

Chapitre 11

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

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

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

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

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

remise en cause, de l'enseignement religieux sous la forme qu'on lui connaissait jusque-là (important horaire hebdomadaire consacré à l'instruction religieuse confessionnelle, sous forme notamment de catéchisme et d'histoire sainte ; prières et exercices religieux fréquents ; conduite par le maître des enfants à l'office dominical, pour ne s'en tenir qu'à l'aspect institutionnel¹...). Le phénomène a été observé dans les trois pays précédemment étudiés. Mais l'ampleur qu'il revêt alors est très variable d'une situation à l'autre : relativement faible en Prusse – malgré le rééquilibrage des programmes au profit des matières profanes par A. Falk (1872), au point qu'on hésite dans le cas prussien à parler de réelle laïcisation –, il est beaucoup plus net en Angleterre (introduction de l'enseignement religieux non confessionnel) et conduit l'Italie, parallèlement à la laïcisation to-tale du secondaire, à la suppression partielle de l'enseignement du catéchisme catholique dans les écoles populaires en fonction des rapports de force locaux.

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

Mais partout les autorités éducatives, tout en diminuant la part du religieux à l'école publique, ont eu le souci de ne pas entrer dans un conflit frontal avec les autorités religieuses. Le souci de ne pas mettre en danger l'autorité morale des Eglises chrétiennes sur les masses populaires n'a jamais été perdu de vue de leur part. La conscience du rôle salutaire des Eglises dans la préservation de la tranquillité publique reste vive dans les grandes monarchies européennes et chez ces gouvernements que la crainte de nouveaux troubles révolutionnaires continue à habiter. Les bourgeoisies libérales elles-mêmes ne poussent pas en général leur rationalisme, leur scepticisme ou leur irrégion jusqu'à souhaiter la suppression totale du contrôle moral exercé sur les masses populaires par les ministres des différentes religions. Par ailleurs, s'il est indéniable que les gouvernants s'intéressent désormais davantage aux progrès de la scolarisation et de l'instruction des enfants des milieux populaires, il serait également nécessaire de mieux percevoir les limites de cet intérêt, notamment par la mesure des dépenses publiques allouées à l'instruction publique². La promotion de l'enseignement du peuple

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁷ P. ZIND, *op. cit.*, p. 216-217.

¹⁸ *Ibid.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

à l'influence de l'Église les votes massifs en faveur de l'Ordre d'abord (avril 1848), puis du Prince Louis-Napoléon (décembre 1848), et enfin de l'Empereur. D'emblée, dans la France du Second Empire – le seul pays d'Europe à cette date à avoir établi le suffrage universel (masculin) – la question de *l'enseignement du peuple* revêt une dimension éminemment politique. C'est bien ainsi qu'elle a été traitée dès 1850, on l'a vu, par Edgar Quinet, dans un livre qui fait de l'exilé, pour toute une génération, « *la conscience du Parti républicain* », selon l'expression de Daniel Linden-berg²³. Aucune alternative politique au régime impérial n'est possible sans remettre en cause l'utilisation de l'école par un clergé ouvertement agent du régime issu du 2 décembre. A *société laïque* (expression à peu près équivalente alors à *société civile* aujourd'hui), *école laïque* : cette équivalence simple va sous l'Empire acquérir la force d'une évidence pour tous ceux – qu'ils envoient eux-mêmes leurs enfants à l'école du peuple ou qu'ils aient financièrement accès à l'« *école des notables* » (A. Prost) – qui rejettent ensemble (bien que pour des motifs éventuellement différents) le régime et le clergé qui le sert.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁶ Voir note 6.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³⁶ J. LALOUILLE, *op. cit.*, p. 283.

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

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

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

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

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

³⁹ G. DUVEAU, *op. cit.*, p. 42.

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

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

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

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

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

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

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

⁴³ *Ibid.*, p. 48.

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ A. DANSETTE, *op. cit.*, p. 342.

