

Chapitre 2 :

EDUCATION « SECULARISEE » CONTRE EDUCATION D'EGLISE : UNE QUESTION AU CŒUR DU DEBAT EDUCATIF DE L'EUROPE DES « LUMIERES »

Durant les premières décennies du XVIII^e siècle, les grandes Eglises chrétiennes semblent être parvenues à rétablir leur domination sur les sociétés européennes – y compris sur les secteurs qui s'étaient montrés les plus récalcitrants, ou les plus rebelles, au cours des deux siècles précédents : les intellectuels de statut laïque d'une part (notamment ceux impliqués dans de dérangementantes recherches dans les sciences de la nature), les minorités religieuses inassimilables par les Eglises d'Etat d'autre part. Une sorte d'état d'équilibre paraît avoir été trouvé, au prix d'un certain nombre de renoncements dans l'affirmation dogmatique (abandon de la cosmologie aristotélicienne) ou dans la rigueur de la condamnation des croyances rivales. Ce fléchissement est sensible surtout en Angleterre, où l'Eglise établie renonce à partir du début du XVIII^e siècle à recourir au bras séculier contre les dissidents, ainsi que dans les pays protestants (on s'oriente assez tôt en Allemagne luthérienne vers un rapprochement avec les calvinistes, et même vers une tolérance de fait du catholicisme). En Italie cependant subsiste l'inquisition, tandis qu'en France le pouvoir royal reste l'allié efficace de l'Eglise catholique dans sa lutte pour l'éradication de la « *religion prétendue réformée* ». Sur le plan éducatif, le modèle décrit plus haut sous le nom d'école confessionnelle demeure totalement hégémonique dans l'aire géographique ici considérée (sous réserve d'un certain nombre de variantes nationales ou régionales sur lesquelles on reviendra).

Toutefois ce moment de répit ne devait être, à l'échelle historique, que de courte durée. Dès le milieu du XVIII^e siècle s'accumulent les éléments d'une crise majeure qui n'épargne aucun pays, ni aucune Eglise – même si c'est en France qu'elle se manifeste avec le plus d'acuité. Pour reprendre la terminologie proposée plus haut, à partir de 1750 se rassemblent rapidement à l'échelle européenne les éléments d'un nouveau « choc sécularisateur », de puissance bien plus considérable que ceux auxquels le christianisme avait pu jusqu'alors faire face (une *troisième* poussée sécularisatrice, si on veut bien admettre cette terminologie, après celles repérées plus haut au XIII^e siècle, puis au cours du XVI^e siècle pris « au sens large »). Le contenu et les enjeux de cette nouvelle aspiration à rejeter les enseignements et les interdits des Eglises sont également profondément modifiés par rapport aux mouvements émancipateurs qui s'étaient manifestés auparavant dans l'histoire de l'Europe. Au droit de l'intellectuel à la libre recherche sans tenir compte des Ecritures, et au droit de l'individu à la libre détermination de sa foi *selon sa conscience*, s'ajoute une préoccupation neuve pour le « *bien public* », pour le « *bonheur du genre humain* », qui deviennent l'objectif affiché de mouvements réformateurs auxquels aucun domaine de l'activité sociale et politique n'est désormais étranger. La pensée de Locke acquiert, dans cette vaste mutation, un statut de théorie fondatrice, aidant à mettre au centre du débat, la question des rapports entre l'autorité politique et les *droits naturels* des hommes. La perception de l'histoire humaine elle-même subit parallèlement une mutation fondamentale : l'avenir cesse d'être perçu comme immuable continuité du présent ou éternel retour d'un cycle périodique, soumis aux volontés arbitraires d'une Providence divine, pour devenir le produit de l'activité consciente des hommes eux-mêmes. L'histoire peut désormais être pensée en termes de progrès de la civilisation, de passage de l'obscurité aux *Lumières* ; et la politique peut être appréhendée comme la recherche des moyens de transformer les sociétés humaines, pour les rendre conformes aux fins les meilleures que les hommes peuvent se proposer à eux-mêmes¹

¹ Qualifier cette évolution de « choc sécularisateur » peut porter à confusion, en laissant croire que le vaste mouvement de transformations non seulement culturelles et idéologiques, mais aussi politiques, sociales et économiques qui saisit l'Europe de la seconde moitié du siècle serait déterminé « en dernière instance » par une mutation sécularisatrice des conceptions du monde. On ne veut ici rien prétendre de tel. Mais dans la mesure où il paraît difficile (et sans doute illusoire) de parvenir à rendre compte d'un phénomène social complexe tel que ce mouvement de rejet du « christianisme classique » qui s'exprime alors par toute l'Europe, à partir d'une hiérarchisation causale rigide des différentes instances en jeu

L'éducation, dans cette perspective, est chargée d'une responsabilité nouvelle, celle de concourir, pour une part que certains n'hésitent pas à qualifier de primordiale, à cette œuvre d'autoproduction de l'avenir. Plus encore, si l'homme cesse d'être cette créature vouée au mal par nature ou par décret divin, si ses dispositions bonnes ou mauvaises, et donc le bon ou le mauvais état d'une société, dépendent du mode d'organisation de cette dernière, c'est-à-dire de ses lois et de son gouvernement, la recherche de la meilleure politique scolaire possible pour une société donnée devient l'une des grandes questions à résoudre. Sous la forme un peu abrupte qui était la sienne, Claude Adrien Helvétius a résumé cette conception par une formule riche d'avenir : « *Les lois et la forme du gouvernement peuvent tout. Si j'ai prouvé la vérité de cette dernière formule, il faut convenir que le bonheur des nations est entre leurs mains, qu'il est entièrement dépendant de l'intérêt plus ou moins vif qu'elles mettront à perfectionner la science de l'éducation.* »² Les structures éducatives existantes, agissant sous le contrôle plus ou moins poussé des Eglises, sont ainsi désormais sommées de répondre à ces nouvelles attentes, et de concourir au *bonheur des nations* « en ce monde ». Peuvent-elles relever ce défi ? Si c'est le cas, au prix de quelles transformations de leurs conceptions pédagogiques et de leurs institutions ? Faut-il plutôt envisager des structures de type nouveau, à fondement non religieux – et, dans ce cas, est-il encore souhaitable d'accorder une place à la dimension chrétienne, ou simplement religieuse, de l'enseignement ? Durant la seconde moitié du XVIII^e siècle, ces questions s'installent au cœur du débat éducatif : elles devaient y demeurer tout au long du siècle suivant.

On tentera, dans les pages qui suivent, de dresser une sorte d'état des lieux comparatif, dans les quatre pays de l'étude, des structures et des grandes options idéologiques de « l'école confessionnelle » telle qu'elle se présente dans les années 1750 à 1780, avant de passer en revue la façon dont se manifestent les nouvelles tendances sécularisatrices dans le discours critique de quelques réformateurs éducatifs considérés comme particulièrement significatifs. On essaiera à cette occasion de saisir non seulement en quoi ces discours réformateurs préparent l'apparition des futures politiques scolaires à proprement parler *laïques*, mais aussi en quoi – même en France – ils s'en distinguent.

1. UNITÉ ET DIVERSITÉ DES SITUATIONS SCOLAIRES NATIONALES DANS L'EUROPE DE LA SECONDE MOITIÉ DU XVIII^e SIÈCLE

1.1. Spécificités confessionnelles et nationales

Les Eglises protestantes et anglicane du XVIII^e siècle ne revendiquent pas moins que l'Eglise catholique l'instruction de la jeunesse comme une de leurs fonctions légitimes. Mais cette dernière dispose incontestablement de moyens beaucoup plus étendus pour l'assumer seule, c'est-à-dire indépendamment du concours, notamment financier, des autorités politiques. En Italie, sa puissance

(économique, sociale, politique, culturelle), on propose de prendre ce rejet même, en tant que fait historique, comme point de départ de l'analyse, et d'observer ses conséquences, ou son impact, sur le champ éducatif. Il serait naturellement pertinent d'examiner en tant que telle cette causalité complexe, et de montrer, par exemple, les corrélations entre la montée en puissance d'une nouvelle bourgeoisie urbaine et la sécularisation des comportements (de telles corrélations ont été mises en évidence notamment par Michelle Vovelle étudiant la sécularisation des représentations de la mort en Provence au XVIII^e siècle). Mais on ne prétend pas ici mener une enquête d'ensemble sur les facteurs explicatifs de cette sécularisation : on s'intéressera avant tout, dans l'optique présentée en introduction, à la « configuration idéologique » que celle-ci présente, notamment dans la critique des finalités éducatives de l'école confessionnelle et dans la définition de politiques alternatives.

² C.A. HELVETIUS, *De l'Homme*, Fayard, 1989, tome 2, section. X, chapitre 10, p. 924 (ouvrage posthume, publié en 1772).

économique est considérable, renforcée encore par l'existence des Etats pontificaux au cœur de la péninsule. Sa puissance en France est en partie liée à sa richesse foncière, et au produit de la dîme, qu'elle justifie d'ailleurs notamment par son implication éducative. Par ailleurs – et c'est là l'autre grande différence structurelle avec les Eglises issues de la Réforme – le catholicisme peut compter sur un ensemble très diversifié de congrégations enseignantes, masculines et féminines, dont le dynamisme va, il est vrai, souvent en s'affaiblissant à mesure qu'on avance dans le siècle : la crise jésuite, entre 1762 (fermeture des collèges jésuites en France) et 1774 (suppression de l'ordre par Benoît XIV), porte à l'enseignement congréganiste tout entier, tout au moins à celui destiné aux jeunes gens des classes supérieures, un coup que ne compense pas le rayonnement de leurs concurrents oratoriens, à l'enseignement plus novateur ³.

En Angleterre, le pouvoir de contrôle idéologique de l'Eglise *établie* sur l'éducation ne possède pas un caractère aussi absolu. Deux singularités marquent en effet le paysage éducatif anglais (et gallois). La première est la forte implication de la société civile dans l'éducation qui a conduit, dès la seconde moitié du XVII^e siècle, à la fondation de nombreuses écoles secondaires privées (*endowed schools*) : les fondateurs sont des philanthropes aisés, qui n'ignorent pas les motivations religieuses, mais qui se montrent soucieux avant tout « *de pourvoir à une éducation profane pour leur propre classe* » ⁴ (J. Bowen). Bien que ces établissements ne puissent exister qu'avec l'assentiment des autorités anglicanes, leur indépendance financière leur donne une certaine marge de liberté vis-à-vis de l'Eglise comme du pouvoir politique. Les écoles gratuites, ou bon marché, destinées au peuple sont souvent quant à elles inspirées par des sociétés chrétiennes (en général anglicanes ⁵). A partir des années 1780, le développement du travail productif précoce des enfants (on considère généralement que la Révolution industrielle débute en Angleterre entre 1770 et 1780) conduira à l'émergence du mouvement d'inspiration religieuse des *sundays schools* : catéchisme, office religieux et apprentissage de la lecture y seront les éléments de base du programme. A côté de ces mouvements scolarisateurs structurés par l'anglicanisme, mais partiellement financés par des notables laïcs, subsistent ou prospèrent nombre d'écoles primaires privées à peu près inexistantes en contexte catholique (*private schools*, *Dame schools* ouvertes par une maîtresse d'école indépendante).

Par ailleurs, l'Angleterre de la seconde moitié du XVIII^e siècle reste marquée par la défaite historique, au siècle précédent, des prétentions de l'Eglise anglicane à installer sur le territoire anglais et gallois la même hégémonie que les Eglises du continent. La qualité d'*Established Church* qui lui est conférée en 1701 n'abolit pas la vive activité des « sectes », ou « dénominations », d'inspiration calviniste ou protestante « radicale ». Ces Eglises *dissidentes* (qu'on appelle aussi à partir de ce moment *non-conformistes*), après avoir connu leur heure de gloire sous Cromwell, sont devenues très minoritaires (guère plus de 5 % de la population au début du siècle ⁶) ; mais elles n'en constituent pas

³ Certains souverains italiens sont également tentés par cette politique de fermeté à l'égard des congrégations : en 1768, Pierre Léopold I^{er} confisque les biens des Jésuites et de plusieurs autres congrégations.

⁴ James BOWEN, *op. cit.*, p. 131. *Profane* traduit ici *secular*.

⁵ La plus importante de ces sociétés éducatives, la *Society for the Promotion of Christian Knowledge* (fondée en 1700), mena auprès des enfants des classes populaires, tout au long du siècle, dans l'alternance de périodes de vigueur et d'assoupissement, un important travail d'apprentissage de la lecture et, indissolublement, d'inculcation des vérités du christianisme.

⁶ Estimation de Roland MARX, *Religion et société en Grande-Bretagne de la réforme à nos jours*, Paris, PUF, 1978, p. 84. Les trois grandes « dénominations » anglaises, presbytériens, baptistes et indépendants, tentent en vain, à l'accession de Georges 1^{er} au pouvoir (1714), une démarche commune pour l'abolition des lois discriminantes à leur égard (*ibid.*, p. 87).

Aux deux extrêmes de ce spectre du « non-conformisme » du XVIII^e siècle britannique, il y a peu de choses en commun entre le mouvement unitarien, héritier de la tradition anti-trinitaire anglaise pour qui il est légitime de soumettre les dogmes fondateurs eux-mêmes à l'examen rationnel, et le méthodisme en formation, mouvement de « renaissance » (*revival*) de la foi vécue comme expérience existentielle, qui se sépare définitivement de l'Eglise *établie* après la mort de son fondateur John Wesley (1791).

moins des foyers de pluralisme religieux, parfois tentés par la conciliation entre christianisme et raison, parfois inspirés à l'inverse par la recherche d'une « *émotion* » religieuse autorisant la fusion de l'individu dans un mouvement collectif⁷. Dans le domaine éducatif, le monopole conféré à l'Eglise anglicane depuis le règne d'Elisabeth ne s'exerce plus au XVIIIe siècle dans toute sa rigueur que sur les deux universités d'Oxford et de Cambridge⁸. Il est battu en brèche dans les autres secteurs éducatifs par un réseau d'écoles et d'académies dissidentes, légalisées en 1779⁹. On est loin toutefois d'une pleine liberté d'enseignement, même limitée aux *dénominations* protestantes, puisque l'Eglise anglicane, grâce à son statut d'Eglise officielle et aux revenus qu'elle -tire notamment de la dîme, garde en matière scolaire une position privilégiée.

Parmi les pays protestants, le cas prussien mérite de retenir l'attention. Il se signale en effet par un engagement précoce de l'Etat dans le domaine éducatif, né à la fois d'une certaine tradition luthérienne, et d'une politique de construction volontariste d'une unité nationale autour du monarque (*l'Obrig-keitstaat*, l'Etat d'autorité), rencontrant sans doute une demande sociale d'éducation précoce¹⁰. Dès 1763, le *Règlement général des écoles* de Frédéric II institue l'obligation scolaire entre cinq et treize ans (longtemps largement théorique, il est vrai). L'école de paroisse est confiée à un maître d'école--sacristain sous la responsabilité du pasteur. Dans les villes, l'école secondaire (*Lateinschule, Burgerschule*) relève des autorités municipales, et l'université (fondée par Frédéric Ier à Halle en 1694) relève du roi. Une situation de conflit prononcé entre autorité politique et autorité religieuse n'est ici guère possible : le clergé luthérien, dont le roi est l'évêque suprême, est financièrement et administrativement sous l'entière dépendance de l'Etat. Ce modèle tend à se répandre, dès le XVIIIe siècle, dans les Etats protestants voisins (royaume de Saxe notamment).

