

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.

général Eugène Rendu, qui joue, on l'a vu, le rôle d'un véritable idéologue de l'école populaire confessionnelle sous la Monarchie de Juillet et le Second Empire, réaffirme à l'occasion d'un *Manuel* à destination des instituteurs le modèle éducatif qui a inspiré la loi Falloux : enseignement quotidien (une demi-heure) de l'histoire sainte et du catéchisme, donné par l'instituteur sous le contrôle du curé ; encadrement de chaque demi-journée par un moment de prière qui l'ouvre (les élèves priant à genoux le matin devant le crucifix au dessus de l'estrade) et qui la clôt ; apprentissage par cœur au long de la semaine de l'évangile de l'office du dimanche suivant, où l'instituteur se doit de conduire ses élèves¹³. Au cœur des préoccupations pédagogiques du maître comme des élèves devait demeurer l'obsédante préoccupation du salut¹⁴. L'Etat, en retour, attendait de l'Eglise qu'elle joue son rôle pacificateur, en inculquant par l'intermédiaire de l'instituteur ces « *vérités qui font du christianisme le fondement de l'ordre social* »¹⁵.

Il n'est pas certain que ce régime issu de la loi Falloux ait été dans sa conception plus intensément endoctrinant que celui instauré par la loi Guizot. Mais il est clair que sa mise en application apparut assez rapidement problématique. La correspondance officielle des Inspecteurs d'Académie et des recteurs du Second Empire, étudiée par Pierre Zind, montre la perception croissante du risque couru, non plus cette fois par l'Eglise, mais par la crédibilité de l'Etat lui-même, dans la réalisation obstinée d'une école populaire si triomphalement confessionnelle. Dès janvier 1859, le Recteur de l'Académie de Rennes s'en ouvre en ces termes au ministre Rouland : « *La société, en reprenant le chemin des autels, songe aux révolutions qui menacent un pays dépourvu de toute croyance. Il y a là le nœud d'une situation politique excessivement délicate et qui fait à mon sens de l'éducation des masses, de l'Instruction Publique -elle-même, l'une des questions les plus graves du temps.* »¹⁶ Deux ans plus tard, un long mémoire adressé au ministre par le recteur de Nancy, Dunoyer (18 janvier 1861) a la tonalité d'un signal d'alarme : ce texte peu connu mérite de retenir un instant l'attention.

Après avoir exposé combien, dans un monde qui évolue à grande vitesse (à l'heure, écrit-il, de la locomotive et du télégraphe électrique), il est difficile de trouver, « *dans la sphère des idées* », les points d'appui stables, la « *base immuable sur laquelle doit reposer l'ordre en général des sociétés humaines* », le recteur pose la question cruciale de la capacité de l'Eglise à jouer encore son rôle conservateur traditionnel. Sa réponse, dans la liberté de ton d'une lettre adressée au seul ministre, est aux antipodes de celle d'un Eugène Rendu :

Notamment dans ce qui tient aux principes de haute moralité, à la foi religieuse, je ne vois qu'hésitation, que doute, que velléité sans racines et à fleur de terre, qui cèdent au premier choc de la contradiction, que le souffle le plus léger de l'opinion emporte... Ce renversement des choses qui semble méconnaître ce que réclamerait leur nature, et faire qu'elles échangent leur véritable rôle, est un danger sérieux.

¹³ « Règlement scolaire du 17 août 1851 », art. 20. P. ZIND, *op. cit.*, p. 22.

¹⁴ L'un des traits qui rattachent le plus directement « l'esprit chrétien » officiellement donné à ces écoles à celui de l'Ancien Régime paraît être la persistance, dans les directives et les manuels tout au moins, de la thématique du salut et de la damnation, telle quelle fut enseignée dans sa forme la plus classique à partir du concile de Trente. Pierre Zind résume en ces termes le premier chapitre de l'ouvrage *Les principes de la perfection chrétienne et religieuse*, à l'usage des Petits Frères de Marie, seconde édition (1866) : « *Si l'homme fait son salut, tout est gagné. S'il le manque, tout est perdu. C'est l'affaire 'nécessaire', 'souveraine', 'personnelle', 'essentielle'* » (P. ZIND, *op. cit.*, p. 61). D'une façon générale, « *le catéchisme est l'enseignement systématique de la science du 'Salut' mise à la portée des enfants* » (*ibid.*, p. 69). Telles sont du moins les intentions affichées. La réalité de leur mise en œuvre est sans aucun doute plus complexe ; ne serait-ce que parce qu'elle s'organise selon une dualité « écoles « laïques » / écoles congréganistes.

¹⁵ Eugène RENDU, *Mémoire sur l'enseignement obligatoire*, Paris, Hachette, 1853, p. 11.

¹⁶ Lettre du 7 janvier 1859, citée par P. ZIND, *op. cit.*, p. 202.