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

républicain » au choc frontal avec « le cléricalisme », et qui au début des années 1880 lui assure une victoire décisive. C'est aussi montrer comment, dans le cours de cet affrontement pour le pouvoir, le programme scolaire républicain évolue et se radicalise, notamment dans son volet laïque, ce que traduit sur le plan sémantique l'évolution même du mot « *laïque* », et l'apparition de deux substantifs ignorés jusque-là de la langue française, *laïcité* et *laïcisation*, issus – comme *secularist* et *secularism* un peu plus tôt en anglais – des nécessités de la lutte d'idées et de la lutte politique.

Les années qui précèdent l'élection de Jules Grévy à la Présidence de la République, en remplacement de Mac-Mahon démissionnaire (30 janvier 1879), et l'arrivée de Jules Ferry au Ministère de l'Instruction publique (4 février 1879) voient se succéder plusieurs projets de réforme scolaire, sans qu'aucun parvienne à s'imposer : on n'en fera pas ici l'exposé. Mais ce sont en même temps des années décisives dans l'histoire politique française, sur lesquelles quelques précisions ne paraissent pas inutiles, dans la mesure où elles peuvent éclairer la formation de la conjoncture politique qui a permis l'adoption de la législation laïque des années 1880.

La première observation, qui semble banale, mais sans laquelle pourtant le « couple » cléricalisme / anticléricalisme dans l'histoire française ultérieure n'est pas vraiment compréhensible, est qu'à la différence des années 1850 la France en quête d'un monarque s'est trouvée, la paix retrouvée, dans l'incapacité de présenter au pays un candidat crédible. Le Comte de Chambord s'étant lui-même interdit la route du pouvoir en raison de son choix du drapeau blanc – c'est-à-dire en raison de son refus de venir au pouvoir pour mener une autre politique que celle du retour à « l'avant 1789 » – l'Eglise catholique, qui l'a fortement appuyé, se trouve placée dans une situation politique dangereusement exposée. Apparaissant comme le principal vecteur d'une restauration chrétienne à qui il manque l'essentiel, c'est-à-dire le candidat au trône, elle est ainsi conduite dans la France des années 1870 à jouer dans la vie politique le rôle d'un parti monarchiste, au compte d'une « idée restauratrice » qui a de quoi effrayer la « société de 1789 », et ce sans avoir les moyens politiques de la concrétiser⁴⁷. « *Le cléricalisme, voilà l'ennemi* » : cette formule politique serait tombée à plat sous l'Empire. Quand Gambetta la lance, en mai 1877, elle est entre ses mains une arme redoutable, avec laquelle il va pouvoir appeler le pays à rejeter dans les urnes le « *gouvernement des curés* » (élections d'octobre 1877) et à former une majorité parlementaire indissolublement républicaine et anticléricale.

De plus, la violence du coup subi par le mouvement ouvrier, hébété après le massacre de la Semaine sanglante, offre au Parti républicain non seulement à ses modérés, ou à son centre « opportuniste », mais aussi à sa gauche radicale, une chance historique de réaliser ses réformes sans crainte à court ou moyen terme de faire face à d'incontrôlables débordements sur sa gauche. Les chefs républicains, qui ont participé à la répression ou qui l'ont soutenue, offrent aux possédants toutes les garanties politiques souhaitables (Jules Ferry, maire de Paris quand éclate l'insurrection, après avoir quitté précipitamment Paris le 18 mars, y revient avec l'armée versaillaise et, comme le fait remarquer Claude Lelièvre, le récit enfiévré qu'il en fait à ses proches ne laisse aucun doute sur le jugement qu'il porte sur le mouvement communal⁴⁸). A ceux à qui le souvenir de la Commune inspire répulsion et effroi, les Républicains peuvent même

⁴⁷ « *C'est ainsi que surestimant leurs forces [les chefs catholiques et monarchistes] mêlent imprudemment la religion à la politique et qu'une fois de plus, la politique se retournera contre la religion* » (A. DANSETTE, *op. cit.*, p. 352).