1.2. Trois traits communs aux établissements scolaires de l'Europe d'Ancien Régime

Par-delà le clivage catholicisme / protestantisme(s) et les déterminations des histoires nationales, il n'est pas impossible de dégager quelques traits communs au discours éducatif des Eglises des quatre pays ici observés. On les trouvera regroupés sous trois rubriques.

La première ne surprendra guère au vu de l'analyse présentée dans le chapitre précédent : il s'agit de la persistance de la thématique chrétienne « classique » de ce que l'abbé de Saint-Pierre appelait « *la vérité des deux vies* », vérité ignorée de l'antiquité païenne, et que donne à connaître la Révélation¹¹ : la vie « dans le siècle » n'est pas tout, s'y ajoute une « vie future » qui lui donne sens, la première n'étant en fait qu'une plus ou moins longue préparation à cet Examen devant le Juge

⁷ Aux deux extrêmes de ce spectre du « non-conformisme » du XVIIIe siècle britannique, il y a peu de choses en commun entre le mouvement unitarien, héritier de la tradition anti-trinitaire anglaise pour qui il est légitime de soumettre les dogmes fondateurs eux-mêmes à l'examen rationnel, et le méthodisme en formation, mouvement de « renaissance » (*revival*) de la foi vécue comme expérience existentielle, qui se sépare définitivement de l'*Eglise établie* après la mort de son fondateur John Wesley (1791).

⁸ Une profession de foi conforme aux « 39 articles » de l'orthodoxie anglicane est exigée à l'entrée de l'université d'Oxford, et lors des examens conférant les diplômes à Cambridge.

⁹ L'Acte de Tolérance de 1689 ne s'appliquait que dans un cadre « interne au protestantisme » : catholiques (comme traîtres potentiels au Royaume) et athées en étaient exclus. Le droit à l'indifférence religieuse n'existait pas : l'Acte maintenait l'obligation de culte anglican pour quiconque ne se réclamait pas d'une secte dissidente (R. MARX, *op. cit.*, p. 84). Le degré d'application de cette législation reste un sujet de débat. Par ailleurs, la législation anti-blasphème avait été réaffirmée en 1697.

¹⁰ Etienne FRANÇOIS, *Lire et écrire en France et en Allemagne au temps de la Révolution*, in Helmut BERDING, Etienne FRANÇOIS, Hans-Peter ULLMANN, *La Révolution, la France et l'Allemagne, deux modèles opposés de changement social*, Frankfurt am Main, Sehrkamp, 1989, p. 367-384.

¹¹ Abbé de Saint-Pierre, *Projet pour perfectionner l'éducation des filles*, cité par Gabriel COMPAYRE, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIe siècle*, Paris, Hachette, 1879, tome 2, p. 23.

suprême qu'il doit importer plus que tout de réussir. Le discours éducatif des Eglises – quelles qu'elles soient – reste donc dominé tout au long du siècle par la préoccupation du salut, fondatrice de leur légitimité scolaire¹². Cette définition des finalités éducatives ultimes fait ainsi dire au même abbé de Saint-Pierre, dans un texte pourtant en un sens éminemment « progressiste », puisqu'il est l'un des premiers consacrés à promouvoir en contexte catholique l'éducation féminine :

*Ce sont des motifs surnaturels, divins et éternels, tels que le désir du paradis ou la crainte de l'enfer, qui seuls constituent le grand ressort de la morale. On ne saurait trop inspirer aux filles l'esprit de la religion, qui consiste dans une grande crainte de déplaire à Dieu et d'être jeté au feu éternel, et dans un grand désir de lui plaire et d'obtenir l'entrée du paradis*¹³.

Mais il serait erroné de voir là une spécificité du discours éducatif catholique. L'univers scolaire protestant reste lui aussi structuré par la « vérité des deux vies ». Dans ses *Discours à la Nation allemande* (1807), prononcés à Berlin et destinés avant tout à être entendus de la Prusse protestante, Fichte donnera, en quelques lignes denses, une image synthétique de cet univers mental dont le processus de laïcisation constituera précisément la négation :

*Dans l'Europe moderne, l'éducation n'est pas, à proprement parler, issue de l'Etat, mais de la puissance d'où la plupart des Etats tirent leur autorité, c'est-à-dire de l'empire céleste et spirituel de l'Eglise. Celle-ci ne se considérait pas comme un élément de la communauté terrestre, mais plutôt comme une colonie d'origine céleste, absolument étrangère à la terre, mais transplantée ici-bas pour gagner partout où elle pourrait prendre racine des citoyens à cet Etat étranger. Son éducation n'avait qu'un but : sauver les hommes de la damnation et leur assurer le ciel dans l'autre monde... La seule éducation publique, celle du peuple, n'envisageait que la félicité de la vie future ; l'essentiel en était la doctrine chrétienne rudimentaire, le calcul et pour couronnement l'écriture : tout cela pour l'amour du christianisme. Les établissements supérieurs eux-mêmes étaient principalement destinés à la formation des ecclésiastiques : cet enseignement était la matière principale ; les autres s'y ajoutaient à titre de matières accessoires et n'étaient donnés, en règle générale, qu'une fois que le premier se trouvait terminé.*¹⁴

Il revient certes à l'historien d'établir des nuances et des gradations, de signaler l'existence de courants portés à la réconciliation avec le siècle, en France catholique (ils se manifesteront en 1789 dans le mouvement de ralliement d'une partie du clergé au Tiers-Etat), comme en Allemagne luthérienne, et surtout, peut-être, dans une partie du clergé presbytérien écossais, influencé par l'*enlightenment*. Mais le discours doctrinal dominant des Eglises européennes demeure, dans les dernières décennies du XVIIIe siècle, celui décrit par Fichte pour le luthéranisme de son temps. Le dogme du péché originel, en particulier, reste au fondement du discours éducatif chrétien, comme Rousseau peut le vérifier en 1762 en voyant l'*Emile* condamné comme impie à la fois par l'archevêque de Paris, Mgr de Beaumont, et par le consistoire de Genève, précisément pour avoir affirmé ce que Gilbert Py appelle « le postulat de la Bonté native »¹⁵ de l'enfant.

¹² La question se pose naturellement de savoir dans quelle mesure ce discours était infléchi dans la réalité de l'enseignement dispensé en fonction des attentes profanes des élèves et des parents ; mais, comme on l'a signalé en introduction, y répondre supposerait une enquête de nature différente de celle ici menée.

¹³ Abbé de Saint-Pierre, *ibid.*

¹⁴ FICHTE, *Discours à la nation allemande* (1807), trad. Costes, Paris, Ed. Molitor, 1923, p. 174.

¹⁵ Gilbert PY, *Rousseau et les éducateurs, essai sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIIIe siècle*, Voltaire foundation, Oxford, 1997. L'ouvrage présente les lectures de Rousseau au XVIIIe siècle en perspective comparatiste européenne.

Le second trait qu'il convient de dégager est le caractère strictement confessionnel de l'enseignement religieux dispensé. Si l'agressivité doctrinale entre Eglises a diminué depuis le XVI^e siècle, la situation observée plus haut perdure. Chaque Eglise ou confession, dans le réseau scolaire placé sous son influence, n'admet toujours d'enseignement religieux que fondé sur son catéchisme spécifique et sur les dogmes qui lui confèrent son identité.

La *tolérance religieuse* reconnue comme principe de l'Etat par Frédéric II après la conquête de la Silésie au lendemain de la Guerre de Sept ans (1762) ne contredit pas cette observation, au contraire : elle organise seulement la coexistence de deux enseignements confessionnels parallèles dans l'espace prussien, l'un sous contrôle protestant pour les régions protestantes, l'autre sous contrôle catholique pour les nouvelles provinces catholiques annexées, ce second réseau étant intégré aux structures étatiques sur le modèle du premier. Ainsi se constitue cette particularité du système éducatif prussien, son caractère à la fois *public* (sous contrôle de l'Etat monarchique) et *biconfessionnel*, de plus en plus visible à mesure que grandira l'implication éducative des autorités civiles, et qu'au vieux noyau luthérien de la Prusse s'adjoindront des régions de confession catholique, Pologne (1793-1795), plus tard Rhénanie (1815).

Le troisième trait à souligner ici est la fonction de légitimation des hiérarchies sociales et de l'autorité du monarque que revêt, à travers l'Europe entière, l'enseignement doctrinal des Eglises en milieu scolaire.

Cette légitimation découle pour une part de la réalité institutionnelle des établissements d'enseignement, partout fortement différenciés en deux grandes catégories : ceux destinés à scolariser les enfants des élites sociales et des classes aisées (garçons essentiellement), et ceux destinés aux enfants du peuple. Le coût élevé de la scolarité dans les établissements du premier type institue une barrière sociale à l'évidente efficacité. Mais cette légitimation, en quelque sorte structurelle, est renforcée par un discours visant à établir en Dieu lui-même l'origine des sociétés humaines, et donc de leur inégale distribution des richesses et du pouvoir, et à présenter le monarque comme son représentant terrestre. Partout en Europe l'école chrétienne apparaît non seulement comme une instance de socialisation, au sens aujourd'hui donné à ce terme, mais -comme une instance d'intégration à un ordre socio-politique où règne la valeur d'obéissance (de l'inférieur au supérieur, et de la femme à l'homme). L'identification *confessionnelle* se double ainsi de la fabrication d'une identité, non pas exactement *nationale*, mais *politique*, en tant que sujet d'un monarque auquel chacun à sa place, subordonnée ou dirigeante, doit allégeance ¹⁶.

Ainsi se dessinent, par-delà les importantes différences nationales observées, et les clivages structurels entre le catholicisme romain et les religions d'Etat protestantes, les contours d'une sorte de modèle commun des relations entre Eglise établie et Etat dans le domaine scolaire. Ce modèle « d'Ancien Régime » (s'il est licite de généraliser cette expression à l'échelle des quatre pays étudiés) institue une relation en quelque sorte organique entre une confession unique et un Etat dans un territoire donné. L'Etat, en arrière-plan dans le champ éducatif (il s'est déjà porté en Prusse un peu plus en avant), n'en garantit pas moins le monopole éducatif de l'Eglise concernée (terme recevable avec les réserves indiquées plus haut pour l'Angleterre et la Prusse), tandis que celle-ci en retour lui assure, à travers l'enseignement indissolublement profane et religieux qu'elle organise, le bénéfice politique de la légitimation de son autorité par la religion.

¹⁶ Robert MUCHEMBLED, dans *Culture populaire et culture des élites dans la France moderne (XV^e-XVIII^e siècle)*, Paris, Flammarion, 1977, a étudié (hors cadre scolaire) ce processus de « fabrication du consentement », en mettant en particulier en évidence la fonction culpabilisatrice du discours religieux catholique sur le péché, et son efficacité dans la légitimation des autorités.

Ce « *modèle* », dans la naissance duquel la crise religieuse du XVI^e siècle a joué un rôle déterminant, paraît cependant à partir du milieu du XVIII^e siècle donner des signes d'essoufflement. De divers côtés, le faible niveau d'implication de l'Etat, le monopole éducatif d'une confession, les grands choix idéologiques qui président alors à l'enseignement des Eglises tendent à être remis en cause. La conjonction de ces éléments va peu à peu former le vaste courant de sécularisation de l'enseignement dont la puissance grandit de façon presque continue entre les années 1750 et les années 1780.

2. SÉPARER L'ÉGLISE DE L'ÉTAT, OU LA PLACER SOUS SON CONTRÔLE ? APPROCHES DIVERGENTES EN ANGLETERRE ET EN FRANCE

Dans son *Histoire de l'athéisme*, l'ouvrage de langue française le plus complet à ce jour sur le sujet, Georges Minois note qu'« entre 1600 et 1730 environ, le centre de gravité de l'incroyance en Europe s'est déplacé d'Italie en France, et de France en Angleterre »¹⁷. C'est en effet l'Angleterre qui donne alors à l'Europe les mots *déiste* et *Libre Pensée* (*Free Thinking*¹⁸) et qui abrite, sous les noms d'*arianistes* puis d'*unitariens*, ces groupements religieux à la marge du christianisme, niant La Trinité au nom de la raison, qui devaient jouer ultérieurement, malgré leur faible développement numérique, un rôle si important d'interface privilégiée entre le rationalisme philosophique et la pensée chrétienne. Voltaire, dans ses *Lettres anglaises*, ne cache pas son admiration devant ce qu'il dépeint comme un audacieux pluralisme religieux : « C'est ici le pays des sectes. Un anglais, comme homme libre, va au ciel par le chemin qu'il veut. »¹⁹ Le rôle de modèle joué par la « pensée libre » anglaise vis-à-vis de la philosophie française des Lumières est trop connu pour qu'il soit nécessaire de l'illustrer plus longuement ici²⁰.

Pourtant, ce ne sont pas les intellectuels anglais qui sonneront en Europe la charge contre le christianisme comme tel. Dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, presque tous les *dissidents*, et les unitariens eux-mêmes, se diront chrétiens, repoussant pour eux-mêmes le nom d'*infidèle* trop entaché à leurs yeux de noirceur morale. Faut-il parler à cet égard de « hardiesse » française ou de « timidité » anglaise ? L'historien britannique Edward P. Thompson (dont les travaux sur la *Formation de la classe ouvrière en Angleterre* font référence) met en garde contre cette illusion d'optique en proposant du phénomène une autre interprétation :

¹⁷ Georges MINOIS, *Histoire de l'athéisme*, Fayard, 1989, p. 281. L'auteur ne prend pas en compte dans son étude le protestantisme radical et le phénomène des « chrétiens sans Eglises » d'origine allemande (ou germano-néerlandaise) et est-européenne, qui auraient rendu ce schéma à la fois plus complexe et plus largement européen encore (Leszek KOLAKOWSKI, *op. cit.*).

¹⁸ Anthony Collins (1676-1729) est considéré comme l'inventeur de ce dernier terme (*A Discours of Free Thinking*, 1713, traduit en français dès 1714, sous le titre *La liberté de pensée*). Avec lui, John Toland (1670-1723), négateur de l'immortalité de l'âme (*Lettres à Serena*, 1704) et le comte de Shaftesbury (1671-1713) sont les deux autres principaux représentants de ce courant socialement élitaire. L'indifférence religieuse du peuple, ou les progrès de l'athéisme en son sein, sont par ailleurs fréquemment dénoncés à la même époque en Angleterre, sans qu'on puisse clairement faire la part d'une « *psychose de l'incrédulité* » de la part de milieux ecclésiastiques ou bien-pensants (MINOIS, *ibid.*, p. 278).