Au terme de près de dix années d'alliance étroite du trône impérial et de l'autel, le problème se pose comme au premier jour : « *Comment raffermir ces éternelles vérités sur les garanties solides pour la tranquillité du moment présent, pour la sécurité de l'avenir ?* » On connaît la réponse traditionnelle, celle du recours à l'Eglise. Cependant, objecte le recteur Dunoyer :

Aujourd'hui, dans une grande partie de notre province académique [l'Eglise] a beaucoup perdu de son pouvoir. La partie virile de la population montre peu de dispositions à écouter la voix des prêtres. Si les leçons de catéchisme continuent à répandre dans les masses de salutaires semences, si elles conservent même à l'insu de celui qui les a reçues, une force latente dont l'effet se prolonge, un jour arrive pourtant où cette autorité s'affaiblit... Notre clergé lorrain, je le dis à regret, ne fait rien de ce qui serait nécessaire pour reconquérir le crédit qui lui échappe. Son instruction n'est pas suffisante, ses vues sont étroites, son esprit exclusif. Les paroles qui descendent de la chaire demeurent souvent sans fruits, parce qu'elles ne sont pas appropriées aux besoins du moment. Faute de comprendre les tendances et les nécessités de l'époque, nos prêtres manquent le bien. Pour ne citer qu'un exemple, leur attitude dans la question de Rome et du pouvoir temporel du pape n'a guère eu pour résultat que de raviver contre eux des antipathies qui tendaient à s'effacer.

*Quoi qu'il en soit, du reste, Monsieur le Ministre, de la valeur de ces observations, toujours est-il que, pour une cause ou une autre, on ne peut, à l'heure qu'il est, compter sur le clergé pour l'œuvre de raffermissement social dont je viens de rappeler l'importance*¹⁷.

Paroles remarquables, tant elles diffèrent du discours entendu jusqu'alors. Mais encore plus remarquable est la conclusion :

*C'est à l'enseignement laïque de redoubler d'effort pour suffire à une tâche que nous serions heureux d'accomplir de concours avec les ministres de la religion*¹⁸.

On a là en germe ce que Pierre Zind appelle d'une expression heureuse « *une idéologie de rechange* ». Assurément il ne faut pas forcer le texte ; son auteur est loin de faire de cette réflexion – qu'il formule, on l'a vu « *à regret* », au nom du sens bien compris de l'Etat impérial – une doctrine de politique scolaire laïque clairement constituée. Il espère encore en une coopération de l'Etat avec un clergé mieux conscient de ses vrais intérêts, ce qui serait bien entendu à ses yeux la voie politiquement la moins coûteuse à suivre. Néanmoins, une autre perspective est tracée, et ce non sans audace : si l'Eglise s'avère décidément trop discréditée vis-à-vis des masses pour remplir son rôle éducateur, alors « *l'enseignement laïque* » devra oser « *suffire à la tâche* », -en d'autres termes, prendre en charge la direction morale et idéologique de -l'école du peuple et l'assumer seul. Parler de « gallicanisme » serait ici inadéquat (même si la question romaine, telle qu'elle se pose en 1861, attire, on l'a vu, l'intérêt du recteur) : l'auteur de cette lettre cherche moins à détacher le clergé de Rome qu'il n'envisage de détacher l'Instruction publique d'un allié devenu discrédité et donc compromettant. Si loin qu'il soit d'Edgar Quinet, proscrit par le régime même qu'il sert, le recteur Dunoyer ne fait ici pas autre chose qu'avancer avec circonspection, à titre d'hypothèse politique, la formule même de *l'Enseignement du peuple* appelant à séparer l'Etat de l'Eglise qui l'entraîne à l'abîme : « *Coupez le câble !* »¹⁹

¹⁷ P. ZIND, *op. cit.*, p. 216-217.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ « *Tel peuple qui croit n'avoir fait que descendre a vraiment disparu dans l'abîme creusé par son Eglise. De là le cri de salut des Etats modernes catholiques, depuis l'affaîssement successif de leur système religieux, a été celui-ci : séparation de l'Eglise et de l'Etat. Voyant la grande nef sur le point de sombrer, ils ont coupé le câble. Malheur à ceux qui le renouent !* » (E. QUINET, *op. cit.*, p. 57).

Un mémoire précédent du même recteur au ministre fait d'ailleurs état d'une réflexion étonnamment avancée dans l'élaboration des valeurs pédagogiques et morales « de rechange » (pour reprendre l'expression de P. Zind) qui résulteraient d'une telle réorientation de politique scolaire. Outre l'amour qu'il convient naturellement aux maîtres d'inspirer à leurs élèves vis-à-vis de l'Empereur, deux voies seraient à explorer :

1) *Entretenir et développer par tous les moyens dont l'instituteur dispose ces instincts de générosité, cet amour inné des grandes choses, que je pourrais appeler l'élément poétique de notre caractère naturel ;*

2) *S'attacher d'un autre côté, afin de maintenir dans de justes limites cette passion de l'égalité, cette haute estime de chacun pour lui-même, ce sentiment d'indépendance qui sont si profondément enracinés chez nous, pour en prévenir les écarts, à raffermir le bon sens, l'esprit pratique, à faire que la jeunesse de nos écoles apprenne à juger sainement des choses de la vie, à apprécier chacune à sa véritable valeur*²⁰.