⁴⁸ « *J'ai la tête dans le feu, les pieds dans le sang... Mes yeux brûlés par l'incendie se reposent sur les fusillades ; je les aie vues, cher ami, les repréailles du soldat vengeur, du paysan châtié en bon ordre ; libéral, juriste, républicain, de mes yeux j'ai vu ces choses, et je me suis incliné, comme si j'apercevais l'épée de l'archange* » (Jules FERRY, Lettre du 2 juin 1871 à Charles Ferry, in *Lettres de Jules Ferry, 1846-1893*, Paris, Calman-Lévy, 1914, lettre n° 27, p. 119). Claude Lelièvre, qui cite cette lettre (Jules Ferry, *la République éducatrice*, Paris, Hachette, 1999), souligne qu'elle permet de mesurer l'ampleur de la rupture induite par la Commune et sa répression entre le Ferry républicain sous Napoléon III et le futur homme d'Etat.

légitimement faire valoir, en guise de bilan de la politique scolaire suivie jusqu'alors, que c'est précisément de l'école confessionnelle que sont sortis les *pétroleurs* de mai 1871 (on se souvient que c'est l'argument qu'emploie à la même époque en Italie Aristide Gabelli pour justifier sa remise en cause du catéchisme à l'école populaire, considéré comme ayant fait la preuve de son inefficacité du point de vue du contrôle idéologique des masses). Et à l'inverse, pour gagner l'appui au moins électoral d'un mouvement ouvrier et socialiste qui reconstitue lentement ses forces, quel meilleur terrain que l'anticléricalisme, sur lequel peuvent se rejoindre les aspirations populaires à émanciper l'école de la tutelle confessionnelle pour l'ouvrir aux savoirs (ce qu'on appelait alors « la science ») et la volonté des républicains bourgeois d'écarter la menace monarchiste-cléricale ?

Un troisième élément rend la situation des années 1870 différente de celle des années suivant 1848 : la défaite militaire devant la Prusse dicte à la France le devoir de préparer *la revanche*. Pour les républicains en lutte pour le pouvoir tout au moins, la chose est hors de doute, et Gambetta, plus encore que Ferry, s'en fait dès 1871 le propagandiste infatigable. « *Ce qui a manqué, s'exclame-t-il le 16 novembre 1871 devant les participants du banquet républicain de Saint Quentin, cherchant à rendre compte de la défaite encore toute proche, c'est ce qui manque à tous les peuples qui se sont laissés asservir trop longtemps, c'est la foi en eux-mêmes et une haine suffisante de l'étranger.* »⁴⁹ Il s'agit de « *régénérer la France* », c'est-à-dire, à un moment où les conflits armés apparaissent de plus en plus comme des guerres de masse, d'être capable, le moment venu, de constituer une armée française à la fois suffisamment formée (c'est le thème de l'instituteur prussien qui a vaincu sur les champs de bataille) et suffisamment déterminée à se battre contre l'ennemi que la France retrouvera un jour sur sa route. Littré écrit de même en 1878, avec la faculté d'appeler les choses par leur nom qui lui est coutumière :

*Nous qui élevions nos enfants dans le bienveillant respect des peuples étrangers ! Il faut changer tout cela : il faut les élever dans la méfiance et dans l'hostilité. Il faut leur apprendre que les exercices militaires sont la première de leurs tâches ; il faut leur inculquer qu'il leur faut être prêts à tuer et à être tués ; car c'est le seul moyen d'échapper au sort de l'Alsace et de la Lorraine, le plus triste des malheurs, la plus poignante des douleurs*⁵⁰.