¹⁹ VOLTAIRE, *Lettres anglaises*, Pléiade, Mélanges, 1961, p. 14 (lettre 3). Il est vrai qu'il ajoutait que l'anglicanisme, religion socialement privilégiée, était la seule permettant de « *faire fortune* ».

²⁰ La vivacité critique d'un certain *Enlightenment* britannique est souvent mal perçue en France. Il est significatif que le livre classique de Leslie STEPHEN, *History of the English Thought in the eighteenth century* (1876) n'ait jamais été traduit (édition consultée : ed. Thoemmes, Bristol, 2 vol., 1991, fac-similé de l'édition de 1902). Sur Leslie Stephen, figure marquante de l'intelligentsia *agnostique* anglaise de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle, voir plus loin, chapitre 12.

En détruisant la puissance de l'Église [au cours de la révolution anglaise du XVIIe siècle], le protestantisme triomphant a rendu possible le développement de la rationalité, et la dispersion d'initiatives rationnelles, à travers le pays et dans différents milieux sociaux. Même avant qu'elle ait pris possession de l'économie de marché, l'entreprise privée... s'était emparée de l'économie culturelle. Il n'était pas nécessaire en Grande-Bretagne pour une intelligentsia radicale de se mobiliser en ordre de bataille pour attaquer le cléricalisme et l'obscurantisme parce que l'ennemi, bien qu'il n'ait pas disparu, était hors d'état d'arrêter le mouvement de la vie intellectuelle. Et puisqu'on peut difficilement dire que l'Église [anglicane] du XVIIIe siècle avait une idéologie bien articulée, il n'était pas nécessaire pour ses critiques, sur ce plan-là du moins, de développer une opposition systématique. En France, les armées de l'Orthodoxie et des Lumières se firent face l'une l'autre. L'Angleterre ressemblait plutôt à un pays faiblement occupé, dans lequel, quoique l'orthodoxie ait repoussé une petite attaque frontale, elle se trouvait harcelée sur ses flancs, sur ses arrières, et parfois même en son propre centre ²¹.

En somme, selon E.P. Thompson, c'est de la disposition différente des forces des mêmes adversaires (intellectuels rationalistes et orthodoxie reli-gieuse) que découle la différence d'allure de leur lutte (guerre frontale en France, escarmouches répétées mais peu spectaculaires outre-Manche). C'est précisément le fait que l'Église anglicane ait la première dû renoncer à ses prétentions à l'hégémonie sans partage (avec la République puritaine au milieu du siècle précédent, puis avec le *Toleration Act* de 1689) qui rendit jusqu'à un certain point inutile de mener contre elle au XVIIIe siècle la lutte pour la vie où devait s'illustrer la philosophie française des Lumières. Mais le fond du conflit est néanmoins le même : des deux côtés de la Manche, il s'agit d'établir le droit au *self-government* de la pensée et de la conduite des hommes, émancipées l'une et l'autre de l'autorité extérieure d'une institution religieuse. Et peut-être, ajoute E.P. Thompson dans la suite de ce remarquable article, la pensée critique anglaise a-t-elle gagné autant qu'elle a perdu en suivant son chemin propre à l'écart des grands champs de bataille idéologiques, compensant en patiente, mais précieuse rigueur expérimentale ce qu'elle a manqué en éclat dans ses formulations doctrinales ²².

L'examen du traitement, au XVIIIe siècle, de la problématique politique de la séparation de l'Église et de l'État, permet d'éprouver la pertinence de cette approche. Il est en effet remarquable, des deux côtés de la Manche, de constater qu'en réinterprétant la pensée politique de Locke pour leurs besoins propres, Montesquieu, Voltaire et, peut-on ajouter, la quasi-totalité des intellectuels français des Lumières abandonnent ce qui représentait l'une des caractéristiques les plus originales de la pensée de l'auteur de la *Lettre sur la Tolérance* : la revendication d'un État neutre par rapport à toutes les confessions. Cette affirmation peut sembler paradoxale, tant il paraît évident encore aujourd'hui en France que la neutralité de l'État en matière religieuse, telle qu'elle s'est établie dans ce pays entre les années 1880 et 1905, est en continuité directe avec le combat anticlérical des Lumières. Mais il est pourtant indéniable, comme l'ont démontré en leur temps Alphonse Aulard et Albert Mathiez, que cette filiation est beaucoup moins immédiate qu'on ne pourrait s'y attendre. Les philosophes du XVIIIe siècle français ne songeaient pas à séparer l'Église catholique de l'État, mais bien à soumettre

²¹ Edward P. THOMPSON, « The peculiarities of the English », *The socialist register*, 1965, p. 332.

²² E.P. Thompson réagit dans cet article, publié dans une revue socialiste britannique, contre les conclusions à ses yeux schématiques de deux historiens anglais se réclamant du marxisme, selon lesquels les intellectuels anglais auraient été au-dessous de leur « tâche historique » en refusant le combat contre l'Église tel qu'il fut mené en France. Il montre que l'empirisme anglais, c'est-à-dire le rejet des constructions idéologiques a priori au nom du respect pour les faits eux-mêmes, tel qu'il se développe à partir de Bacon et Newton, représente une rupture avec la pensée chrétienne traditionnelle tout aussi profonde, et d'essence tout aussi révolutionnaire, que celle opérée par Voltaire ou Diderot ou plus tard par le matérialisme allemand : de cet empirisme ne pouvait naître un Marx, mais c'est lui qui engendra un Darwin. Bien contestable sur le plan historiographique, et, ajoute-t-il, bien peu marxiste sur le fond, serait une démarche qui confondrait la forme d'un conflit avec son contenu réel.

celle-là à celui-ci, et ce de façon suffisamment forte et contraignante pour qu'aucun retour de flamme du « fanatisme » et de l'inquisition ne soit désormais possible. Passant en revue, dans un article de 1910, les positions sur le sujet de Montesquieu, Voltaire, Diderot, Holbach, Helvétius, Raynal, Rousseau, et quelques autres encore, A. Mathiez conclut fermement :

*Tous, à des degrés divers, mais sous des formes voisines, tous font profession de croire à la nécessité d'une religion pour la société, pour le peuple, même ceux qui étaient de purs mécanistes en philosophie, même les athées. Aucun de ceux, assez rares, qui estimaient la religion mauvaise en soi n'a formulé -cette exigence, exprimé ce désir : la séparation de l'Eglise et de l'Etat. Aucun, à ma connaissance, ne croit immédiatement possible ni souhaitable l'organisation d'un Etat neutre, indifférent aux dogmes, à tous les dogmes comme aux pratiques cultuelles*²³.

D'accord sur ce point avec A. Mathiez, malgré tout ce qui séparait leurs deux approches du phénomène révolutionnaire, A. Aulard résumait en ces termes un peu plus tard (1925) l'opinion générale de la philosophie française des Lumières :

*La religion, il faut l'épurer, la simplifier, mais surtout il faut avoir de bons curés, plutôt officiers de morale que théologiens. C'est l'Etat qui peut et qui doit faire cette épuration, cette simplification. Loin de vouloir séparer l'Eglise de l'Etat, les philosophes voudraient les unir plus étroitement, afin que l'Etat commande à l'Eglise. Pour eux, la religion, c'est chose d'Etat*²⁴.

Deux raisons expliquent cette attitude. La première est de principe : l'idée selon laquelle une société a besoin d'une unité morale et spirituelle pour ne pas se déliter reste chez eux un dogme politique fort (on est en droit de penser, en comparaison précisément avec la pensée politique contemporaine anglo-saxonne, qu'il y a là comme une contamination idéologique par l'adversaire catholique à vaincre, dont les effets seront durables et prégnants sur la pensée politique française). Par ailleurs, le rapport de force semble si disproportionné entre la philosophie et l'Eglise, la première paraissant si éloignée de tout soutien populaire, et si peu susceptible de pouvoir compter sur l'opinion publique d'une société civile qui n'existe pas encore comme telle, que l'Etat apparaît comme la seule force capable de dompter le monstre et de brider en quelque sorte ses redoutables capacités de nuisance²⁵.

²³ Albert MATHIEZ, « Les philosophes et la séparation de l'Eglise et de l'Etat », article paru dans la *Revue historique* (janvier 1910), devenu le premier chapitre de son ouvrage *La Révolution et l'Eglise*, Paris, A. Colin, 1910.

²⁴ Alphonse AULARD, *Le Christianisme et la Révolution française*, Paris, ed. Rieder, 1925, p. 30. A. Aulard écrit un peu plus loin : « Ce que nous appelons, par un néologisme qui ne date que d'une cinquantaine d'années, la laïcité, je ne dis pas que les philosophes n'en avaient pas l'idée, mais il est sûr qu'ils ne demandaient pas alors l'établissement d'un régime laïque tel que celui que la Convention finira par établir. » (p. 32)

Le jugement de ces deux historiens dispensera ici d'une plus longue démonstration. On se contentera de l'illustrer de quelques brèves citations de Voltaire : « *le Prince doit être le maître de toute police ecclésiastique, sans aucune restriction* » (*La Voix du sage et du peuple*, Œuvres Complètes, Paris, ed. Garnier, 1883-85, tome XXIII, p. 468) ; de Diderot demandant au Prince un clergé salarié : « *Tant que vous croirez en avoir besoin, il faut que vous les stipendiez* » (*Discours d'un philosophe à un roi*, Œuvres Complètes, Paris, Club français du livre, 1969-71, tome XI, p. 872) ; de l'abbé Raynal : « *L'Etat, ce me semble, n'est pas fait pour la religion, mais la religion est faite pour l'Etat. L'Etat a la suprématie en tout* » (*Histoire philosophique des Deux-Indes*, cité par A. AULARD, *op. cit.*, p. 25) ; voir aussi l'ensemble du chapitre « De la Religion civile » au Livre IV du *Contrat Social* de Rousseau.

²⁵ On peut ajouter que cette politique d'appel à l'Etat pour qu'il se soumette l'Eglise pouvait paraître d'autant plus crédible que, au sein de l'appareil d'Etat monarchique lui-même, comme de l'aristocratie dominante, apparaissaient des courants cherchant à moderniser l'Etat (et peut-être aussi à conjurer une crise politique menaçante) en opérant au détriment de l'Eglise une certaine laïcisation. Ce phénomène, bien visible à propos de la sécularisation des collèges jésuites après 1762, est essentiel pour comprendre pourquoi les philosophes ont pu bénéficier en France d'une assez large protection (et même d'une certaine complicité) étatique, qui s'étend dans les années 1750 et 1760 jusqu'au directeur -même de la Librairie, c'est-

En Angleterre au contraire, c'est dans la plus grande neutralité religieuse possible de l'Etat que réside, pour les mouvements religieux dissidents, -comme pour les intellectuels qui ont peu ou prou partie liée avec eux, la seule chance de salut face à une Eglise anglicane qui ne se résout pas encore à renoncer définitivement au rêve du retour à l'uniformité religieuse. C'est pourquoi la dimension « *séparatrice* » de la pensée lockienne reste vivante – quoique peu en mesure, durant la plus grande partie du siècle, de nourrir un processus politique de lutte directe pour imposer à l'Eglise anglicane de renoncer à ce qui lui reste de privilèges. Eclairante à cet égard est la comparaison entre David Hume et les déistes ou les incroyants français contemporains. Alors que rien d'essentiel ne sépare Hume (1711-1776) de ces derniers dans le domaine de la critique de la Révélation, alors qu'ils portent le même jugement négatif sur les effets moraux de l'obsession religieuse du salut éternel ²⁶, et qu'ils partagent la même inquiétude concernant la possible résurgence d'un fanatisme religieux aux feux mal éteints, ils divergent du tout au tout dans le domaine de la politique ecclésiastique. Tandis que Hume souhaite voir celle-ci s'établir sur le principe « *très philosophique* » de « *l'indifférence envers toutes les sectes* » ²⁷ (*Dialogues sur la religion naturelle*, 1779), Helvétius (1715-1771), prenant précisément dans son ouvrage posthume *De l'Homme* (1772) l'exemple du « *clergé d'Angleterre* », s'en sert à l'inverse pour montrer que « *la réunion des Puissances temporelle et spirituelle dans les mêmes mains est indispensable* » ²⁸.

Ce sont surtout les colonies américaines de la Couronne britannique, où la domination de l'*established Church* est bien plus fragile, et bien plus impatiemment supportée, qui constituent au XVIIIe siècle le lieu principal de refuge et de développement de cette conception « *séparatrice* ». La guerre d'indépendance américaine est l'occasion d'un puissant travail de reformulation de la politique lockienne dans son ensemble, reformulée en fonction des besoins nouveaux de la lutte pour s'affranchir de la « *tyrannie* » de la monarchie britannique (ce dont témoigne notamment ce manifeste politique des *insurgents* qu'est *Le sens commun* de Thomas Paine en 1776) : ce développement politique conduira bientôt à la première séparation effective des Eglises et de l'Etat, officialisée au niveau fédéral en 1791 ²⁹. Bien que ce développement américain de la question échappe à l'aire géographique de ce travail, son impact en retour sur l'Europe sera d'une telle importance qu'il sera nécessaire d'y revenir plus loin, lorsque l'analyse abordera l'étude de la question laïque pendant la Révolution française.

-dire de la censure, Malesherbes, et pourquoi ils ont pu compter sur le soutien financier (mécénat) de puissants « *protecteurs* », sans lesquels leur guerre idéologique contre l'obscurantisme clérical se serait menée dans des conditions nettement plus difficiles (parmi de nombreux travaux sur les relations des intellectuels réformateurs français avec les pouvoirs politiques et les classes dominantes « *éclairées* », on citera l'ouvrage de l'historien américain Robert DARNTON, *L'aventure de l'Encyclopédie*, Paris, Perrin, 1982). L'intelligentsia laïcisatrice anglaise ne pouvait disposer de semblables appuis dans une monarchie britannique qui tenait déjà l'Eglise anglicane sous contrôle.

²⁶ « *La constante attention portée à un intérêt aussi important que le salut éternel est, à elle seule, capable d'éteindre les affections bienveillantes et d'engendrer un égoïsme étroit et rétréci* » (David HUME, *Dialogues sur la religion naturelle*, Garnier-Flammarion, p. 220).

²⁷ « *Si le magistrat laisse carrière à plusieurs sectes, ce qui est la maxime la plus sage, il lui faut conserver une indifférence très philosophique envers toutes, et réprimer soigneusement les prétentions de la secte dominante ; autrement, il ne peut s'attendre qu'à des disputes, des querelles, des factions, des persécutions, des agitations civiles incessantes.* » (*ibid.*, p. 221)

²⁸ HELVÉTIUS, *op. cit.*, section 1, note 47, p. 137-138. L'argumentation est strictement inverse : pour Helvétius, c'est le contrôle que le pouvoir civil exerce sur le clergé anglican (en nommant en particulier les évêques) qui dissuade l'Eglise anglicane de manifester la même intolérance que l'Eglise catholique en France.

On notera que ni Hume ni Helvétius n'ont cru possible de publier de leur vivant leur principal ouvrage traitant des questions religieuses.