On a là comme l'ébauche d'une morale laïque (et même « purement laïque », au sens où Dieu ne paraît plus nécessaire), assurément mise au service de l'ordre (à « raffermir », selon l'expression visiblement affectuée par le recteur), mais en faisant désormais la part belle à des valeurs inconnues du discours chrétien ordinaire de l'époque (« haute estime de chacun pour lui-même », « sentiment d'indépendance »). Il s'agit désormais de savoir non plus étouffer l'individualité sous l'humiliation et la culpabilité du péché originel, mais bien de l'exprimer tout en contrôlant les aspirations « dans de justes limites ». On peut saisir ici comme le germe de tout un développement qui conduit, de façon presque continue, non seulement à Victor Duruy (dont ces réflexions constituent une anticipation manifeste²¹) mais aussi à Jules Ferry lui-même. Sans prétendre tirer de cet exemple (ou de quelques autres cités par P. Zind²²) des conclusions trop arrêtées, on peut néanmoins saisir comment pouvaient cheminer, dans le corps des hauts fonctionnaires du Ministère de l'Instruction publique des années 1850-1860 et naturellement des années suivantes, des thèses qui préparaient l'appareil administratif de l'Instruction publique française non seulement à accepter, mais à concourir à la mise en place de la sécularisation radicale de l'enseignement primaire opérée par les républicains une fois parvenus au pouvoir.

2.2. Plans d'éducation laïque et programmes républicains sous le Second Empire

Peut-on laisser le prêtre catholique continuer à s'« emparer », à l'école, de l'esprit des enfants du peuple ? La question sous l'Empire ne laisse plus indifférents tous ceux qui attribuent

²⁰ *Ibid.* Une présentation autobiographique du même recteur adressée à V. Duruy (1er octobre 1863, reproduite par P. ZIND, *ibid.*, P. 244) donne quelques éclaircissements sur la carrière et la personnalité intellectuelle du recteur Dunoyer. Né en 1799, il fut élève de l'ENS (1816), disciple de Victor Cousin, poussé à la démission alors qu'il était jeune enseignant de philosophie à Marseille par la réaction ultra. Réintégré en 1830, il devint ensuite préfet sous Louis-Philippe, puis recteur. On voit comment ici évolue, au contact de réalités socio-politiques nouvelles, l'idéologie « cousinienne » du nécessaire fondement religieux de la morale pour le peuple, si répandue sous Louis-Philippe parmi les cadres supérieurs de l'Instruction Publique, et avec qui les lignes reproduites ci-dessus sont manifestement en rupture.

²¹ On ne s'arrêtera pas ici à analyser le volet laïcisateur de la politique de Duruy (voir la mise au point de J. ROHR, *op. cit.*, chapitre « Duruy et la laïcité », p. 163-175.) ni à en discuter les limites (« cette guerre religieuse que je n'ai jamais faite », déclare-t-il à propos des lois Ferry ; *ibid.*, p. 79).

²² Il est vrai que P. Zind, historien mariste qui ne cache pas ses préférences pédagogiques pour le régime de la loi Falloux, fait servir ces textes à la démonstration d'une thèse bien différente, puis qu'il tente un peu à la façon d'un abbé Barruel de montrer l'existence d'un complot anti-catholique dans la haute Fonction publique du Second Empire ; il croit y voir l'explication de la ruine d'une école primaire confessionnelle qu'il décrit comme la perfection réalisée de l'éducation chrétienne. Mais le peu de sérieux de la thèse ne doit pas faire oublier le mérite d'un travail sur des sources précieuses en matière d'histoire des politiques scolaires et trop rarement sollicitées.

à l'influence de l'Église les votes massifs en faveur de l'Ordre d'abord (avril 1848), puis du Prince Louis-Napoléon (décembre 1848), et enfin de l'Empereur. D'emblée, dans la France du Second Empire – le seul pays d'Europe à cette date à avoir établi le suffrage universel (masculin) – la question de *l'enseignement du peuple* revêt une dimension éminemment politique. C'est bien ainsi qu'elle a été traitée dès 1850, on l'a vu, par Edgar Quinet, dans un livre qui fait de l'exilé, pour toute une génération, « *la conscience du Parti républicain* », selon l'expression de Daniel Lindenberg²³. Aucune alternative politique au régime impérial n'est possible sans remettre en cause l'utilisation de l'école par un clergé ouvertement agent du régime issu du 2 décembre. A *société laïque* (expression à peu près équivalente alors à *société civile* aujourd'hui), *école laïque* : cette équivalence simple va sous l'Empire acquérir la force d'une évidence pour tous ceux – qu'ils envoient eux-mêmes leurs enfants à l'école du peuple ou qu'ils aient financièrement accès à l'« *école des notables* » (A. Prost) – qui rejettent ensemble (bien que pour des motifs éventuellement différents) le régime et le clergé qui le sert.