Aux yeux des républicains qui accèdent au pouvoir, l'école du peuple codirigée par l'Eglise est incapable d'y parvenir – elle vient de le montrer, et il est inutile de renouveler l'expérience. Bien des discours sur la supériorité d'une définition laïque de la morale s'éclairent par cette arrière-pensée politique fondamentale : le catholicisme « ultramontain », soupçonné d'inculquer moins le sentiment national qu'un sentiment plus diffus d'appartenance à la catholicité romaine, voire à un royaume qui n'est pas de ce monde, ce catholicisme-là n'est pas assez sûr pour former moralement les générations patriotes dont la France a désormais besoin. Et si l'humilité est une vertu chrétienne, c'est la fierté nationale qui doit être l'âme de l'école, surtout de l'école populaire, dont les élèves d'aujourd'hui sont potentiellement les soldats du conflit d'après-demain. La connexion des deux thèmes, anticlérical et revanchard, apparaît très nettement dans le discours de Gambetta cité plus haut. Juste après avoir lancé à son auditoire : « *Alors vous serez sur le chemin de la revanche, parce que vous serez parvenus à vous gouverner et à vous contenir vous-mêmes* », l'orateur, venant à l'exposé du programme républicain, indique que dans ce grand programme,

⁴⁹ L. GAMBETTA, *Discours et plaidoyers politiques*, publiés par Reinach, Charpentier, 1881, vol. 2, p. 171.

⁵⁰ Cité par Claude LELIÈVRE et Christian NIQUE, *La République n'éduquera plus*, Paris, Plon, 1993, p. 101.

... comme première réforme j'ai toujours placé l'enseignement du peuple ; mais cet enseignement a besoin d'être avant tout imbu de l'esprit moderne civil, et maintenu conforme aux lois et aux droits de notre société.

Là-dessus, je voudrais vous dire toute ma pensée. Eh bien, je désire de toute la puissance de mon âme qu'on sépare non seulement les Eglises de l'Etat, mais qu'on sépare les écoles de l'Eglise. (Vifs applaudissements.) C'est pour moi une nécessité d'ordre politique, j'ajoute d'ordre social. Renonçons à confier aux divers clergés l'éducation des enfants, si nous voulons en faire des hommes chez qui l'idée de justice et de patrie domine... La société de 89, dont nous sommes les héritiers et les représentants... a pour principal objectif de faire dépendre le système politique et social de l'idée de la suprématie de la raison sur la grâce, de la supériorité de l'état de citoyen sur l'état d'esclave. [C'est pourquoi il s'agit de] réaliser la séparation de ces deux mondes, le monde civil et politique et le monde religieux, pour lequel je conçois d'ailleurs qu'on ait infiniment de respect ⁵¹.

On est ici en présence, sous l'apparente continuité du vocabulaire par rapport au discours séparatiste antérieur, d'une mutation d'une importance véritablement historique. Les partisans de la séparation de l'Eglise et de l'Ecole avaient jusque-là avant tout en vue l'émancipation personnelle des esprits face à la tutelle des Eglises, qu'elles soient perçues comme adversaires de la raison et de la libre recherche, comme dispensatrices d'une morale mal fondée ou inhumaine, ou encore comme les gendarmes idéologiques de la classe dominante et de son Etat ⁵². Il s'agit maintenant, expose Gambetta, de forger à l'école, une fois séparée de l'Eglise, une âme collective et nationale, une âme vraiment française. Le projet est, formellement, ou institutionnellement, exactement le même : il n'en a pas moins changé de nature. L'école laïque des plans d'éducation du Second Empire était encore, dans la tradition libérale antérieure, une école de la méfiance vis-à-vis de toute idéologie imposée par l'autorité politique. L'idée de la fraternité des peuples, voire même celle de la solidarité internationale des opprimés étaient également, en France, en résonance forte avec le thème de l'émancipation de l'Ecole vis-à-vis d'une Eglise catholique, dont les liens avec le pouvoir impérial étaient si étroits, même sous l'« Empire libéral ». L'école laïque ici dessinée est une école qui quitte résolument les genoux de l'Eglise pour passer entre les mains de l'Etat, une école pour qui « l'esprit moderne » (Gambetta) ne se conçoit pas sans « l'idée de patrie » ⁵³.

Passionnément pensé par Gambetta, ce projet sera réalisé par son principal rival dans les rangs du « parti républicain » ⁵⁴, Jules Ferry – non sans qu'il échappe partiellement au vigilant contrôle du Vosgien, comme on cherchera à le montrer. Sans reconstituer une fois de plus l'histoire de la politique scolaire impulsée par Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique de façon presque continue de février 1879 à novembre 1883 ⁵⁵, on cherchera ici à analyser les grands éléments constitutifs de ce projet « séparateur » lui-même, et tout d'abord sur ce qui le distingue des autres politiques laïcisatrices à l'intérieur même du camp républicain.