²⁹ « *Le Congrès ne pourra faire aucune loi ayant pour objet l'établissement d'une religion ou interdisant son libre exercice* », premier amendement à la constitution des Etats-Unis (1791) dû au futur président James Madison.

3. FRANCE, ANNÉES 1750 – ANNÉES 1780 : LE PREMIER ASSAUT FRONTAL CONTRE L'ÉCOLE CONFSSIONNELLE D'ANCIEN RÉGIME

3.1. Anticléricalisme et réforme éducative : le courant philosophique

S'agissant du domaine proprement scolaire, la filiation apparaît assurément bien plus directe entre la philosophie du XVIII^e siècle et les conceptions laïques telles qu'elles se développeront en France dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Gabriel Compayré, abordant le XVIII^e siècle au second tome de son étude des *Doctrines d'éducation en France depuis le XVI^e siècle* (1879), ne craint pas d'écrire que « *l'esprit laïque est le premier caractère de l'époque où nous entrons* »³⁰. Il est aisé de constater en effet que le mouvement de réforme pédagogique qui s'amorce alors, se dirige de plus en plus directement vers une critique radicale des conceptions éducatives et des structures d'enseignement existantes, c'est-à-dire vers une attaque résolue contre ce qu'on a appelé plus haut l'école confessionnelle. Ce qu'il vise à lui substituer (du moins dans l'enseignement secondaire, celui qui constitue alors l'objet principal du débat) n'est rien de moins qu'une école organisée sur des bases à la fois profanes (quant au contenu de l'enseignement) et civiles (quant à son organisation) – deux éléments qu'on peut considérer comme les deux aspects nécessairement liés de « *l'esprit laïque* » en matière scolaire. Mais si on s'intéresse, comme on doit le faire ici, non seulement à ce qui rapproche ces conceptions scolaires des dernières décennies de l'Ancien Régime de celles qui apparaîtront ultérieurement, mais aussi à ce qui les en distingue, il devient nécessaire de nuancer l'équivalence posée de façon sans doute un peu rapide par Gabriel Compayré.

Des trois traits fondamentaux de l'école confessionnelle d'Ancien Régime qu'on a cru pouvoir repérer plus haut, il est incontestable que celui qui fait l'objet des plus vives et des plus constantes critiques est son obstination à ne pas vouloir, ou à ne vouloir que de mauvais gré, élever les enfants « pour ce monde ». Les écrivains anticléricaux sentent qu'ils sont ici en position de force pour se faire entendre d'un public (et notamment de parents) désireux de voir les études s'ouvrir à des matières modernes et d'utilité sociale incontestable (langue maternelle, histoire moderne, ou sciences). L'attaque contre l'hégémonie du latin dans le curriculum des collèges, comme l'a bien montré Georges Snyders³¹, contient une dimension sécularisatrice forte : il devient incompréhensible de vouloir élever les adolescents dans « l'autre monde » pédagogique de l'antiquité romaine et de leur inculquer ainsi, de façon détournée, une -forme de désintérêt ou de mépris pour le monde dans lequel ils vivent. Ce discours sécularisateur se combine souvent avec la dénonciation d'un enseignement contraire à l'intérêt bien compris de l'Etat, puisqu'il vise au fond à développer chez l'élève l'attachement à une douteuse « *patrie céleste* » en se désintéressant des enseignements qui le mettraient le plus en état de servir sa véritable patrie terrestre.

Les autorités ecclésiastiques elles-mêmes se montrent capables de faire certaines concessions à l'esprit nouveau (la scolastique perd du terrain dans les classes terminales des collèges, où quelques cours de physique scientifique sont introduits) ; on constate parallèlement une atténuation des

³⁰ Gabriel COMPAYRÉ, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle*, Hachette, 1879, tome 2, p. 5.

³¹ Sous le sous-titre « *Collège ou couvent* », Georges SNYDERS (*La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, PUF, 1965) cite notamment (p. 349) ce mot de Turgot « *Notre éducation, bornée à l'étude des langues, est jusqu'à présent monastique* » (lettre à Mme de Graffigny, *Œuvres*, t. 1, p. 245) et commente : « *C'est maintenant une révolution pédagogique qui s'amorce : ne voyant plus dans l'enfant l'imminence des vices à déraciner, ne voyant plus dans le monde un risque constant de perte, on pense pouvoir former l'enfant à l'actuel directement à partir de l'actuel... Les railleries et les indignations reprennent mille fois ces questions : si l'enfant ne peut être formé que par coupure avec le monde, comment pourrait-il ensuite rejoindre ce monde ?* » (*ibid.*, p. 350)

rigueurs les plus choquantes de la discipline scolaire³². Mais les plus déterminés de leurs adversaires ouvrent une perspective autrement radicale, en proposant que soit retirée à l'Église la direction même de l'enseignement. Il s'agit de remettre l'« instruction publique » (un néologisme significatif) non pas exactement entre les mains de l'État au sens moderne du mot, mais « à la nation », de la traiter, en somme, comme tout autre bien d'Église passant dans le domaine public, c'est-à-dire de la *séculariser*. La fermeture des collèges tenus par les Jésuites (environ un cinquième des établissements secondaires du royaume) est l'occasion de formuler explicitement ce programme, exprimé dès 1763 par le parlementaire gallican La Chalotais : « *Le bien de la société exige manifestement une éducation civile. Si on ne sécularise pas la nôtre, nous vivrons éternellement sous l'esclavage du pédantisme.* »³³ Mais ici l'unanimité des partisans d'une modernisation pédagogique est déjà moins nette. La question des congrégations se pose en effet dès ce moment dans toute sa complexité. Faut-il ôter au clergé dans son ensemble, séculier comme régulier, la direction de tous les établissements secondaires, et envisager une sécularisation générale ? La tâche apparaît en général irréaliste. Diderot l'envisage, mais pour la Russie de Catherine II³⁴. Faut-il se limiter aux seuls établissements tenus par des religieux³⁵, dont la vie en rupture avec « *le siècle* » apparaît comme en relation directe avec la sclérose pédagogique qu'on dénonce ? Mais, même dans ce cas, n'est-on pas tenu de distinguer les ordres à l'esprit décidément trop « *monacal* » de ceux qui composent avec « *l'esprit du siècle* », tels les Oratoriens, que La Chalotais lui-même exclut de son plan de sécularisation ? Ce débat n'est pas clos en 1789, quand les conditions politiques nouvelles le projettent au premier plan de l'actualité scolaire.

Mais, à cette date, depuis plusieurs décennies déjà est débattue une question qui montre qu'on en est désormais venu, dans les milieux les plus critiques vis-à-vis du mode d'éducation en place, à l'idée que c'est bien avec un système pluriséculaire qu'il faut rompre : pour la première fois sans doute dans l'histoire de l'Europe moderne on ose envisager, discuter publiquement même (bien qu'avec d'indispensables précautions) la question de savoir si l'état de prêtre est compatible avec l'exercice de la profession d'enseignant. Le clerc, qui fut pendant plus d'un millénaire la figure la plus incontestée de l'homme de savoir dans l'aire culturelle de l'Europe chrétienne, apparaît désormais comme l'instrument d'une institution à laquelle il a abandonné, de par ses vœux, ce qu'un « *instituteur de la jeunesse* »³⁶ possède de plus précieux, son indépendance de pensée. Les plus radicaux voient en lui le

³² Dans son étude classique sur *Les Origines intellectuelles de la Révolution française* (Paris, La Manufacture, 1989, 1re édition : 1933), Daniel Mornet avait attiré l'attention sur la pénétration des idées et des pratiques nouvelles dans l'enseignement secondaire avant 1789 : ainsi la carrière de l'abbé Nollet, physicien réputé et grand partisan des méthodes modernes d'expérimentation, se déroule-t-elle sans encombre dans différents collèges réputés à partir des années 1750. Le formalisme scolastique, ajoutait-il, est en recul dans les deux dernières décennies du siècle, et une vision moins rude de l'enfance remet en cause l'ancienne pratique du châtiment corporel (p. 215 et suiv.). La même appréciation est portée par Jean Delumeau, qui repère les étapes d'une réhabilitation et d'une déculpabilisation de l'enfance dans le discours de l'Église catholique (*Le Péché et la peur* ; p. 301-303). Marcel Grandière a récemment proposé un tableau moins optimiste, à partir de l'étude, jusque-là trop négligée, des textes pédagogiques des adversaires des Lumières, en insistant en conclusion de son étude sur *L'idéal pédagogique en France au XVIIIe siècle* (Oxford, Voltaire Foundation, 1998) sur la puissance des courants religieux de résistance aux innovations des « *prétendus philosophes* » (p. 372-399 et p. 405).

³³ Louis-René de Caradeuc de LA CHALOTAIS, *Essai d'éducation nationale*, Paris, 1989 (fac-similé de l'édition originale, 1763), p. 15. La phrase suivante indique sans ambiguïté ce qu'il faut comprendre par « *pédantisme* » : « *Pourquoi faut-il en effet que les collèges soient administrés par des moines ou par des prêtres ?* »

³⁴ Denis DIDEROT, *Plan d'une Université ou d'une éducation publique dans toutes les sciences*. Œuvres Complètes, Club Français du Livre, 1971, t. IX, p. 754-868. Rappelons que ce texte, resté inédit jusqu'au début du XIXe siècle, ne joua aucun rôle dans le débat pédagogique avant comme pendant la Révolution ; il est cité ici en tant qu'il est illustratif de la position de Diderot lors de sa rédaction pour Catherine II, à son retour de Russie (1774) (texte commenté par G. COMPAYRÉ, *op. cit.*, p. 204 et suiv.).

³⁵ Le terme désigne en général au XVIIIe siècle le clergé régulier, c'est-à-dire celui qui appartient à un ordre religieux dont il suit les règles. Le substantif *congrégation* et l'adjectif *congréganiste* n'entreront dans l'usage français qu'au siècle suivant.

³⁶ Le terme ne se spécialisera dans son sens actuel que sous la Révolution.

complice, au mieux la victime plus ou moins consentante, d'un antique mensonge. L'auteur anonyme de *l'Essai sur les préjugés* (attribué à Du Marsais) s'écrie dès 1753 : « *Que le souverain ôte l'éducation à ces mercenaires qui vivent de l'imposture, qu'il confie l'enseignement de ses sujets à des hommes éclairés et honnêtes.* »³⁷ Helvétius est plus implacable encore³⁸. Diderot exclut tout prêtre de l'éducation qu'il projette en Russie (sauf les professeurs de théologie dans les facultés du même nom) et Rousseau recommande dans ses *Considérations sur le gouvernement de Pologne* de n'employer que des maîtres mariés « *s'il est possible* »³⁹. C'est là cependant une position extrême, qui est loin de faire consensus parmi les adversaires du système en vigueur. L'idée dominante est plutôt, là encore, de reconnaître aux prêtres séculiers des compétences, ou une bienveillance envers l'enfance, qu'on refuse énergiquement à ces « *moines* » aussi redoutés que méprisés.

L'accord paraît aussi peu réalisable sur le sens précis de cette remise de l'éducation entre les mains de la société civile. Quelles autorités auraient à la prendre concrètement en charge ? Les parlements ont assurément leur réponse. Mais l'hostilité au « *jansénisme* » parlementaire, à son intolérance religieuse avérée envers les non-catholiques, et à sa défense de ses propres privilèges présentés comme des libertés, est vive chez certains philosophes. Faut-il en appeler pour le financement de l'« *éducation nationale* » envisagée, et pour sa direction effective, au gouvernement royal ? Aux municipalités ? A l'initiative privée ? L'âpreté et la complexité des débats scolaires de la Convention, qu'on évoquera plus loin, s'expliquent en partie par la nécessité de trancher dans l'urgence des questions encore presque neuves au moment où éclate la Révolution, et surgissant en quelque sorte toutes ensemble, dans une manière de chaos originel. Il est toutefois remarquable que personne n'ait alors envisagé en France de faire coexister parallèlement une éducation relevant de la nation et une éducation relevant de l'Eglise. L'impossibilité philosophique et politique de concevoir alors une séparation de l'Eglise et de l'Etat se double de l'impossibilité d'envisager un régime de liberté d'enseignement faisant cohabiter deux réseaux scolaires institutionnellement distincts.

L'instruction religieuse confessionnelle, second aspect du dispositif scolaire d'Ancien Régime et « *noyau dur* » de la présence catholique dans l'enseignement français, est également l'objet de vives attaques. On doute désormais ouvertement à la fois de son sens théologique (est-il besoin de croire pour être sauvé, si tant est que la question du salut éternel ait encore à se poser ?) et de son efficacité pratique, en relation avec l'idée neuve d'une dissociation de la morale « naturelle » et de la religion. Mais là encore (si l'on réserve provisoirement la position très particulière de Rousseau, sur laquelle on reviendra) l'idée d'exclure totalement l'instruction religieuse de l'enseignement est absente du discours réformateur des Lumières. Le procureur La Chalotais, catholique convaincu, résume une idée très générale en proposant une division des tâches au sein des nouveaux collèges qu'il envisage : aux professeurs de statut laïque (de préférence, mais sans obligation absolue), l'enseignement des matières profanes à l'importance fortement revalorisée ; au chapelain, l'enseignement religieux, car « *il y tout à perdre pour les Etats et les particuliers chez qui se détruit la religion* »⁴⁰. Quant aux philosophes sceptiques ou athées, quand bien même ils rejettent la religion pour eux-mêmes, et pour une élite intellectuelle et morale, ils estiment en règle générale que le peuple ne peut tout simplement pas se passer de croyance religieuse, et qu'il appartient à l'éducation publique de la lui transmettre de la façon la plus « *épurée* » possible, c'est-à-dire la plus indépendante des dogmes spécifiques de chaque confession chrétienne (c'est la position d'Helvétius et du Diderot du *Plan d'une université*

³⁷ *Essai sur les préjugés*, cité par G. COMPAYRÉ, *op. cit.*, p. 168.

³⁸ « *Malheur aux nations qui confient [au prêtre] l'éducation de leurs citoyens* » (HELVETIUS, *De L'homme*, chap. 8, *op. cit.*, p. 913).

³⁹ Jean-Jacques ROUSSEAU, in *Œuvres complètes*, III, Paris, Gallimard (coll. La Pléiade), 1964, p. 967.