Ainsi se noue une configuration politique originale, assurément sans équivalent dans aucun des trois pays précédemment étudiés. Car dans aucun de ces pays n'existe au même moment d'alternative républicaine crédible aux régimes monarchistes. Le ralliement des libéraux au roi Guillaume Ier après Sadowa ferme définitivement cette possibilité dans l'histoire de l'Allemagne. En Italie même la nécessité de donner au peuple une éducation indépendante de l'influence catholique n'était pas ressentie avec la même intensité politique. Car le peuple en Italie était privé du droit de vote, et la solution républicaine paraissant irréaliste, la plupart des libéraux se rallièrent, après 1850, à l'option de la réalisation de l'unité du pays par la monarchie piémontaise. On pouvait même (les faits l'ont prouvé) poser et résoudre en Italie la question des possessions temporelles du pape sans soustraire radicalement l'école du peuple à l'influence de l'Église ; dans la France impériale, où le catholicisme prenait le visage des *Te Deum* lors des victoires de l'Empereur et de la condamnation des principes libéraux issus de la *Révolution* comme contraires aux lois de Dieu, la question de l'éducation laïque du peuple – c'est le grand mérite historique de Quinet de l'avoir vu parmi les premiers – revêtait pour quiconque prétendait travailler à une alternative politique à l'Empire, une tout autre importance. Assurément cette particularité politique française n'est-elle pas la seule cause de l'hostilité croissante à l'école de la loi Falloux. La France connaît, elle aussi, la montée en puissance des courants -rationalistes et sécularisateurs, et l'anticléricisme y a des racines, notamment historiques, et des motivations que n'épuise pas la seule référence au projet républicain. Mais ce dernier donne à l'idée d'*école laïque* dès les dernières années de l'Empire – c'est-à-dire précisément au moment où il commence à paraître possible d'en venir à bout dans un délai raisonnable – une dynamique politique autrement puissante que celle induite par la seule diffusion des découvertes de Darwin, des thèses de Renan ou des socialistes athées.

Mais il s'en faut de beaucoup – et on ne saurait suivre Daniel Lindenberg sur ce point – qu'on puisse assimiler *l'école laïque* de Quinet et celle qui naîtra de la législation républicaine de 1882-1886. Il y a entre elles deux une différence essentielle, déjà évoquée lorsque la pensée de Quinet a été présentée au chapitre précédent, mais sur laquelle il faut encore revenir. Quinet et non seulement lui mais la grande majorité des opposants en vue au régime impérial, orléanistes, républicains « modérés » et même au-delà veulent ou accepteraient une école sans catéchisme catholique, mais non une école sans Dieu. Plus exactement, s'ils rejettent l'enseignement du catéchisme, et la présence de congréganistes à l'école publique, ils ne souhaitent nullement une école neutre par rapport à la croyance religieuse comme telle. Il revient à l'instituteur d'éveiller la conscience religieuse de l'enfant, de le disposer à croire en Dieu, et en l'immortalité de l'âme, parce qu'un enfant athée est une chose affreuse, et qu'une France athée serait une France en perdition. C'est la conviction de Quinet, on l'a vu. C'est celle d'Henri Leneuvreux, que Georges Duveaux range parmi les ouvriers parisiens, et qui publie en 1861 un plan d'éducation, *La*

²³ Daniel LINDENBERG, introduction à *L'enseignement du peuple...*, Hachette, 2001, p. 12.

Propagande par l'instruction, appelant résolument à séparer l'enseignement religieux, qu'il faut « laisser aux seules mains des ministres des cultes », et l'enseignement des matières profanes (dites curieusement ici « civiques ») réservées à l'instituteur²⁴. La même année, le docteur Eugène Bourdet, premier auteur sans doute à se réclamer directement du positivisme dans un ouvrage de politique scolaire et de pédagogie, en appelle, dans le droit fil de la pensée de Comte, à la double séparation de l'école avec l'Eglise et avec l'Université ; mais « l'adoration de l'humanité », qu'il propose d'inculquer à la place de la morale révélée du christianisme, a toutes les allures d'un culte de substitution²⁵.

La séparation de l'Eglise et de l'Etat, si elle peut entraîner la suppression du catéchisme (la déconcessionnalisation), doit pouvoir lui laisser un caractère chrétien ou religieux au sens large. C'est la position d'Edouard Laboulaye, dans un ouvrage de 1863 qui fait date, *Le parti libéral* : il y prône la séparation de l'Eglise et de l'Etat « comme aux Etats-Unis », pays où une lecture de la Bible fait alors partie des habitudes scolaires. Le républicain déiste Jules Simon se rallie en 1868 à la suppression du concordat (il allait, comme Laboulaye, réviser ensuite son jugement) : on verra le rôle qu'il jouera en 1881 dans le débat des « devoirs envers Dieu ». L'idée, d'une façon générale, s'appuie sur le vaste courant spiritualiste et déiste alors dominant à l'Université (c'est-à-dire dans le secondaire et le supérieur) comme Jules Ferry en fera le constat en 1881, et qui distingue mal entre l'attitude de neutralité quant à la croyance (liberté de croire ou de ne pas croire) et la destruction de la croyance elle-même. Jean Macé, si circonspect quant à l'engagement de la *Ligue de l'Enseignement* sur ce terrain à ses yeux miné²⁶, prend clairement ses distances dans une brochure de 1872 avec « ce mot d'enseignement laïque » qui « ne [lui] plaît qu'à demi ». Il propose de lui substituer ce « mot meilleur », venu d'Angleterre : « l'école non-sectaire, unsectarian. Disons, pour traduire cela tout-à-fait en français : la séparation de l'Eglise et de l'Ecole. » Il précise même :

*Il ne s'agit pas plus pour ceux qui réclament la séparation de l'Eglise et de l'Ecole de détruire la religion, qu'il ne s'agit de la défendre pour ceux qui veulent l'école enchaînée à l'Eglise. C'est une question, de domination pour ceux-ci, de vie ou de mort pour les premiers*²⁷.