⁵¹ *Ibid.*, p. 175.

⁵² Il faudrait naturellement établir des nuances, surtout s'agissant des positivistes, qui avaient retenu de Comte l'importance à donner à l'unité morale d'une société.

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ Dans le sens que conserve encore ce mot à cette époque. Les différents groupes (à l'existence encore non codifiée, et à la structuration assez lâche) qui forment la majorité républicaine à la Chambre des Députés à partir de 1877 (républicains modérés, *gauche républicaine* avec Jules Ferry, *union républicaine* avec Gambetta, radicaux s'appelant parfois déjà *radicaux socialistes*) se considèrent tous membres d'un même « parti républicain ».

⁵⁵ Si l'on néglige deux interruptions (novembre 1881-février 1882 : ministère Gambetta) et août 1882-février 1883. Il reste par ailleurs président du conseil jusqu'en mars 1885.

4. CAUSES, AMPLEUR ET LIMITES DE LA VICTOIRE DU PRINCIPE « PUREMENT LAÏQUE » DANS L'ÉCOLE PRIMAIRE FRANÇAISE (1879-1889)

4.1. Les deux ailes, modérée et radicale, du « parti républicain »

L'abrogation de la loi Falloux est, depuis l'Empire, une idée force qui -soudé autour d'elle le « parti républicain ». « *La citadelle qu'il s'agit d'abattre*, écrit en 1880 *Le Voltaire*, proche de Gambetta, *c'est la loi de 1850, loi étroite, archi-catholique au fond, et anti-laïque au suprême degré.* »⁵⁶ Mais par quoi la remplacer ? Parmi les républicains des deux Assemblées issues de la Loi Constitutionnelle de 1875, Chambre des députés et Sénat, ne règne aucune homogénéité à ce sujet. Trois grandes positions peuvent en effet être dégagées.

4.1.1. Les républicains modérés, partisans de la déconfessionnalisation

La première de ces positions, bien représentée au cours des débats au Sénat par Jules Simon et par William Waddington, et à la Chambre par Agénor Bardoux, ministre de l'Instruction publique dans le cabinet Freycinet (1878), est favorable à une laïcisation modérée, qui supprime l'identité confessionnelle des écoles primaires sans en exclure les Eglises. Favorables à la suppression du catéchisme, des prières scolaires, et d'une façon générale de tout ce qui signale toujours la spécificité confessionnelle des écoles primaires *catholiques, protestantes et israélites* de la France concordataire⁵⁷, ils ne sont pas, ou ne sont plus, partisans de la remise en cause du concordat lui-même, et restent attachés à l'idée-force de Victor Cousin, celle de la nécessaire coopération des instances civiles et religieuses dans l'enseignement. La morale que l'école primaire doit se charger de diffuser ne doit certes plus reposer sur les dogmes particuliers d'une religion « *positive* », c'est-à-dire qu'elle doit pouvoir développer ses principes sans se fonder sur la Révélation, ni sur le dogme du péché originel ; mais elle doit toujours viser à développer le « *sentiment religieux* » de l'enfant (un sentiment considéré comme inné) à partir des deux notions fondamentales de l'existence de Dieu et de l'immortalité de l'âme. Ces républicains modérés, catholiques (Dufaure), protestants (Waddington, Freycinet) ou spiritualistes (Jules Simon), sont sensibles – davantage, peut-être, depuis 1871 – aux avertissements de Mgr Dupanloup sur le péril moral et social que représente en France l'athéisme (voir chapitre 9). Renoncer à inculquer aux enfants la croyance en une vie future paraît ainsi au déiste Jules Simon un saut dans l'inconnu dont il appréhende, avec une sorte d'effroi lui aussi, les conséquences dévastatrices, tant pour la moralité individuelle que pour la possibilité même d'un « *vivre-ensemble* » collectif. Lui qui fut, au début du Second Empire, l'un des grands représentants de la « *libre pensée* », alors identifiée à une *religion naturelle* en lutte pour conquérir son droit à l'existence contre le dogmatisme catholique, a retourné la pointe de sa critique contre ceux qui ont entraîné le mouvement libre-penseur sur la pente de l'incroyance. Un instituteur ou un professeur athée est à ses yeux, comme il le dit avec force devant le Sénat, « *un maître indigne du nom de maître* »⁵⁸. C'est qu'en effet le péril est devenu grand : « *l'impiété est près de nous et nous menace. Elle fait des progrès que nous pouvons mesurer tous les*