⁴⁰ LA CHALOTAIS, *op. cit.*, p. 135.

russe⁴¹). On a vu là souvent (notamment dans le cas de Voltaire) l'expression d'un cynisme de propriétaire conscient de l'utilité sociale de la croyance. Mais il est permis aussi de comprendre cette position comme l'indice d'une approche du problème de la moralité du peuple sensiblement différente de celle qui prévaudra ultérieurement. Une sorte d'aristocratie d'intellectuel est sans doute ici à l'œuvre, comme chez les « *libertins* » du siècle précédent, pour persuader ces « *gens de lettres* » et ces « *savants* » – il n'existe pas encore de terme générique – que si eux-mêmes sont capables d'agir de façon moralement juste en se passant du secours de la foi (c'est-à-dire de la perspective de la récompense ou de la sanction d'outre-tombe), il n'en serait pas de même pour des gens incultes dont la moralité ressemblerait à celle des enfants, si bien qu'ils auraient besoin comme eux, pour ne pas commettre d'acte répréhensible, de se savoir sous le regard d'un Père. Diderot – pour s'en tenir à ce seul exemple – est bien persuadé (ne serait-ce que par son expérience intime) qu'un athée est tout autant qu'un croyant capable de moralité dans sa conduite. Mais il pense vraisemblablement qu'il est illusoire que la masse des hommes n'y parvienne jamais – du moins à échéance humainement prévisible ; et il n'est pas loin de partager lui aussi l'idée, si fortement transmise par la tradition chrétienne, et peut-être confortée par la distance sociale qui sépare alors l'intellectuel du peuple, que ce dernier ne pourrait dans sa masse accéder à la morale si celle-ci était entièrement disjointe de la religion. De là sans doute son idée d'associer le prêtre (non le moine), en tant qu'« *officier de morale* », à l'œuvre pédagogique d'instruction populaire, et de l'inviter à ne présenter des Evangiles que ce qui unit les hommes, et non ce qui les divise.

Quoi qu'il en soit, cette prise de position significative permet d'apporter à la formule de Gabriel Compayré citée plus haut une précision essentielle dans l'optique de ce travail : si l'on prend comme critère de laïcité la présence ou l'absence d'instruction religieuse dans un cadre scolaire public, la pensée éducative des Lumières apparaît avant 1789 comme une pensée qu'on peut légitimement qualifier de *pré-laïque*. Loin de se contenter de « *mettre en application* » des théories préalablement élaborées, la Révolution fera ici œuvre réellement créatrice, dans des conditions qu'on aura à expliciter au chapitre suivant.

3.2. L'originalité de la position de Rousseau en matière d'éducation religieuse

Dans cette vaste offensive contre l'éducation d'Ancien Régime, Rousseau occupe une place à part. L'ampleur de son influence sur les mouvements de réforme pédagogique ultérieurs justifie qu'on tente ici de définir celle-ci plus précisément.

Assurément l'*Emile* – le seul de ses écrits qu'on analysera ici – participe de l'assaut général contre l'enseignement d'Eglise (Rousseau stigmatise ce dernier d'une formule assassine dès les premières pages de l'ouvrage : « *ces risibles établissements qu'on appelle collèges* »⁴²). Dans ce combat-là, il se trouve même aux avant-postes. Sa thèse fondamentale de la bonté native de l'homme a en effet l'ambition de ruiner de fond et comble le dogme déjà passablement ébranlé du péché originel, ce qui fait peut-être de cet ouvrage le plus redoutable instrument de combat contre l'augustinisme qui soit apparu en Europe depuis Bayle⁴³. Sa proposition de reculer jusqu'à quinze, voire dix-huit ans,

⁴¹ La religion a pour Helvétius un « *but politique* » qu'on pourrait qualifier d'humaniste, que le christianisme a occulté, et qu'il faut travailler à retrouver (*op. cit.*, p. 108). Diderot accorde à la religion une place importante dans son projet russe, allant jusqu'à prévoir de maintenir la pratique de la prière au début de la journée scolaire.

⁴² J.-J. ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 40.

⁴³ L'archevêque de Paris Christophe de Beaumont ne s'est pas trompé sur ce point, en retenant, comme l'un des principaux chefs d'accusation contre la « *doctrine abominable* » de l'ouvrage, le fait que ce dernier ait osé nier le dogme fondateur de « *la chute déplorable de notre premier père* » (*Mandement* de Mgr l'Archevêque de Paris, in J.-J. Rousseau, *Œuvres complètes*, Seuil, coll. L'Intégrale, 1971, t. IV, p. 336 et 331).

l'instruction religieuse de son élève⁴⁴ est un défi lancé aux autorités ecclésiastiques, tant catholiques que protestantes, qui n'a pas d'équivalent dans la production pédagogique ou de politique scolaire de son temps : il suscitera d'ailleurs surtout en France, jusqu'à la Révolution du moins, face à l'indignation des discours inspirés par les Eglises, le silence gêné ou même le désaveu de ses plus fervents partisans⁴⁵. L'audace tient ici autant à la matérialité même de la proposition qu'aux justifications que Rousseau en donne, puisque son argumentation, développée dans les pages du livre IV de *l'Emile*, qui précèdent le *Discours du Vicaire savoyard*, revient à assimiler le catéchisme enseigné à un enfant à un abus de confiance moralement répréhensible⁴⁶. Pendant plus d'un siècle l'auteur de *l'Emile* passera d'ailleurs auprès des autorités religieuses de toute l'Europe, selon le mot de Mgr Dupanloup (*De l'Education*, 1850), pour un auteur *infâme*. Rousseau peut donc être considéré non seulement comme un vigoureux adversaire de l'interdit de pensée en matière religieuse (« *Qu'aucune autorité ne le gouverne, hors celle de sa propre raison* »⁴⁷) mais aussi, rapporté au critère de laïcité proposé plus haut, comme celui des écrivains pédagogiques du XVIIIe siècle prérévolutionnaire qui s'approche le plus d'une conception *laïque* au sens ici entendu du mot.

Mais, il importe une fois encore de le remarquer, s'il s'en approche, en une sorte de cas limite, il n'y atteint pas réellement. L'instruction religieuse est retardée à l'extrême fin de l'apprentissage de *l'Emile*, elle n'est pas abolie : le Vicaire savoyard intervient précisément pour l'accomplir, non certes pour -faire de son élève l'adepte d'une confession particulière (« *A quelle secte agrégerons-nous l'homme de la nature ?* »), mais néanmoins pour « *en faire un croyant* »⁴⁸. Il n'est pas indifférent, peut-être pour le salut d'Emile dans l'autre monde (cette question continue en effet à faire sens pour Rousseau), à tout le moins pour la moralité de sa conduite, qu'il ne soit pas athée⁴⁹. Par là Rousseau se rattache encore à cette conception qu'on a appelée « pré-laïque » dans laquelle s'inscrit d'une façon générale l'élan anticlérical de la pensée pédagogique et scolaire des Lumières.

Toutefois, à la différence des écrivains analysés précédemment, Rousseau ne fait pas de l'Eglise enseignante sa cible unique, ni même principale. L'éducation critique proposée par les philosophes lui paraît en définitive se tenir sur le même terrain que celle de ses adversaires cléricaux, parce qu'au-delà des apparences les uns et les autres sont à ses yeux d'accord sur l'essentiel : l'éducation doit apprendre à l'enfant le respect des valeurs socialement dominantes. « *L'homme civil naît, vit et meurt dans l'esclavage : à sa naissance on le coud dans un maillot ; à sa mort on le cloue dans une bière ; tant qu'il garde figure humaine il est enchaîné par nos institutions.* »⁵⁰ Ce dont Rousseau entend préserver son élève, tout autant et même plus que de l'endoctrinement religieux précoce, qui imprime chez l'enfant à son insu le sentiment d'appartenance à une « secte » (une confession), c'est d'une vision du monde et de soi-même qui détruit l'indépendance native de l'individu et l'« enchaîne » à la société

⁴⁴ « *Je prévois combien mes lecteurs seront surpris de me voir suivre tout le premier âge de mon élève sans lui parler de religion. A quinze ans, il ne savait pas s'il avait une âme, et peut-être à dix-huit ans n'est-il pas encore temps qu'il l'apprenne ; car, s'il l'apprend plus tôt qu'il ne faut, il court le risque de ne le savoir jamais.* » (*Emile*, op. cit., p. 335)

⁴⁵ Gilbert Py (op. cit.) montre la réticence de bien des « enthousiastes » de *l'Emile* sur ce point délicat. Bernardin de Saint-Pierre lui-même prendra parti en faveur de l'instruction religieuse des enfants.

⁴⁶ Présenter à un enfant un dogme (un « mystère de la foi ») comme une vérité qu'il est nécessaire de croire, sans pouvoir la démontrer, c'est « *apprendre [aux enfants] à mentir de bonne heure* » (*ibid.*, p. 336). L'enfant qui dit croire ne peut se faire une idée rationnelle de ce qu'il dit. Rousseau ne veut pas en conclure que toute foi soit irrationnelle ; mais la croyance raisonnée qu'expose le Vicaire savoyard n'est accessible qu'à une raison adulte. Dans sa *Lettre à Monseigneur de Beaumont* (1763), sa plume se fera plus incisive encore contre le principe même de l'instruction religieuse précoce : « *Vous vous pressez d'instruire l'enfant avant qu'il puisse discerner le vrai du faux* » (p. 345).

⁴⁷ *Ibid.*, p. 332.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 338, p. 339.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 336-337.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 43.

telle qu'elle est : inculcation d'autant plus redoutable et puissante qu'elle ne se laisse pas percevoir comme telle, rendant ainsi le jeune homme incapable de percevoir la part de violence et d'injustice que le monde social recèle, et de porter sur lui (comme sur lui-même) un nécessaire et salubre regard critique. A contre-pied du discours dominant des Lumières françaises, qui voulait une éducation qui formât à la fois l'homme et le citoyen, Rousseau affirme en conséquence l'incompatibilité radicale entre les deux termes : « *Il faut opter entre faire un homme ou faire un citoyen ; car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre.* »⁵¹ La perspective qui s'ouvre ici est, plus encore qu'une éducation à l'esprit critique, celle d'une critique de toute éducation qui se donne pour but de former l'individu pour une autre fin que de développer son humanité, c'est-à-dire son sentiment d'appartenance au genre humain dans sa plus -grande universalité. Tout autre objectif mutile à ses yeux l'individu et menace son indépendance morale en faisant de lui un être parcellaire, attaché à une classe sociale (et cela, qu'il ait à occuper dans sa vie adulte une place de dominant ou une place de dominé, de *puissant* ou de *faible* dans sa terminologie), limité à l'horizon d'une douteuse *patrie* (*Emile*, Livre V), ou encore – menace suprême pour la moralité et le bonheur de l'individu – soumis à l'*opinion* d'autrui, ce qui constitue pour Rousseau la forme majeure de l'aliénation.

Le problème de la « *bonne politique scolaire* » tel qu'on l'a vu posé par Helvétius apparaît ainsi à la lecture de Rousseau sous un jour singulièrement plus complexe. Les politiques du « *bonheur du genre humain* », avertit-il, sont peut-être moins innocentes qu'elles ne le paraissent (ou qu'elles ne se pensent elles-mêmes). On verra que les révolutionnaires n'entendront pas toujours cet avertissement, et que les plus enthousiastes lecteurs de *l'Emile*, croyant voir revenu le temps heureux des cités antiques où l'homme ne faisait qu'un avec le citoyen, feront servir son œuvre à des fins politiques d'inculcation d'une idéologie de la fusion de l'individu dans la communauté révolutionnaire, n'entretenant que de lointains rapports avec la démarche originelle du *citoyen de Genève*.

4. LES ORIENTATIONS SÉCULARISATRICES DU MOUVEMENT DE RÉFORME PÉDAGOGIQUE EN GRANDE-BRETAGNE (années 1760 – années 1780)

4.1. Minorités religieuses dissidentes et sécularisation de l'éducation : Joseph Priestley

Dans la seconde moitié du XVIIIe siècle britannique, la réflexion critique sur l'éducation, assoupie après Locke, reprend de la vigueur. Des voix s'élèvent ici aussi pour remettre en cause le curriculum classique fondé sur les langues anciennes. Une formation centrée sur les mathématiques, les sciences de la nature, les techniques modernes, paraît plus adaptée aux besoins de secteurs commerciaux et industriels en expansion rapide. Joseph Priestley (1733-1804), la figure sans doute la plus remarquable de ce mouvement de pensée, chimiste de premier plan, mais aussi philosophe et ministre unitarien, se fait le défenseur de cette réorientation éducative dans son *Essay on a course of liberal education for civil and active life* (1768). Dans cet ouvrage qui fait date dans l'histoire éducative britannique⁵²,

⁵¹ *Ibid.*, p. 38.

⁵² Voir Brian SIMON, *Studies in the history of education 1780-1870*, Londres, Lawrence & Wishart, 1960 p. 18. B. Simon souligne que Priestley était membre de la *Lunar Society* de Birmingham, qui réunissait (les soirs de pleine lune, d'où son nom) des hommes intéressés à explorer les liens entre science et production, tel l'ingénieur James Watt, l'inventeur de la machine à vapeur (Birmingham était en effet avec Manchester un centre industriel en pleine expansion, et l'un des lieux d'émergence de la révolution industrielle britannique). Mais l'implication de Priestley dans l'Eglise unitarienne (fondée, on l'a vu, sur la négation du dogme de La Trinité au nom de son irrationalité) n'est pas non plus étrangère à sa démarche critique et moderniste en matière éducative : « *Les unitariens, la plus radicale et la plus progressiste des sectes dissidentes, comptaient parmi leurs adeptes des membres de familles prépondérantes de la classe moyenne ; leurs ministres jouaient un rôle de*

Priestley déplore que l'enseignement de son pays reflète encore l'état ancien où « *on pensait que seul le clergé méritait qu'on s'occupât de son éducation. Il était naturel, de ce fait, que le plan entier de l'éducation, depuis l'école secondaire [grammar school] jusqu'à la fin des études universitaires soit calculé à son usage.* »⁵³ Mais maintenant le progrès des sciences a amené « *une révolution dans l'état des savoirs* ». De plus, « *les principaux emplois de la vie active* »⁵⁴ exigent une formation spécifique bien plus poussée que jadis. Les vieilles institutions scolaires et leur curriculum suranné, tourné avant tout vers la formation de *divines* (théologiens), doivent faire -place à une éducation adaptée à la modernité – ce que Priestley appelle *l'éducation libérale* : les sciences de la nature, l'histoire moderne, la science politique (*policy*), les *arts* (c'est-à-dire les techniques), le commerce, la langue anglaise, doivent être à la base de cette réorientation éducative fondamentale.

Ce plan d'étude explicitement sécularisateur est fort proche, on le voit, de ce que réclament au même moment les partisans français d'un enseignement modernisé. La différence essentielle tient cependant en ce que Priestley pour sa part ne revendique pas à proprement parler la mise en place d'un tel curriculum : il le met lui-même en pratique au moment où il écrit son ouvrage, dans l'établissement « *vitrine* » du mouvement *dissent* où il enseigne alors, l'académie Warrington (fondée en 1757, elle visait à permettre à des jeunes gens interdits d'accès à Oxford ou Cambridge pour des raisons religieuses d'acquérir une éducation de qualité). Ici se vérifie une nouvelle fois la pertinence de l'appréciation d'E. P. Thompson mentionnée plus haut. Si Priestley est assurément moins porté que Diderot ou Helvétius à la lutte contre l'Eglise établie de son pays, c'est qu'il a en quelque sorte mieux à faire : le relatif pluralisme religieux anglais, fruit des batailles du passé, lui permet d'éprouver dans la pratique la valeur de conceptions pédagogiques qui ne peuvent, en France, que demeurer dans le domaine de la théorie.