Ainsi, de même qu'en Angleterre le mot *secular* était l'enjeu du conflit décrit plus haut, au fond non linguistique mais politique, visant à déterminer s'il allait désigner un enseignement « chrétien au sens large » ou a-religieux, en France aussi l'école laïque hésitait entre deux acceptions : déiste (éventuellement chrétienne au sens large) ou a-religieuse, exclusive de toute incitation à une croyance quelconque (on aura reconnu ici la résurgence d'une question déjà posée dans les débats de la Révolution française). Cette ambiguïté était sans doute une facilité politique (c'est ainsi que l'expression *Instruction primaire laïque* figure, sans commentaire explicatif, à côté de la « Séparation des Eglises et de l'Etat » dans le programme radical de Belleville présenté par Gambetta le 15 mai 1869). Mais il était inévitable, comme en Angleterre,

²⁴ Henri LENEVEUX, *La propagande de l'instruction*, in *De l'Instruction en France, études sur les moyens de la propager*, Paris, Dubuisson, 1861, p. 95 et suiv.

L'auteur, qui ne se réfère pas explicitement à Edgar Quinet (crainte d'une censure ?) en reprend visiblement la problématique : la religion est une chose sainte, parce qu'elle apprend aux hommes la fraternité, mais l'Eglise catholique, qui professe l'intolérance, n'est pas à sa place dans l'école publique (Leneveux appuie son assertion d'une défense des *israélites* qui n'allait pas de soi dans la société du temps – il suffit de songer à son contemporain Proudhon).

²⁵ « L'homme n'a jamais été sans religion, il est religieux aujourd'hui autant que de tout temps. Mais... cet état capable désormais de fixer le sentiment religieux, ce sera l'humanité, que la philosophie positive aime, connaît, et veut servir comme le verbe révélé de nouveau à notre esprit et à notre cœur » (Eugène BOURDET, *Principes d'Education positive*, Paris, Germer, 1861, p. 250). On voit que l'auteur, s'il reste très influencé par le mysticisme du « dernier Comte » (voir chapitre 8), n'a pas encore transformé la *religion de l'humanité* en *religion de la patrie* : cette très importante évolution à venir retiendra plus loin l'attention

²⁶ Voir note 6.

²⁷ Jean MACÉ, *Les idées de Jean-François, II La demi-instruction*, Paris, Vauchez, 1872, p. 6 et 25.

que l'équivoque soit tranchée. On doit constater qu'à la fin des années 1860 et au début des années 1870 elle ne l'était pas encore. On est cependant étonné de voir Jules Ferry, dans son Discours à la salle Molière (10 avril 1870) où il lance la célèbre exclamation en forme de déclaration de guerre « *Il faut que la femme appartienne à la Science, ou qu'elle appartienne à l'Eglise* », omettre, en citant longuement Condorcet, toute référence à sa position en matière de laïcité.

Vers la fin des années 1860 la position « purement laïque » devient cependant de plus en plus crédible. Georges Duveau, dans son étude sur la pensée ouvrière sous le Second Empire, en présente un certain nombre d'exemples, tels le rapport préparé par Eugène Varlin pour le Premier Congrès de l'Internationale à Genève (1866), ou la proclamation électorale du lithographe Emile Aubry, influencé par les idées proudhoniennes pour les élections de Rouen en 1869²⁸. Le plus élaboré de ces documents est sans doute le rapport préparé sur la question de l'éducation intégrale par Paul Robin, le futur directeur de l'orphelinat de Cempuis, pour le 3e Congrès de l'Internationale (Bruxelles, 1868).

L'état d'esprit de ces milieux ouvriers radicalisés, tout au moins dans la capitale, est bien illustré par les propos tenus, dans une réunion publique parisienne, le 11 décembre 1868 (profitant de la libéralisation provisoire du droit de réunion), par Napoléon Gaillard, figure de la contestation populaire à Paris et futur communal :

Nous qui repoussons l'aumône, qui nions les merveilles de Mentana, nous demandons, nous voulons que le livre de lecture, le catéchisme soit remplacé par l'histoire philosophique des peuples, et le Nouveau et l'Ancien Testaments, par le Code Civil. Quand l'homme aura acquis la science, il pourra se relever, ouvrir le code d'une prétendue morale qui depuis 1800 ans fait la loi parmi nous, et ayant cherché la page où il est dit : « Il y aura toujours des pauvres parmi vous », effacer cette page et écrire à la place : « Ici était un mensonge »²⁹.

La « crise de l'éducation populaire confessionnelle » à la fin du règne de Napoléon III ne peut trouver ici d'illustration plus vive.

