catéchisme obligatoire à l'école primaire par les libéraux en 1878 déclenche une réaction violente, et finalement victorieuse (1884), de l'Eglise catholique et des conservateurs, et le cas de la Suisse

cette aile « purement laïque » et les formules officielles mises en place par les réformes des années 1870 en Angleterre, dans divers pays d'Allemagne et en Italie, se situe enfin dans chaque pays toute une gamme de positions intermédiaires : *Bible teaching* réduit au minimum (lecture seule, sans commentaires) en Angleterre, écoles dites alors *mixtes quant au culte* ou *simultanées* en Allemagne, ou encore, en Italie, recherche de compromis permettant que soit donné à titre facultatif, éventuellement par l'instituteur lui-même, l'enseignement religieux catholique dans les locaux scolaires hors du temps scolaire obligatoire, tel que celui que découvre Emile de Laveleye à Vérone en 1878 (voir plus haut).

En Angleterre, en Allemagne, en Italie, l'influence de ces courants « purement laïques » (qu'on se gardera de fondre dans une même masse indistincte, tant ils peuvent différer par leurs références philosophiques ou leur projet politique global) reste cependant nettement ou très nettement minoritaire, aussi bien dans les classes moyennes que dans le peuple. L'hostilité non seulement des clergés, « intransigeants » comme « libéraux », leur est acquise⁵ ; et pour l'essentiel, les classes dominantes continuent à penser que priver les enfants du peuple de religion à l'école serait prendre le risque de voir grandir une génération ingouvernable – un risque que bien peu en leur sein sont prêts à assumer, y compris en Italie. De la sorte, ni John Stuart Mill à Londres en 1870, ni Wilhelm Liebknecht ou Eduard Sack s'adressant aux *prolétaires* allemands hostiles au second Reich, ni même les plus énergiques laïcisateurs italiens, des rédacteurs positivistes du *Nuovo Educatore* de Francesco Veniali aux anarchistes de Romagne, n'avaient alors acquis l'audience suffisante pour que leur(s) programme(s) laïque(s) passe(nt) dans les faits, sauf exceptions localisées dans les pays où l'éducation populaire est d'abord municipale (on a cherché à signaler de telles exceptions quand la documentation consultée l'a permis).

Ce statut d'opinion nettement minoritaire est le cas en France également jusqu'à la fin des années 1860 : si le processus d'affirmation de l'Etat par rapport à l'Eglise en matière éducative (le premier des deux phénomènes distingués plus haut) est là aussi tout-à-fait perceptible, devenant manifeste avec Duruy (ministre de 1863 à 1869), l'idée « purement laïque » fait quant à elle si peu consensus parmi les opposants de gauche au régime, et même parmi les défenseurs les plus zélés de l'enseignement populaire, que Jean Macé tient soigneusement à s'en démarquer en fondant sa Ligue de l'Enseignement⁶. Moins de vingt ans plus tard, ce programme est cependant devenu pour l'essentiel celui sur lequel en France se fonde en matière scolaire le nouveau régime républicain, avec la triple sécularisation des programmes du primaire (1882), des locaux (1882) et des personnels (1886). C'est à partir de ce moment qu'il ne sera plus nécessaire dans le discours français sur l'école d'ajouter l'adverbe « purement » pour faire comprendre que par « école laïque » on entend « école entièrement séparée de l'Eglise », c'est-à-dire non seulement « neutre entre les cultes chrétiens », mais « neutre par rapport à la religion elle-même ». Ce qu'on appellera bien plus tard la « spécificité française » en matière de laïcité prend naissance en réalité à ce moment, dans ce tournant historique des années 1870 et 1880 qui va occuper maintenant l'analyse. En comparaison avec son environnement européen, on cherchera ici non à restituer dans le détail l'histoire, déjà bien explorée (voir bibliographie), des débats de politique scolaire autour de la laïcisation de l'école en France à cette époque, mais à répondre à la question suivante : comment ce programme « purement laïque », encore très

(éclairé par l'ouvrage de Rita HOFSTETTER, *Les Lumières de la démocratie, histoire de l'école primaire publique à Genève au XIXe siècle*, Peter Lang, Berne, 1998).

⁵ A l'exception de quelques ecclésiastiques anglicans ou protestants, dont le libéralisme philosophique va jusqu'à se rallier à l'idée que la foi relève d'un choix privé qui ne concerne pas l'école publique. Ce courant sera illustré à partir des années 1890-1900 dans le mouvement laïque par quelques personnalités qu'on présentera en dernière partie de ce travail.