4.2. La réception de l'« Emile » et de la critique rousseauiste de l'éducation religieuse en Grande-Bretagne

Dans ce contexte, les conceptions de Rousseau en matière d'éducation religieuse suscitent à partir de 1762 un intense débat. Dès sa traduction (septembre 1762, quatre mois après sa publication à Amsterdam), « *l'Emile souleva un intérêt et un enthousiasme extraordinaire* » (*tremendous*), selon l'historien britannique de l'éducation Brian Simon. L'impact de l'ouvrage fut durable : en 1769, Thomas Day, alors membre de la *Lunar Society*, pouvait encore écrire à Richard Edgeworth : « *Si tous les livres de la Terre devaient être détruits, le second livre que je voudrais sauver, après la Bible, serait l'Emile de Rousseau. C'est vraiment un ouvrage très exceptionnel. Plus je le lis, plus je l'admire.* »⁵⁵

Mais tout comme en France, cette ferveur n'allait pas jusqu'à approuver le traitement réservé par Rousseau à l'instruction religieuse de son élève. Ainsi, l'auteur (anonyme) de *Lettres concernant l'état de la nation française* (1769), protestant contre l'ostracisme qui frappait alors Rousseau en France même, croyait bon de préciser : « *Sauf en ce qui touche à la religion, l'Emile est l'un des ouvrages les*

premier plan dans la vie intellectuelle et sociale, et leurs chapelles devinrent des centres de discussion et de recherche philosophique, scientifique et littéraire » (B. Simon, *op. cit.*, p. 18).

⁵³ Joseph PRIESTLEY, *An Essay on a course of liberal education for civil and active life*, Londres 1765 (Routledge / Thomas Press reprints, 1992), p. 2.

⁵⁴ L'énumération qu'en donne Priestley (hommes de lois, spécialistes du gouvernement civil et des questions militaires, hommes d'affaires [*profession of merchandise*]...) indique assez le nouveau public qu'il a en vue, ces classes montantes distinctes de l'ancienne aristocratie foncière et qui poussent de leur côté à la sécularisation des contenus de l'enseignement.

⁵⁵ B. SIMON, *Studies...*, p. 39. Thomas Day est le futur auteur d'un roman pour enfants qui devait devenir un classique de sa génération, *L'Histoire de Sandford et Martin* (1783-1789 ; plusieurs traductions françaises parues entre 1787 et 1880). R. Edgeworth était si influencé par Rousseau qu'il voulut élever son fils aîné comme Emile, et qu'à l'occasion d'un voyage à Paris en 1774 il devait présenter le jeune homme à Rousseau lui-même pour avoir son avis sur la réussite de cette éducation. Il publia en 1797 avec sa fille Maria une *Practical education* sur laquelle on reviendra (chapitre 4).

plus utiles à l'humanité. »⁵⁶ Les défenseurs de la foi traditionnelle étaient quant à eux indignés par l'âge tardif fixé pour l'initiation religieuse d'Emile. Le Dr Vicesimus Knox, théologien anglican et professeur à Oxford, l'un des grands noms du débat éducatif anglais du dernier tiers du XVIIIe siècle, mettait fermement en garde contre « *cette trompeuse doctrine* » de l'éducation religieuse retardée. « *Si l'esprit n'est pas de bonne heure structuré par les idées religieuses [structured in the religious ideas] il ne les admettra ensuite qu'avec beaucoup de difficultés.* »⁵⁷ Priestley lui-même tint à s'en démarquer avec la plus grande netteté dans ses *Miscellaneous observations relating to education* (1768)⁵⁸.

La mise en cause de la tradition en matière d'instruction religieuse, que le livre de Rousseau ne put à lui seul opérer, devient cependant perceptible outre-Manche dans les années 1780. Mrs Macaulay – une des premières écrivaines de langue anglaise – préconise dans ses *Lettres sur l'éducation* (1790) de ne pas parler de religion aux enfants en raison de leur faible capacité d'abstraction⁵⁹. Plus remarquable encore est la figure du pasteur non-conformiste David Williams⁶⁰, dont les *Conférences sur l'éducation* (*Lectures on education*, 1789) contiennent la belle formule d'inspiration rousseauiste « *l'éducation est l'art de former des enfants pour en faire des hommes heureux* ». Il s'affirme partisan d'une moralité rationnelle, « *séparée de la religion* », et s'élève contre « *ce façonnement de l'esprit, de la conscience et des sentiments de l'enfant en vue du rôle de ce dernier parmi les hommes* ». Homme de pratique pédagogique autant que théoricien, il renonce en ce qui le concerne à la pratique usuelle de l'apprentissage de la lecture à partir de la Bible, comme à la récitation des prières scolaires, et affirme :

*Je n'ai jamais prononcé une phrase, ni adopté quelque mesure éducative que ce soit, pour amener mes élèves à adopter mes opinions religieuses. Ils sont en général parfaitement ignorants à leur égard*⁶¹.

⁵⁶ Jacques PONS, *L'éducation en Angleterre entre 1750 et 1800, aperçu sur l'influence de Jean-Jacques Rousseau en Angleterre*, Paris, Leroux, 1919, p. 28.

⁵⁷ V. KNOX, *Liberal education*, London, Dilly, 1785, tome 2 p. 96 (l'ouvrage connut un certain succès : l'exemplaire conservé à Paris par la Bibliothèque Nationale est en effet celui de la 7e édition). La traduction française (*De l'Éducation*, Paris, Garney, 1791) consultée a été ici modernisée.

On peut remarquer que cette argumentation, lue dans un environnement idéologique modernisé, peut servir à prouver la thèse inverse de celle que veut établir Knox : si, sans incitation extérieure, l'homme ne développe de lui-même aucune incitation à croire, c'est donc que la croyance, loin d'être un invariant anthropologique, est un fait social construit. Mais le théologien anglican donne naturellement à son raisonnement un autre sens : pénétré de la gravité du risque que court une âme ignorant Dieu, il en conclut à l'importance cruciale de l'instruction religieuse précoce, tout retard en ce domaine s'avérant au sens propre criminel.

⁵⁸ Sans nommer Rousseau, Priestley s'attache longuement dans cet ouvrage à réfuter l'idée que l'enseignement religieux est au-dessus de la compréhension d'un enfant (section 11, p. 86 et suiv.) et consacre sa section 12 à « *l'importance de l'instruction religieuse précoce* » (*early religious instruction*). Il n'est pas interdit de penser que la récente rupture de Rousseau avec Hume, qui l'avait invité en Angleterre, a contribué à pousser Priestley à prendre publiquement ses distances avec le Genevois. Le malaise ressenti outre-Manche par le refus rousseauiste de l'instruction religieuse est encore perceptible dans ces lignes écrites en 1930 par le grand historien de l'éducation britannique J. W. Adamson : « *Le naturalisme de Rousseau est si littéral qu'il explique, sans l'excuser, la faiblesse évidente (patent defect) de ses suggestions en matière d'éducation morale* » (John William ADAMSON, *English education, 1789-1902*, Cambridge, 1930, p. 6).

⁵⁹ « *les tendres cerveaux enfantins... sont peu propres à recevoir les idées abstraites et par conséquent peu adaptés à la contemplation de sujets religieux* » (in J. PONS, *op. cit.*, p. 116).

⁶⁰ Sa *Liturgie or the general principle of religious reason and morality* (1776) lui avait valu des compliments en anglais de Voltaire et de Frédéric II (David WILLIAMS, *Lectures on education*, J. Ball, Londres, 1789, vol. III, p. 303).

⁶¹ D. WILLIAMS, *op. cit.*, vol. III, p. 326. Mais il ne va pas jusqu'à l'indifférence envers la foi religieuse comme telle, puisqu'il proclame son « *mépris pour l'impertinence de l'athéisme vulgaire* » Citations précédentes dans le corps du texte : J. PONS, *op. cit.*, p. 85 et 88.

Ces quelques indications rapides tendent du moins à indiquer que la « *timidité* » qu'on prête à l'Angleterre avant 1789 dans la critique de l'éducation cléricale mériterait d'être relativisée. Elles laissent aussi entrevoir que la -grande flambée du mouvement *infidel* des années 1790, qu'on aura à examiner plus loin, se déroulera sur un terrain culturellement davantage préparé qu'on ne le pense à une rupture radicale avec le christianisme traditionnel.

4.3. *L'hostilité du radicalisme religieux et politique britannique envers l'éducation d'Etat*

Mais la différence la plus manifeste, et dont les conséquences seront les plus durables, entre les réformateurs scolaires de France et d'Angleterre avant 1789 est celle qui porte sur la question de savoir s'il est à souhaiter, ou à redouter, que l'éducation devienne d'une façon ou d'une autre une affaire de l'Etat.

Le débat, qui se noue dès les années 1760, n'est pas sans rapport avec l'émergence en France du débat sur l'« *éducation nationale* » né de l'expulsion des Jésuites. L'*Essai* de La Chalotais est traduit en anglais dès 1763. Mais il s'agit ici d'une situation à fronts renversés par rapport à celle qui prévaut en France. Ce sont en effet des membres de l'Eglise officielle qui poussent à une intervention plus directe de l'Etat, comptant bien que cet enseignement public donnerait à l'anglicanisme une position privilégiée dans l'espace scolaire ainsi constitué. Et ce sont les adversaires de la mainmise de l'Eglise anglicane sur l'éducation, y compris les plus « sécularisateurs » d'entre eux, il importe de le souligner, qui repoussent le plus catégoriquement toute intervention de l'Etat dans le domaine éducatif. Ainsi Joseph Priestley consacre-t-il près d'une centaine de pages de son *Essai sur un cours d'éducation libérale* (voir plus haut) à mettre en pièces le projet d'une éducation assurée par l'Etat qui avait été avancé un peu plus tôt par un ecclésiastique anglican, le Dr Brown.⁶² Cette « *éducation établie* » (l'expression est évidemment copiée sur celle d'Eglise -établie) serait un « *système d'uniformité* » qui tuerait l'esprit de libre examen, notamment en matière religieuse, contraindrait les enfants à adopter « *des sentiments religieux contraires au jugement et au choix de leurs parents* » et introduirait une nouvelle forme de despotisme de la pensée. Nous préférons, conclut fièrement Priestley, « *les convulsions d'Athènes à la sauvage uniformité de Sparte* »⁶³. On verra que ce point de vue sera repris dans les décennies suivantes par à peu près tous les théoriciens pédagogiques non anglicans, comme par les principaux représentants du radicalisme laïque et du mouvement ouvrier en formation.

A l'origine de ce rejet sans nuance de toute intervention de l'Etat en matière scolaire se trouve bien évidemment la crainte qu'en Angleterre, pays où l'Eglise établie n'a pas encore renoncé à reconquérir le monopole religieux, toute éducation nationale ne soit en réalité qu'une éducation *anglicane*. Toute la tradition dissidente de lutte pour la liberté de pensée – qui était aussi, indissolublement, une lutte pour conserver le droit d'inculquer à ses enfants sa foi particulière et non une autre – poussait à se récrier contre la perspective d'un enseignement d'Etat, perçu comme une menace pour cette liberté de conscience si chèrement conquise. Le fond lockien de cette position conduisait, au nom de la nécessaire séparation des Eglises et de l'Etat, à envisager que chaque Eglise ou groupement religieux puisse disposer de son propre réseau d'enseignement, ou tout au moins qu'en face du réseau scolaire contrôlé par l'anglicanisme un réseau dissident unifié ait droit à l'existence, sans qu'aucun d'eux puisse se prévaloir du privilège de la reconnaissance officielle de l'Etat. Les dispositions spécifiques de la situation religieuse, comme de l'histoire politique de l'Angleterre, engageaient ainsi le mouvement de résistance à l'uniformisation cléricale de la pensée dans une voie opposée à celle où s'engageait au même moment la philosophie française. Cette divergence entre une « *voie française* » et une « *voie*

⁶² Le Dr Brown avait plaidé dans ses *Pensées sur la liberté civile (Thoughts on civil liberty)* (1765) pour un plan d'éducation (*code of education*) unique pour toute l'Angleterre sous l'impulsion des autorités civiles. L'idée avait déjà été publiquement exprimée un peu plus tôt : Thomas Sheridan avait défendu dès 1756 l'idée d'une éducation publique dans son ouvrage *British education*.

⁶³ J. PRIESTLEY, *op. cit.*, p. 168, 156 et 163.

anglaise » dans la solution du problème de la construction d'un système éducatif indépendant de l'Église dominante se prolongera, comme on le verra, jusqu'à une date tardive du XIXe siècle ; ses effets sont peut-être encore perceptibles de nos jours.

En particulier, elle induira durablement une méfiance envers l'éducation par l'État qui n'a pas son équivalent dans l'histoire éducative française. Bien entendu, les valeurs au nom desquelles cette menace est dénoncée par les réformateurs scolaires anglais de cette époque, les unitariens en particulier, sont encore davantage religieuses que politiques. Néanmoins, on doit remarquer que la tradition dissidente de résistance à l'« *uniformité* » anglicane se colore parfois d'accents politiques nouveaux, chez Priestley lui-même, et plus encore chez ces jeunes pasteurs dissidents des années 1770 et 1780, fortement engagés dans le soutien aux révoltés américains, puis dans la lutte pour une réforme parlementaire dirigée contre l'autoritarisme de Georges III et contre l'aristocratie dominante : c'est dans ces années, et dans ce milieu politico--religieux contestataire, que s'élabore la pensée politique de William Godwin ou de Mary Wollstonecraft, qui, dans l'ambiance révolutionnaire des années 1790, penseront explicitement, comme on le verra, la lutte contre « *l'État éducateur* » comme résistance de l'individu à un endoctrinement politique d'État. La « *voie anglaise* » qu'on a sommairement esquissée se révèle ainsi riche de potentialités radicales différentes, mais pas nécessairement moindres, que celle de la critique française de l'école d'Église. L'unité foncière du processus de remise en cause des anciennes structures éducatives à l'époque des Lumières se laisse ici percevoir à travers l'opposition, sans doute plus apparente que réelle, des situations nationales anglaise et française et des programmes scolaires qui s'y élaborent ⁶⁴.