Il reste à ajouter que la question de l'enseignement laïque se lie fortement, dans les écrits des années 1860 qu'on vient de signaler, à trois autres thèmes connexes :

– L'accent mis sur l'enseignement des sciences, perçues comme étant par nature une sorte de défi à l'esprit clérical en ce qu'il a de plus obscurantiste (c'est au nom de la « *Science* », presque synonyme de « savoir humain », que Ferry dispute dans son discours du 10 avril 1870 la femme à l'Eglise). Développer l'enseignement du peuple en tant qu'enseignement laïque, c'est l'ouvrir à la Science ;

– La défiance largement répandue envers un monopole d'Etat sur l'éducation, qui paraît à Laboulaye relever du « *despotisme napoléonien* » (ce qui le conduit, position extrême, à admettre la suppression du monopole universitaire pour l'enseignement supérieur lui-même³⁰), et qui pousse Leneuveux, refusant d'abandonner sans retenue l'école à l'Etat, à « *tenir la*

²⁸ Trois ans avant le discours de Gambetta, la formule « *instruction laïque, gratuite et obligatoire* » se trouve dans un rapport d'Eugène Varlin, futur communal, au premier congrès de l'AIT (1866 : G. DUVEAU, *La Pensée ouvrière sur l'éducation...*, p. 16). Emile Aubry, se présentant à Rouen aux élections législatives de 1869, inscrit dans son programme électoral « *instruction laïque, obligatoire, la même pour tous, et accessible à tous à tous les degrés* » (*ibid.*)

²⁹ Georges DUVEAU, *op. cit.*, p. 239. La première phrase fait allusion à la phrase du général français De Faily après la bataille de Mentana, près de Rome (1867) où les troupes de Garibaldi en marche vers Rome avaient été repoussées : « *Les chassepots ont fait merveille.* »

³⁰ Laboulaye sera en 1875 rapporteur de la loi instaurant la liberté d'enseignement dans l'enseignement supérieur. Une partie des républicains lui reprocheront alors de faire le jeu du clergé.

balance » entre les deux puissances, « *la première* [le catholicisme] *ayant parfois fait souffler un esprit de liberté contre le second* »³¹. La mise en garde contre l'Etat éducateur est naturellement récurrente dans les écrits d'inspiration proudhonienne. Libéralisme, positivisme et socialisme s'unissent ici pour valoriser l'école primaire sous contrôle communal par rapport à l'école primaire d'Etat. Jules Ferry lui-même ne dit alors pas autre chose dans son éloge des écoles communales américaines en 1870 ;

– L'importance accordée à la dimension égalitaire dans les réformes projetées concernant l'enseignement primaire, en opposition avec l'école des pauvres telle que l'organise le régime. Le positiviste Bourdet prophétise : « *L'Université ne paraît pas se douter qu'un jour viendra où l'instruction sera intégralement distribuée à tous les enfants d'un même pays.* »³² Leneveux, pour qui « *l'état d'ignorance où la plupart des hommes sont encore plongés dans ce siècle de lumière fait frémir* »³³, se fait le défenseur d'une véritable école unique, où riches et pauvres se côtoieraient en apprenant la fraternité sociale³⁴. L'« *éducation intégrale* », en passant du positivisme au socialisme internationaliste, se charge d'une dimension encore plus fortement égalitariste, qui conduit Robin à poser avec force, comme objectif ultime de la politique scolaire du socialisme, la réalisation d'un enseignement capable d'en finir avec l'antique division entre travail manuel et travail intellectuel ; et Jules Ferry lui-même se montre en avril 1870 si sensible à la thématique de l'égalité (sur ce point, l'intention de Condorcet ne lui a pas échappé) qu'il se laisse aller à s'écrier, devant un auditoire approbateur : « *En Amérique, le riche paye l'instruction du pauvre. Et je me permets de trouver cela juste.* »³⁵

2.3. Le mouvement de laïcisation municipale des écoles primaires avant et pendant la Commune de Paris

Vers 1870, le mouvement pour l'éducation laïque se sent assez fort pour passer au stade de la réalisation pratique. Sous l'Empire, il ne pouvait s'agir que d'« *écoles libres et laïques* ». Jacqueline Lalouette en signale trois à Lyon en mars 1870, en rapport avec les mouvements libres-penseurs. A Paris, dans les premiers mois de 1870, un *Comité d'initiative pour la création d'écoles laïques* met sur pied un réseau d'écoles libres explicitement non religieuses, pourvues de leurs propres inspecteurs³⁶, comme l'y autorise la loi Falloux elle-même.

La capitulation de Sedan, cet « accident historique » qui brusquement autorise tous les espoirs, se traduit sur le plan scolaire à partir de septembre 1870 par une véritable vague de

³¹ Henri LENEVEUX, *La propagande de l'instruction*, in *De l'Instruction en France, études sur les moyens de la propager*, Paris, Dubuisson, 1861.

³² Eugène BOURDET, *op. cit.*, p. 246.

³³ Henri LENEVEUX, *op. cit.*, p. 103.

³⁴ Deux degrés sont prévus par le projet de Leneveux. Au premier, « *les enfants devraient être admis, sans distinction de fortune des parents, dans des écoles où, d'après une méthode procédant de la même pensée générale, ils recevraient les premiers éléments de l'instruction* ». Puis « *à la fin des études primaires un concours devrait déterminer, par ordre de capacité, et par spécialité d'aptitude, l'entrée gratuite des élèves méritants... dans telle ou telle école scientifique, artistique, ou professionnelle* » (*ibid.*, p. 120).