⁶ « *Je fais appel à tous ceux qui conçoivent la ligue future comme un terrain neutre, politiquement et religieusement parlant* » (Jean Macé, *Manifeste de la Ligue de l'Enseignement*, publié par *L'Opinion nationale* du 15 novembre 1866, cité par J. ROHR, *op. cit.*, p. 172).

minoritaire sous le Second Empire, en est-il venu à être adopté comme loi de l'Etat par la nouvelle République ? Ou pour poser la même question en d'autres termes : pour quelle raison en France la bourgeoisie républicaine, pour régler à l'échelle nationale les rapports entre l'Eglise catholique et l'enseignement public, y compris celui destiné au peuple, s'est-elle en définitive dotée du programme scolaire qu'à l'étranger défendaient seuls, contre la plus grande partie des forces politiques, les éléments les plus avancés du libéralisme et les forces organisées du socialisme révolutionnaire ? Et – question dont l'importance n'est pas moindre que la précédente – quelle transformation ce programme de minorités radicales a-t-il subi en acquérant pour la première fois le statut de politique scolaire officielle d'un Etat ?

Ce questionnement n'est pas sans rapport avec celui proposé par Claude Nicolet constatant que « *la majorité des républicains, jusqu'au milieu du siècle, ne voulait ni rompre avec le christianisme, ni même avec le catholicisme* », et cherchant à établir par quels cheminements idéologiques et politiques « *la -lutte anticléricale est apparue à leurs yeux... comme le préalable inévitable, d'ailleurs jamais définitivement acquis, de tout progrès futur : à la lettre, comme le moteur de l'histoire* »⁷. On en reprendra ici la thèse essentielle : loin d'être lié par essence à une « idée républicaine », perçue comme une entité supra--historique, et sans être constitutif a priori d'une « culture politique française » tout autant supra-historique, l'anticléricisme des fondateurs de la Troisième République est avant tout le produit d'une disposition historiquement déterminée, en quelque sorte conjoncturelle, des forces politiques : face à une Eglise catholique encore arc-boutée dans la défense conjointe du Syllabus et de la Monarchie, les républicains ne pouvaient espérer vaincre qu'en se présentant comme ceux qui allaient enfin dénouer le lien entre Eglise et politique et mettre un terme à ce « *gouvernement des curés* » que Gambetta sous l'Ordre Moral appelait le pays à rejeter⁸.

Tout en se plaçant résolument sur le terrain de la politique scolaire (et non de la politique générale, à laquelle on ne fera que de brefs renvois, pour ne pas alourdir inconsidérément l'analyse), on cherchera néanmoins à élargir l'approche méthodologique proposée par Claude Nicolet, de façon à déterminer le cheminement du programme « purement laïque » des années 1850 aux années 1880 non seulement dans les écrits des dirigeants politiques, des intellectuels et des publicistes républicains, mais aussi dans d'autres secteurs de la société où la question de la séparation de l'école et de l'Eglise peut alors éveiller l'intérêt ou la passion. Deux de ces milieux sociaux ou socio--politiques, situés aux deux pôles de la société, mais l'un et l'autre tout particulièrement concernés par la question scolaire, seront observés dans cette perspective : le personnel administratif dirigeant de l'Instruction publique d'une part (directement sensible, on peut le penser, à la « crise de l'école populaire confessionnelle »), et les milieux des « utilisateurs » de l'école du peuple d'autre part (pour autant qu'il soit possible à partir de la documentation existante de les appréhender), puisque, comme on va le voir, la demande d'une école « purement laïque » va y trouver à partir de la fin des années 1860 un écho singulier.

⁷ C. NICOLET, *L'idée républicaine en France (179-1924), Essai d'histoire critique*, Gallimard, 1982, p. 271 et et 273.

⁸ A partir de prémices idéologiques différentes, puisqu'il cherchait avant tout à donner aux catholiques des raisons historiques de répudier définitivement le cléricisme (conçu comme intrusion de l'Eglise dans un domaine où elle a aux yeux de l'auteur tout à perdre), l'historien catholique Adrien Dansette avait déjà développé une thèse similaire dans son *Histoire religieuse de la France contemporaine* (Flammarion, 1965). Montalembert, exposait-il, avait à juste titre mis en garde les catholiques en prophétisant dans son discours de Malines (1863) les effets potentiellement dévastateurs de cette nouvelle union du Trône et de l'Autel : « *S'il éclatait aujourd'hui une nouvelle révolution, on frémit à la pensée de la rançon qu'aurait à payer le clergé pour la solidarité illusoire qui a paru régner quelques années entre l'Eglise et l'Empire* » (p. 336). Dansette cherche à montrer que le catholicisme français, en refusant d'entendre ce langage du catholicisme libéral, porte la responsabilité principale de « *l'aggravation du conflit entre l'Eglise et la société issue de la Révolution* » jusqu'aux lois qui l'expulsent de l'école publique.