5. LES « LUMIÈRES ALLEMANDES » ET L'ÉDUCATION ANTI-DOGMATIQUE (J.-B. Basedow, E. Kant ; années 1760 – années 1780)

Le débat français sur l'éducation exerce en Allemagne une influence forte à partir des années 1760 : *l'Emile* y est traduit dès 1762, *l'Essai d'éducation nationale* en 1770. Mais la question de la sécularisation de l'enseignement se pose là aussi d'une façon spécifique. L'Allemagne de cette seconde moitié du XVIIIe siècle ne connaît ni une religion unique imposant au pays entier son hégémonie, ni, comme en Angleterre, une religion largement majoritaire contrainte de tolérer un pluralisme mal accepté, mais une multiplicité d'États faisant les uns du catholicisme, et les autres du protestantisme, leur seule religion officielle. L'antagonisme des deux orthodoxies rivales, chacune luttant pour la préservation de ses petits et grands monopoles d'influence territoriaux sous le régime du *cujus regio ejus religio*, représente ici le principal problème que *l'Aufklärung* entend résoudre. La lutte pour libérer la société de l'influence cléricale passe ainsi d'abord par la lutte pour ruiner les prétentions de chacun des deux clergés à être le seul dépositaire authentique de la vraie foi. De ce combat pour la tolérance réciproque témoigne notamment l'œuvre de Lessing (1729-1781). La leçon du sage juif Nathan de Jérusalem, enseignant au sultan Saladin qu'aucune des trois religions juive,

⁶⁴ Le phénomène remarquable des *Lumières écossaises* (*scottish Enlightenment*), qui voit l'Église presbytérienne, tout au moins au niveau des trois universités de Glasgow, Edinburgh et Aberdeen, s'engager dans la seconde moitié du siècle dans un dialogue avec les courants sécularisateurs sans équivalent semble-t-il dans l'Europe de ce temps, constitue un cas de figure encore différent, qui mériterait à lui seul un examen particulier. On se limitera ici à ces quelques lignes d'Anand CHITNIS (*The scottish Enlightenment, a social history*, Londres, Croom Helm, 1976) : « *Dans les universités la sécularisation se manifesta par la part moindre accordée à la théologie par rapport aux autres disciplines... Les universités se consacraient de façon croissante aux matières profanes [mundane matters] telles que la médecine ou... l'économie politique. L'enseignement médical devint plus important que celui des pasteurs. Les malheurs du monde devaient être résolus pendant cette vie plutôt que de recevoir une consolation dans la suivante.* » Caractéristique est ce discours inaugural du Principal de l'université d'Édimbourg (de 1762 à 1793), William Robertson, intitulé « *Les avantages qu'on peut attendre de l'étude de la philosophie stoïcienne* », qui réhabilitait une morale basée sur des valeurs non chrétiennes et même non-religieuses. La compénétration de l'élite sociale et de la hiérarchie religieuse dans l'Église presbytérienne (où les *elders*, les notables laïcs, jouent un rôle important) explique peut-être cette réceptivité particulière de l'Église d'Écosse à l'« esprit nouveau ».

chrétienne et musulmane n'est davantage vraie qu'une autre⁶⁵, vaut évidemment d'abord pour une Allemagne encore en proie à une division religieuse qu'il faut désormais dépasser. C'est dans cette problématique que s'inscrivent les deux figures marquantes du débat pédagogique sécularisateur allemand d'avant 1789 qu'on évoquera ici brièvement, Johann-Bernhard Basedow et Emmanuel Kant.

5.1. Basedow et l'invention des « *weltliche Schulen* »

Les deux écrits pédagogiques majeurs de Johann-Bernhard Basedow (1723-1790), son *Livre de la Méthode pour les pères et mères de famille et les peuples* (1770) et son *Ouvrage élémentaire d'éducation* (1770-1774), devaient avoir en Allemagne un retentissement considérable, et conduire son auteur - à la fondation de son établissement d'enseignement expérimental, le *Philanthropinum* de Dessau. Ils établissent l'urgence de réformer en profondeur une éducation étouffée par l'orthodoxie religieuse⁶⁶. L'intention sécularisatrice se manifeste d'emblée par le nom que Basedow adopte pour les nouvelles écoles qu'il appelle de ses vœux : *weltliche Schulen* (littéralement : *écoles pour ce monde*), qu'il oppose dès les premières pages de son *Livre de la Méthode* aux écoles existantes dénommées écoles d'Eglise (*kirchliche Schulen*⁶⁷). L'ambitieux curriculum préconisé est très proche de ceux qu'on a observés dans les programmes modernisateurs français et anglais⁶⁸ ; la méthode pédagogique, visant à développer chez l'élève autonomie, créativité, capacité d'initiative..., est fortement inspirée de Rousseau. On doit noter que Basedow se sépare lui aussi de Rousseau à propos de l'éducation religieuse, qu'il admet comme matière ordinaire au long de la scolarité. La religion enseignée n'est cependant ni le catholicisme, ni le protestantisme - ni même, dans son principe, le christianisme : cette religion naturelle⁶⁹ doit plutôt être telle que « *juifs, mahométans et chrétiens* » puissent tous s'y reconnaître. « *Mais l'enseignement d'une religion révélée, ajoute-t-il, je la laisserai*

⁶⁵ Gotthold Ephraïm LESSING, *Nathan le sage*, Paris, Garnier-Flammarion, 1997 (éd. originale : 1779).

⁶⁶ Johann-Bernhard BASEDOW, *Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker, et Elementarwerke*. D'assez larges extraits en ont été traduits dans la thèse d'Auguste PINLOCHE, *La réforme de l'éducation en Allemagne au XVIIIe siècle, Basedow et le philanthropinisme*, A. Colin, 1889. On a utilisé ici en outre une édition de 1879 des écrits pédagogiques de Basedow, *Pädagogische Schriften*, Langensatz, 1879.

⁶⁷ Le titre de la première section du *Livre de la Méthode* est : « Des rapports des écoles pour ce monde et des écoles d'Eglise ». L'adjectif *weltlich* (profane ; de *die Welt*, le monde) n'est plus employé de façon dépréciative, comme c'était souvent le cas dans le discours religieux luthérien (le Diable étant chez Luther « le Prince de ce Monde »),

Il paraît difficile de traduire ici *weltliche Schule* par « école laïque », les *weltliche Schulen* de Basedow admettant une heure quotidienne d'enseignement de la « religion naturelle ». Il est cependant utile de signaler dès maintenant que, lorsque le mouvement ouvrier et laïque allemand, à la fin du XIXe siècle, voudra donner un nom aux écoles sans religion de son programme scolaire, il adoptera celui de *weltliche Schulen*, plaçant ainsi son combat pour l'école laïque (au sens que l'expression acquiert au même moment en France) dans la tradition culturelle et pédagogique allemande des *Aufklärer*.

⁶⁸ Sciences de la nature (*Naturkunde*), mathématiques, « connaissance de la nature humaine », enseignement moral, religion naturelle, histoire universelle (*Weltgeschichte*), géographie, sciences politiques, langues (allemand, français, latin), logique (*Pädagogische Schriften*, op. cit., p. 8).

⁶⁹ Basedow, que l'Eglise luthérienne d'Altona avait exclu de la communion quelques années auparavant pour des écrits théologiques jugés hétérodoxes, alors qu'il enseignait la philosophie au Gymnasium de cette ville, se réfère, avec la notion de religion naturelle, à une question alors au cœur du débat philosophique et théologique en Allemagne. Elle avait été exposée un peu plus tôt par Reimarus dont Basedow fut l'élève (*Les Vérités les plus éminentes de la religion naturelle*, 1754) et devait l'être peu après par Lessing (*L'Education du genre humain*, 1777-1780). Il importe ici de noter que, à la différence du courant philosophique français, les penseurs allemands de l'*Aufklärung* comprenaient en général la Révélation comme le développement, et non la perversion, de la religion naturelle et rationnelle. C'est en particulier la thèse de Lessing dans *L'Education du genre humain* : « *La révélation est au genre humain ce que l'éducation est à l'individu.* » Dieu, « *le grand pédagogue* », n'a enseigné que progressivement à l'humanité ce qu'elle devait savoir de Lui, à mesure que ses facultés rationnelles, comme celles de l'enfant, se développaient dans l'histoire. Cette historicisation de la Révélation était certes inacceptable pour les orthodoxies chrétiennes du XVIIIe siècle ; elle n'en dessinait pas moins une attitude globalement plus bienveillante des intellectuels des Lumières allemandes à l'égard du dogme chrétien, qu'il s'agit alors moins de rejeter que de dépasser (voir Gérard RAULET, *Aufklärung, les Lumières allemandes*, Garnier-Flammarion, 1995).

bien volontiers, à l'avenir, aux Eglises et à leurs maîtres. »⁷⁰ C'est ainsi qu'à propos de l'enseignement de l'histoire, Basedow conseille :

*Que l'on sépare d'emblée l'histoire comme telle et toutes ses conséquences théologiques. Par exemple, on considère comme pure conséquence le fait de savoir si le pape est ou non représentant du christianisme ; si Luther et Calvin ont raffermi la foi, ou si ce sont des hérétiques, si Mahomet et Moïse sont des prophètes, des guides, des enthousiastes*⁷¹.

Seule l'incroyance n'est pas traitée ici sur un pied d'égalité⁷². Il ne s'agit pas de former de jeunes déistes détachés des Eglises existantes – cette démarche paraît étrangère à Basedow⁷³ – mais de préparer l'élève, futur membre d'une Eglise chrétienne, quelle qu'elle soit, à faire passer les principes d'universalité avant ceux de sa foi particulière.

Enfin, tandis que Rousseau fait d'un sujet singulier le centre de son étude, Basedow expose d'emblée un projet d'éducation collective, et même nationale : « *Il est utile et meilleur marché que les écoles publiques, que fréquentent dans de nombreux pays les sujets de différentes religions, puissent être ouvertes à tous* »⁷⁴. Il est amené ainsi à redéfinir de fond en comble les relations entre Eglises et école et à mettre en cause la surveillance des écoles par les ecclésiastiques « *qui manquent souvent de la connaissance exacte des besoins publics... et qui considèrent leurs fonctions plutôt comme une affaire religieuse que comme une affaire de l'Etat ; or ce doit être avant tout une affaire de l'Etat* »⁷⁵. D'une façon générale, jusqu'à présent, les différentes Eglises ont seules pris soin de l'instruction morale de la jeunesse, et surtout de la jeunesse du peuple, et les écoles sont encore en grande partie dirigées par des ecclésiastiques. Est-ce que l'Etat n'a pas intérêt à s'assurer que ceux qui, à l'âge adulte, occuperont tel ou tel rang civil soient suffisamment instruits des devoirs de leurs fonctions ?⁷⁶

Dans une perspective plus large, Basedow formule l'espoir que ces *écoles pour ce monde* puissent devenir la matrice d'un enseignement capable de surmonter les divisions religieuses et politiques de l'Europe : « *Le but de l'éducation doit être de former un Européen [einen Europaër zu bilden] dont la vie puisse être aussi exempte de faute, aussi utile à la collectivité et aussi heureuse qu'on peut y parvenir par l'éducation.* »⁷⁷ On notera la formule « *Un Européen* » et non « *un Allemand* » : car – c'est peut-être là la plus grande originalité du mouvement pédagogique de l'*Aufklärung* – la nécessité d'éduquer pour la patrie n'est nullement sentie dans l'Allemagne de ce temps avec la même force que dans les autres pays (la pensée cosmopolite de Lessing n'est pas étrangère à cette conception⁷⁸). L'émiettement politique de l'Allemagne, le faible développement encore du patriotisme prussien, le rayonnement même d'œuvres valorisant le cosmopolitisme et la tolérance universelle – dans un pays

⁷⁰ J. B. BASEDOW, *Das Methodenbuch...*, p. 21.

⁷¹ *Ibid.*, p. 20.

⁷² La religion reste en effet « *la cause la plus capable d'influer sur le bonheur des individus, des familles et des Etats, et dont l'action, dans l'âge mûr, dépend le plus de la première éducation* ». L'athée lui-même, dans son propre intérêt, ne doit pas élever ses enfants sans religion (*Livre de la Méthode*, chap. VII, § 1, cité par A. PINLOCHE, *op. cit.*, p. 60).

⁷³ Au pays d'Alethinie, le *pays de la vérité*, cette étrange utopie pédagogique de l'*Ouvrage élémentaire*, l'éducation est divisée en quatre périodes. Ce n'est que dans la première que, suivant le conseil rousseauiste, on ne dit pas un mot de la religion à l'enfant. Dès la « *seconde enfance* », vers l'âge de six / sept ans, on lui apprend à prier ; et l'éducation achevée fait du jeune homme à la fois un citoyen éclairé et un membre de son Eglise (peu importe au fond laquelle).

⁷⁴ J. B. BASEDOW, *Das Methodenbuch...* p. 21.

⁷⁵ J. B. BASEDOW, *Das Methodenbuch*, IX, § 1, traduit et cité par A. PINLOCHE, *op. cit.*, p. 205

⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷ Traduit et cité (y compris l'expression en allemand) par Eugène RENDU, *De l'Education populaire dans l'Allemagne du Nord*, Hachette, 1855, p. 198.

⁷⁸ Le rôle du cosmopolitisme de Lessing dans la pensée allemande de l'*Aufklärung* a été étudié notamment par Jacques DROZ, *L'Allemagne et la Révolution française*, Paris, 1949.

où le souvenir de l'effroyable tragédie de la Guerre de Trente Ans reste alors bien vivace –, ces éléments conjugués expliquent peut-être que l'Allemagne de la fin du XVIII^e siècle ait été le premier pays de l'époque moderne à avoir vu se constituer le projet d'écoles destinées à former des Européens, et même, avec Kant, des citoyens du monde.

5.2. La notion d'émancipation de l'humanité chez Kant

L'œuvre de Kant, dont l'influence sur le débat pédagogique du XIX^e siècle, en Allemagne comme en France, ne peut se comparer qu'à celle de Rousseau⁷⁹, participe, on l'oublie parfois, du même mouvement de rejet des orthodoxies religieuses de toute nature. S'il est vrai que l'humanité, appelée à sortir de l'état de « minorité » où elle est encore confinée, est « *en marche vers les Lumières* », comme l'expose le célèbre texte de 1784 *Was ist Aufklärung ?*, il reste que l'essentiel du chemin reste encore pour elle à parcourir. Elle demeure en effet encore soumise à d'indiscrètes « *tuteurs* » (c'est-à-dire à ceux qui mettent leurs semblables « *sous tutelle* ») : ces gens-là cherchent (et dans l'ensemble parviennent encore) à la convaincre qu'elle est bien incapable de prendre sa pensée et ses affaires en main elle-même. La comparaison que Kant utilise est empruntée à la plus banale rhétorique chrétienne, mais c'est pour mieux en retourner le sens :

Après avoir rendu bien sot leur bétail, et après avoir soigneusement pris garde que ces créatures n'aient pas la permission d'aller faire le moindre pas hors du parc où ils les ont enfermées, [ces tuteurs] leur montrent le danger qui les menace, si elles essaient de s'aventurer seules au dehors... Il est donc difficile pour chaque individu séparément de sortir de la minorité, qui est presque pour lui devenue nature. Il s'y est si bien complu ; et il est pour le moment réellement incapable de se servir de son propre entendement, parce qu'on ne l'a jamais laissé en faire l'essai⁸⁰.