Ce plan d'éducation si original, quoique encore fortement marqué de la confiance « quarante-huitarde » dans la fraternité des classes sociales, se place ainsi au carrefour de deux traditions de politique scolaire, celle du libéralisme classique (méfiance envers l'Etat éducateur, pleine liberté de conscience) et celle de l'égalitarisme révolutionnaire. Il tombera rapidement dans l'oubli, au point que Ludovic Zoretti l'ignorera lorsqu'il cherchera en 1919 à faire un historique de l'idée d'école unique en vue du projet qu'il souhaite alors -faire adopter par le parti socialiste.

³⁵ Jules FERRY, *Discours et opinions* (ed. Robiquet), tome 1, Paris Colin, 1893, p. 298 (sauf indication contraire, les citations de J. Ferry dans ce chapitre proviendront de l'édition Robiquet de ses discours).

³⁶ J. LALOUILLE, *op. cit.*, p. 283.

laïcisations municipales, bien mise en évidence par une récente étude de Germain Sicard³⁷. Résumons-en ici seulement les conclusions : dans de nombreuses villes de province, surtout du Sud-Est, à commencer par Lyon (13 septembre 1870) et du Sud-Ouest (Toulouse, le 22 novembre), les nouvelles autorités municipales républicaines, soit de leur propre chef, comme à Lyon, sous l'impulsion de Désiré Barodet, soit sous la pression de la population, procèdent à « l'expulsion » des congréganistes enseignants des écoles publiques de la ville et à l'installation de nouveaux maîtres laïques. Cette laïcisation des personnels se double parfois d'arrêtés municipaux interdisant aux maîtres de procéder à l'instruction religieuse³⁸. A Paris, le Maire du XI^e arrondissement, Mottu, prend lors de la rentrée scolaire une mesure de ce type. Jules Simon, devenu ministre de l'Instruction publique de la nouvelle République, mais peu désireux de voir se développer à Paris un mouvement de laïcisation incontrôlable, casse l'arrêté au motif que la loi en vigueur reste à titre conservatoire la loi Falloux. Destitué par le maire de Paris, Emmanuel Arago, Mottu est triomphalement réélu en novembre 1870. « *Dans les quartiers populaires, souligne Georges Duveau, l'opinion -quasi unanime réclame la laïcité des écoles publiques* »³⁹

La laïcisation opérée au printemps 1871 par la Commune de Paris s'inscrit dans ce mouvement auquel elle donne libre cours. La signification politique de la séparation de l'Eglise et de l'Etat auquel elle procède le 3 avril est explicite : « *Considérant que le clergé a été le complice des crimes de la monarchie contre la liberté [la Commune de Paris] décrète : Art. 1er – L'Eglise est séparée de l'Etat. Art.2 – Le budget des cultes est supprimé.* » Sur le plan scolaire, si la suppression du catéchisme et des prières répond, comme l'a souligné G. Duveau, à une attente manifeste de la population parisienne, deux questions demeurent plus délicates à résoudre : celle des maîtres congréganistes de l'enseignement public primaire d'une part, celle posée par l'existence d'écoles privées congréganistes d'autre part. La Commune fut partagée entre partisans d'une suppression rapide des congrégations et adversaires de mesures désordonnées risquant de priver d'enseignants de nombreux élèves. Les autorités de la Commune procédèrent dans un premier temps avec circonspection, non sans débats internes : « *les blanquistes, note Maurice Dommanget dans un de ses premiers écrits (1928), dont la lutte antireligieuse était pour ainsi dire une spécialité, n'étaient pas sans récriminer* »⁴⁰. Sous leur impulsion, Edouard Vaillant, élu Délégué à l'enseignement lors de la réorganisation de la Commission de l'enseignement de la Commune, le 21 avril 1871⁴¹, et lui-même de sympathies blanquistes, prit des mesures d'expulsion (d'écoles publiques, mais aussi d'écoles congréganistes privées) qui furent renforcées à mesure que la pression de la guerre se faisait de jour en jour plus intense.

Ces expulsions, qui relèvent pour une part de la situation d'exception d'une ville assiégée, et qui se sait prise à la gorge, ont parfois occulté, dans l'œuvre de la Commune, l'élan de modernisation pédagogique inséparable de la laïcisation scolaire. La société *L'Education nouvelle*, créée au lendemain du 18 mars 1871, associe ainsi à son programme laïcisateur la demande « *qu'on n'emploiera [dans les écoles publiques de la ville] exclusivement que la*

³⁷ Germain SICARD, « L'offensive de laïcisation de 1871 », in Gérard CHOLVY et Nadine Josette CHALINE, *L'enseignement catholique en France aux XIX^e et XX^e siècles*, Paris, Cerf, 1995, p. 35-46.

³⁸ A Lyon, le nouveau règlement des écoles primaires municipales « *interdit à l'instituteur de traiter de toute doctrine religieuse pour consacrer ses soins à l'enseignement des principes de la morale* ». Le journal lyonnais *L'Excommunié* exulte : « *Le jour que nous avons si souvent appelé de nos vœux est enfin arrivé. Les écoles noires croulent de toute part, les robes et les tricornes des ignorantins sont balayés par le mépris public* » (P. ZIND, *op. cit.*, p. 232). L'histoire de la laïcisation municipale à Lyon a fait l'objet d'une étude de Maurice GONTARD, « Une bataille scolaire au XIX^e siècle, l'affaire des écoles primaires laïques de Lyon, 1869-1873 », *Cahiers d'Histoire*, 1958, p. 269-293.