2. CHEMINEMENTS THÉORIQUES ET PREMIÈRES MISES EN PRATIQUE EN FRANCE DE L'IDÉE D'ÉCOLES « PUREMENT LAÏQUES » (1850-1871)

2.1. Un aperçu sur la crise de l'école confessionnelle dans la France napoléonienne, du point de vue de la haute administration de l'Instruction publique

La « question de la séparation » se pose une fois encore, sous le Second Empire, de façon très différente dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement populaire ou primaire.

Le premier, qui retiendra moins l'attention ici, demeure, sous le régime de la loi du 15 mars 1850 comme entre 1815 et 1848, l'enjeu d'une rivalité sourde entre l'Eglise et l'Etat. Analysée sociologiquement, on pourrait la définir comme un conflit interne aux classes dominantes, la vieille aristocratie demeurant sans doute très largement fidèle aux écoles congréganistes, la bourgeoisie présentant un comportement moins homogène. La bourgeoisie libérale française en particulier, si elle s'est rapprochée de l'Eglise catholique sous l'effet de sa grande peur de 1848, n'entend pas réellement s'y soumettre. La liberté d'enseignement du secondaire, élément majeur de la loi du 15 mars 1850, met ainsi en concurrence durable (et ce bien au-delà de 1870 ou de 1882) deux systèmes idéologiques de formation des élites socio-politiques entre lesquels 1789 reste une ligne de partage significative.

La poursuite de ce « conflit des deux France » dans la sphère de l'école des classes dominantes sous le Second Empire a été observée attentivement par Théodore Zeldin et d'autres historiens britanniques, avec peut-être la fraîcheur d'analyse que confère un regard anglais sur une réalité à peu près inconnue outre-Manche⁹. Robert Anderson, s'intéressant aux écoles catholiques secondaires de la France impériale, montre ainsi le recteur de l'Académie de Rennes en 1860, Mourrier, inquiet de ce que « *dans l'Université [les lycées d'Etat] et dans la majorité des établissements privés on élève en présence deux Sociétés* ». A Bordeaux, l'année suivante, le même Mourrier déplore le succès des écoles secondaires congréganistes qui conduit à « *reconstituer une espèce d'aristocratie au sein de cette société qui tient ses titres de 1789 et dont le progrès et la force reposent sur le mérite personnel par l'ordre et le travail* »¹⁰. La bifurcation de 1852, introduisant la possibilité d'un baccalauréat latin-sciences, -relève de la même préoccupation, à en juger par cette lettre privée du ministre Fortoul reproduite par R. Anderson : « [la Science est] *le seul enseignement du haut duquel nous puissions impunément défier la concurrence des établissements ecclésiastiques* »¹¹.

Mais ce conflit de pouvoir restait relativement circonscrit tant que les deux puissances en rivalité, l'Eglise catholique et l'Etat, pouvaient espérer travailler en bonne intelligence à l'éducation du peuple. « *Que le maître d'école apprenne à plier, à se soumettre devant M. le curé, comme devant M. le Maire, qui doivent être les deux grandes autorités préposées à la surveillance de l'école* », avait prescrit Victor Cousin en 1850¹². En 1858 encore, l'Inspecteur

⁹ Pas totalement inconnue, si on pense à la lutte menée par la bourgeoisie libérale, dissidente ou rationaliste, pour s'ouvrir les écoles de prestige et les universités encore sous le monopole anglican. Mais pour les raisons qu'on a analysées plus haut, ce conflit reste de portée bien plus limitée.

¹⁰ Robert ANDERSON, « The conflict in education, catholic secondary schools (1850-1870), a reappraisal », in Theodore ZELDIN (dir.), *Conflicts in French Society, anticlericalism, education and moral in the nineteenth century*, Londres, Allen and Unwin, 1970, p. 51-93. R. Anderson commente : « *C'était déjà une chose déplorable que de voir la vieille noblesse se retrancher des tendances libérales [progressive] de l'époque ; qu'elle entraînaît les classes actives du pays à faire de même, c'était là un grave danger politique* » (p. 91).

¹¹ H. FORTOUL, lettre à Sylvestre de Sacy du 16 septembre 1852, citée par R. ANDERSON, *op. cit.*, p. 79.

¹² V. COUSIN, Commission extra-parlementaire préparatoire à la loi Falloux, cité par P. ZIND, *L'Enseignement religieux dans l'Instruction Publique en France de 1850 à 1873*, Centre d'Histoire du catholicisme, Lyon, 1971, p. 18.