Parmi ces « *tuteurs* » de l'humanité figurent en bonne place les prêtres (la métaphore du troupeau le suggère, la suite du texte l'indique explicitement), catholiques bien sûr, puisqu'il est de l'essence de leur religion, dit Kant, de considérer la vérité comme immuable, mais aussi luthériens, dans la mesure où ils ont oublié l'injonction originelle de Luther de penser par soi-même et sont devenus les gardiens d'un nouveau dogme où ils enferment la pensée des fidèles. Pour s'émanciper, c'est-à-dire devenir « *majeure* », l'humanité doit trouver en elle les forces nécessaires pour se convaincre, malgré et contre tous les interdits de pensée, notamment religieux, qu'aucune barrière ne peut être légitimement opposée au libre exercice de sa raison. D'où l'importance décisive de l'éducation, comprise comme formation à l'exercice indépendant de son entendement, car telle est la condition pour que l'homme ainsi éduqué -puisse, malgré les mauvais bergers, s'aventurer à son tour « *hors du parc* ».

C'est dans les *Réflexions sur l'éducation* (un recueil de cours prononcés entre 1776 et 1787, mais publiés après sa mort) que Kant entreprend de discuter la thèse rousseauiste exposée plus haut (« *La première question est de savoir si on peut inculquer de bonne heure des concepts religieux aux enfants* »⁸¹). Il la confronte à sa propre conception de l'apprentissage de l'autonomie morale. Dans un développement qui suit de près le texte de *l'Emile*, sans toutefois le citer, il estime que « *s'il pouvait se faire que des enfants n'aient jamais été témoins d'actes de vénération* », la solution la plus satisfaisante serait en effet le report de l'enseignement religieux à la fin de l'adolescence. Mais c'est

⁷⁹ La disposition de ce chapitre ne doit pas faire oublier que Kant resta à peu près inconnu en France, à quelques exceptions près, jusqu'aux toutes dernières années du XVIII^e siècle (le premier texte de Kant à avoir fait l'objet d'un réel intérêt fut le *Projet de paix perpétuelle* – 1795). Cf. François AZOUVI et Dominique BOUREL, *De Königsberg à Paris, La réception de Kant en France (1788-1804)*, Paris, Vrin, 1991, p. 69.

⁸⁰ Emmanuel KANT, *Qu'est-ce que les Lumières ?* in *La philosophie de l'histoire*, Gonthier, Médiations, 1965, p. 46-47.

⁸¹ Emmanuel KANT, *Réflexion sur l'éducation*, Paris, Vrin, 1993, p. 142 (les citations suiv. sont extraites des p. 143 à 146).

dans la réalité impossible, et ce n'est au fond peut-être pas souhaitable, dans la mesure où « *les reproches de la conscience morale demeureront sans effet, si on ne les pense pas comme les représentants de Dieu* »⁸². La loi morale, en effet, s'il est vrai qu'elle trouve chez Kant son fondement en elle-même, sans le secours des peines et des récompenses célestes, n'en est pas moins confortée chez l'homme, et plus encore chez l'enfant, par la réponse que la religion apporte à la question : « *Que puis-je espérer ?* » Kant est ainsi amené ici à conclure, avec Basedow, et contre Rousseau, au bien-fondé d'une certaine forme d'éducation religieuse dès l'enfance. Toutefois, cette thèse coexiste dans le même ouvrage⁸³ avec une mise en garde d'allure très rousseauiste contre les effets pervers de la croyance de l'enfant en un Dieu gardien des lois morales⁸⁴ ; il s'en faut de beaucoup du reste que d'une façon générale sa pensée paraisse très constante sur ce point⁸⁵. Ce qui peut être établi en revanche est le rejet catégorique de toute instruction religieuse de type confessionnel, et notamment de tout usage d'un catéchisme : « *Il ne faut pas commencer par la théologie... Il ne sert à rien, sinon à donner une idée absurde de la piété, et faire réciter machinalement des formules aux enfants. Il faut inculquer quelques concepts de l'Être suprême aux enfants. Mais ces concepts doivent être très peu nombreux et... seulement négatifs.* »⁸⁶

On comprend, à la lecture de ces lignes, que leur auteur ait longtemps suscité la méfiance des dignitaires de l'Église protestante. Le ralliement de l'épiscopat luthérien à un Kant dépouillé de ce que sa critique du dogmatisme religieux avait de plus tranchant n'interviendra que plusieurs décennies plus tard.

6. L'« illuminismo » italien : la prééminence de l'Etat sur l'Église dans les premiers plans d'instruction publique

L'Italie n'est assurément pas à l'écart du mouvement des Lumières, que l'historiographie italienne fait commencer avec Giambattista Vico (mort en 1744). A partir des années 1760 se manifeste une tendance à l'affirmation de la primauté de l'Etat sur l'Église (ainsi que sur une noblesse féodale encore puissante), notamment dans les régions sous contrôle autrichien (Lombardie) et dans le Royaume de Naples : abolition de la censure ecclésiastique et de l'inquisition (Lombardie, 1767), suppression des tribunaux ecclésiastiques (Grand-Duché de Toscane, 1768), confiscation de propriétés monastiques

⁸² *Ibid.*

⁸³ Ce manque de cohérence n'est pas incompréhensible : Les *Réflexions sur l'éducation* sont un ouvrage posthume, que Kant n'a jamais lui-même composé ni revu, rassemblant de façon assez disparate, comme le note Alexis Philonenko dans l'introduction de l'édition ici mentionnée, des leçons de pédagogie données à Königsberg durant quatre semestres et s'étalant sur une période de onze années.

⁸⁴ Le risque est que les enfants « *en viennent à penser qu'ils pourraient faire le mal si Dieu ne l'avait pas défendu. et que Dieu justement pourrait bien pour une fois faire une exception* » (*ibid.*, p. 83).

⁸⁵ Paul MOREAU (*L'Éducation morale chez Kant*, Cerf, 1988) relève que « *les grandes œuvres de morale [de Kant] n'évoquent pas la nécessité de lier la morale à la religion, et en particulier lorsque se trouve abordé le problème de l'éducation morale... toute religion est absente : la pédagogie morale se présente alors comme ignorant toute référence autre que la raison. Il faudrait alors préciser que ce n'est pas seulement la religion statutaire [c'est-à-dire celle des Églises constituées] qui est ainsi laissée de côté, mais bien plus la pure foi religieuse : du concept de religion, la morale, et particulièrement l'éducation morale, semblerait pouvoir se passer* » (p. 113).

Ces lignes confirment qu'il serait un peu rapide d'assimiler la position de Kant à celle des partisans, au XIXe siècle, d'une instruction religieuse chrétienne « interconfessionnelle » (en contexte allemand) ou des défenseurs des Devoirs envers Dieu dans le programme de morale de l'école laïque (en contexte français), quand bien même les uns et les autres se réclameront de Kant.

⁸⁶ Kant, *op. cit.*

(Naples, années 1760, Toscane, 1784)⁸⁷ ; seuls les Etats de l'Eglise restent totalement à l'écart de ce mouvement dit *juridictionnaliste*, c'est-à-dire attaché à définir les domaines de compétences différenciés de l'Eglise catholique et de l'Etat pour mieux asseoir les droits de la puissance civile. Parallèlement, les intellectuels de l'*illuminismo* cherchent à dégager la pensée juridique, historique ou philosophique d'une subordination à l'Eglise à peu près universelle en Italie depuis la condamnation de Galilée. C'est en particulier le souci de César Beccaria (1738-1794) et de Gaetano Filangieri (1752-1788). Le premier se montre attaché à humaniser et à laïciser le droit, notamment en refusant de considérer comme un délit aux yeux d'un tribunal civil l'expression d'opinions religieuses condamnées par l'Eglise (*Des délits et des peines*, 1764). L'important *Traité général de la Science de la législation* de Filangieri, que ce disciple napolitain des physiocrates laisse inachevé à sa mort, distingue nettement deux types d'impiété : celle dont l'individu ne fait pas profession, et dont la puissance civile ne peut lui demander compte, et celle qui s'exprime publiquement, et dont la répression par l'Etat reste légitime, en raison du trouble causé au culte public⁸⁸. L'Etat n'a donc pas encore acquis chez Filangieri sa neutralité en matière religieuse, mais reconnaît déjà, au fondement de sa législation, une différenciation de principe entre sphère publique et sphère privée. C'est l'une des raisons qui vaudra à Filangieri, quelques décennies après sa mort, l'intérêt de Benjamin Constant, qui traduira son *Traité* en le saluant comme le fondateur du libéralisme politique en Italie.

Sur le plan éducatif, la remise en cause de la toute-puissance du clergé catholique se marque notamment par la fermeture des collèges jésuites dans les principaux Etats italiens, dans les années qui suivent la suppression de l'ordre en France⁸⁹. Des projets de réforme scolaire et universitaire apparaissent, invitant l'Etat à prendre en charge la formation des élites sociales⁹⁰. Filangieri exprime avec force ce nouveau courant au livre IV de son *Traité*, significativement intitulé « *Des lois relatives à l'éducation, aux mœurs, et à l'instruction publique universelle s'étendant à tous les individus* », allant jusqu'à adresser aux « *Princes de l'Europe* » (et non de la seule Italie, signe indubitable que l'auteur se regarde lui-même comme citoyen de la cosmopolite *République des Lettres*) : « *Princes de l'Europe, si vous voulez délivrer les peuples de tant de maux, et les combler de tant de biens, supprimez les armées sur pied, et occupez-vous de l'éducation du peuple.* »⁹¹ Ainsi s'exprime avec force l'objectif d'une éducation pour tous (« *universelle* »), correspondant pour chacun, précise Filangieri, à l'état social qui lui est destiné. Mais pas plus qu'en France à la même époque, il ne s'agit ici de séparer à proprement parler l'Eglise de l'Etat. L'instruction religieuse reste nécessaire à l'école publique (ce « disciple de Rousseau » s'écarte donc lui aussi sur ce point de l'*Emile*) ; mais elle doit être donnée sous le contrôle du magistrat, aussi longtemps du moins que l'Eglise catholique n'aura pas été soumise au pouvoir civil aussi étroitement que les Eglises protestantes : « *Jusqu'à ce que les intérêts du sacerdoce soient parfaitement d'accord avec les intérêts de la société et du gouvernement, il est extrêmement*

⁸⁷ Un tableau détaillé de ces mesures est présenté par Gilles PECOUT, *Naissance de l'Italie contemporaine, 1770-1922*, Nathan, 1997, p. 32-34.

⁸⁸ Au livre III (*Des lois criminelles*) de son *Traité*, chapitre XX (*Des délits contre la divinité*), Filangieri écrit, se référant à la célèbre maxime que les *Annales* de Tacite prêtent à Tibère (« *C'est aux dieux à venger les insultes qui leur sont faites* », *Deorum injuriae diis curae*) : « *Tant que l'athée respecte le culte national, et qu'il ne cherche point à faire de prosélyte, il ne viole aucun pacte : il ne doit par conséquent perdre aucun droit. Ce n'est que lorsqu'il s'érige publiquement en apôtre d'athéisme, en profanateur du culte public, qu'il doit être regardé comme coupable.* » (*Œuvres* de G. FILANGIERI, Paris, Dufant, 1822, traduction B. Constant, tome 3, p. 175 ; édition originale : *La scienza della legislazione*, Florence, 1785).

⁸⁹ La fermeture des collèges jésuites, jointe parfois à la confiscation de leurs biens, intervient dans le Royaume de Naples en 1767, en Toscane et dans les duchés de Parme et de Plaisance en 1768. Ces mesures conduisent à la suppression complète de l'ordre par Clément XIV en 1773.

⁹⁰ Cf. Fabrizio RAVAGIOLI, « L'Italie et le monde méditerranéen », in G. MIALARET et J. VIAL, *Histoire mondiale de l'Education*, tome 2, p. 162. Ce renouveau universitaire et scientifique est illustré par les travaux de Volta, découvreur de la pile électrique en 1800.

⁹¹ G. FILANGIERI, *op. cit.*, tome 4, p. 132-133.

dangereux de lui donner une influence excessive sur l'instruction publique. »⁹² En matière d'instruction publique, on l'a vu, Voltaire, Diderot ou Raynal ne raisonnent pas autrement.

* * *

Les trois à quatre décennies qui précèdent la Révolution française représentent donc, pour une histoire de la laïcité scolaire en Europe, une époque particulièrement riche, où se mettent en place les argumentaires et où s'élaborent les programmes scolaires de la période ultérieure. Elle reste néanmoins marquée par la puissance toujours considérable des Eglises, que rappellent les lignes de Filangieri citées plus haut : une puissance moins triomphante que jadis sans doute, mais suffisamment grande à tout le moins pour qu'il paraisse encore impossible, même aux plus hardis des philosophes, de penser qu'une éducation publique puisse ou doive se passer totalement d'une dimension religieuse. C'est en général le cas pour l'éducation des couches sociales dominantes (conçue comme éducation des garçons bien plus que des filles sans doute), celles que ce vaste mouvement sécularisateur a principalement en vue dans les quatre pays ici rapidement observés. C'est à plus forte raison le cas pour l'éducation du peuple lui-même, dont ces intellectuels, on l'a vu, se désintéressent moins qu'on le dit parfois aujourd'hui, mais qu'ils conçoivent assurément partout comme destiné à recevoir une éducation de nature différente de celle des classes aisées et cultivées. Envisageant dans ses *Réflexions sur l'éducation* la constitution d'*Instituts d'éducation* qui fourniraient une éducation publique de qualité – ce qui signifie ici avant tout, comme le texte le précise, une éducation à la liberté intellectuelle et morale – Kant observe que le coût de tels établissements serait tel que dans la pratique « *il est difficile que d'autres enfants que ceux des riches puissent bénéficier de tels instituts* »⁹³. L'éducation est-elle destinée à être à jamais divisée selon un clivage de classe ? Si tel était le cas, que dire d'une liberté de penser qui ne serait réellement liberté que pour quelques-uns ? Le peuple est-il quant à lui réellement incapable de se passer du religieux pour accéder, par l'instruction publique, à la compréhension du monde et de la moralité des actions humaines ?

L'importance historique de l'œuvre scolaire de la Révolution française ne consiste pas à avoir résolu ces questions, mais à les avoir posées avec force, comme des questions déterminantes de toute politique scolaire prétendant, selon le mot d'Helvétius, travailler au « *bonheur du genre humain* ». Les conditions historiques concrètes qui permirent leur formulation explicite, et les luttes dont elles furent l'enjeu en France de 1789 à la fin de la Révolution, feront l'objet du prochain chapitre.

⁹² *Ibid.*, p. 102. Filangieri préconise de faire apprendre aux élèves « *un petit nombre de prières simples et courtes... récitées chaque jour* » (*ibid.*, p. 104). On ne peut donc souscrire entièrement au jugement de F. Ravagioli (*op. cit.*), selon qui, « *dans le livre IV de la Scienza della legislazione, G. Filangieri trace un plan d'éducation qui a ces caractéristiques essentielles : publique, universelle, laïque et obligatoire* » (*op. cit.*, p. 163). On reste en réalité, comme dans la France des Lumières, dans le cadre de la conception qu'on a appelée plus haut « pré-laïque », où l'Eglise perd la direction des institutions éducatives, mais où l'instruction religieuse, bien que minorée, est néanmoins conservée en tant que préparation à l'exercice du culte socialement reconnu.

⁹³ E. KANT, *op. cit.*, p. 86.