³⁹ G. DUVEAU, *op. cit.*, p. 42.

⁴⁰ Maurice DOMMANGET, *L'Instruction Publique sous la Commune Paris*, Editions de l'ITE., s. d ; (1928), p. 7.

⁴¹ Cette seconde commission comprenait, outre Vaillant, Courbet, Jules Vallès, Jean-Baptiste Clément, Verdure, un instituteur et le pharmacien Miot (G. DUVEAU, *op. cit.*, p. 43).

méthode expérimentale ou scientifique, celle qui part toujours de l'observation des faits, quelle qu'en soit la nature, physiques, moraux, intellectuels »⁴². Le délégué du XVIII^e arrondissement à l'instruction publique, J. Rama, résume cet état d'esprit en demandant « *l'application rigoureuse du principe de la liberté de conscience* »⁴³. Le *Manifeste* aux instituteurs qu'il rédige et cosigne avec Benoît Malon, et publié, comme l'indique M. Dommange, par de nombreux journaux parisiens favorables à la Commune, reste un des plus remarquables documents de ces efforts pour dégager ces principes que les auteurs voulaient placer au fondement d'une éducation nouvelle. On doit signaler ici, à la suite de Maurice Dommange, que ce *Manifeste*, s'il se prononce pour « *la neutralité religieuse à l'école* », ne place pas l'anticléricalisme au premier rang de ses motivations. La question éducative à résoudre est bien plus large : « *Dans tous les temps et dans tous les pays on a abusé, même de la meilleure foi du monde, de l'ignorance et de l'innocence de l'enfant pour lui inoculer par l'exemple, par la contrainte et par l'habitude, des préventions, des sentiments d'injustice et de haine qui aboutissent à des désordres sociaux et à des guerres.* » En somme, aux endoctrinements religieux et politiques au service des puissants ne doit être opposé en retour aucun contre-endoctrinement, qui reviendrait à abuser à nouveau d'une enfance dont il faut respecter la conscience. « *L'enseignement moral [doit être] aussi éloigné de l'esprit de domination que de l'esprit de servitude.* »⁴⁴ Et au moment même où la guerre franco-prussienne paraît sonner le glas des espoirs de paix européenne, J. Rama et B. Malon ouvrent avec ce *Manifeste* un champ de réflexion neuf sur les procédés à mettre en œuvre pour développer chez les élèves une efficace culture de paix.

3. DE L'IMPOSSIBLE RESTAURATION D'UNE MONARCHIE CATHOLIQUE À L'INSTALLATION D'UNE RÉPUBLIQUE ANTICLÉRICALE (JUIN 1871 – JANVIER 1879)

Au lendemain de l'écrasement de la Commune, la séquence historique parcourue en France à partir de juin 1848 semble se reproduire. La peur pousse à nouveau bien des possédants à rechercher dans l'Église, et dans une monarchie forte, un rempart protecteur contre le possible retour de « *ces hommes échappés de l'enfer* »⁴⁵. L'élection du monarchiste Mac-Mahon à la Présidence de la République (mai 1873), la consécration de la France au « *Très Saint Cœur de Jésus* » (Paray le Monial, 29 juin 1873) en présence de nombreux députés légitimistes, orléanistes et bonapartistes, la loi étendant le régime de la loi Falloux à l'enseignement supérieur (12 juillet 1875⁴⁶) : autant d'événements qui semblent une répétition de ceux de 1848-1851. Le mouvement, qui culmine en 1875, va pourtant se renverser rapidement, au point de contraindre l'Église catholique à subir à partir de 1879-1880 une défaite politique historique, ou plutôt une succession de défaites, sur lesquelles se fonderont le régime républicain et son école laïque.

Comprendre pourquoi la France, qui vers la fin des années 1870 encore ne paraissait nullement un « pays phare » en matière de laïcité à l'échelle européenne, s'est dotée alors, en quelques années, d'une politique scolaire beaucoup plus laïcisatrice que ses voisins, c'est donc rendre compte du processus politique qui conduit à la fin des années 1870 le « Parti

⁴² La requête, adressée à la Commune de Paris le 2 avril, demandait en outre que l'« *instruction religieuse ou dogmatique soit laissée tout entière à l'initiative et à la direction libre des familles et qu'elle soit immédiatement supprimée [dans tous les établissements publics]... Qu'il ne soit enseigné ou pratiqué en commun ni prières ni dogmes, ni rien de ce qui est réservé à la conscience individuelle* » (G. DUVEAU, *op. cit.*, p. 44)

⁴³ *Ibid.*, p. 48.

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ A. DANSETTE, *op. cit.*, p. 342.

⁴⁶ La loi institue la liberté de l'enseignement supérieur, permettant la constitution d'« universités » catholiques (5 vont rapidement voir le jour) aux diplômes conférés par des jurys mixtes, composés en partie de professeurs de ces universités privées. « *C'est là l'ultime conquête du parti 'clérical-légitimiste'* » (A. PROST, *op. cit.*, p. 185).