⁵⁶ *Le Voltaire*, 2 mai 1880, cité par Louis CAPERAN, *Histoire contemporaine de la laïcité française*, Paris, Marcel Rivière, 1957, tome 2, p. 9.

⁵⁷ La statistique recense en France, en 1879, dans l'enseignement public, 69 381 *écoles catholiques*, 1553 *écoles protestantes*, 43 *écoles israélites* (L. CAPERAN, *op. cit.*, t. 2, p. 80).

⁵⁸ Jules SIMON au Sénat, 1er juillet 1881, in L. CAPERAN, *op. cit.*, p. 129 (il s'agit de l'intervention où Simon demande, contre Ferry, l'inscription des « *devoirs envers Dieu* » dans le texte de la loi sur l'obligation et la laïcité (voir plus loin).

jours »⁵⁹. La tâche de l'école primaire n'est pas seulement de diffuser les savoirs de base : elle est, indissolublement, de préserver le peuple d'une indifférence religieuse dislocatrice du lien social. Agénor Bardoux le dira, non sans émotion, lors du premier débat sur la loi d'obligation de laïcisation de l'école primaire, en s'exclamant face à Jules Ferry : « *Quelles que soient nos divergences politiques, vouloir élever le peuple de nos campagnes en dehors de la foi en Dieu, je dis que c'est impossible. Ce serait une faute : ne le faites pas, je vous en conjure.* »⁶⁰

Les partisans de cette position ne se privent pas d'invoquer l'autorité morale de Quinet (mort en 1875), pour qui une école a-religieuse restait inconcevable ; mais surtout, ils insistent sur le fait qu'il s'agit d'accomplir, en matière scolaire, non une innovation sans précédent historique, mais une sorte de mise à niveau par rapport aux pays qui se sont avancés, avant la France, sur la voie d'écoles publiques appelées *neutres* (parce qu'elles ne privilégient aucune confession chrétienne au détriment des autres) ou non-sectaires (décalque de l'anglais *unsectarian*) : les Etats-Unis (considérés en France comme le plus avancés en matière scolaire à de multiples points de vue), les Pays-Bas, ou encore l'Angleterre de la toute récente loi Forster. Cette démarche prudente, sur le plan religieux, correspond aux grandes options conservatrices de ces républicains libéraux qu'une commune conception du bon ordre social rapproche des orléanistes, et qui n'ont défendu la solution républicaine, après 1870-1871, que parce que ce régime leur paraît offrir une chance de stabilité politique dont, au vu de l'expérience historique du siècle, les régimes monarchiques paraissent dépourvus dans la France moderne (c'était déjà pour cette raison que Thiers, à la fin de 1872, s'était déclaré républicain). L'institution du Sénat, codifiée dans la loi fondamentale de 1875, leur paraît essentielle pour éviter l'emballement toujours possible d'une Assemblée unique marchant sur les traces de la Convention de 1792, ce dont ils ne veulent à aucun prix. Peu nombreux (une quarantaine de députés dans la Chambre issue des élections de 1881), ils jouent cependant au Sénat un rôle clé jusqu'en 1882, puisque sans eux les républicains ne peuvent disposer de majorité.

4.1.2. Les républicains radicaux, partisans de la séparation totale

A l'opposé, les républicains radicaux estiment que par *neutralité* il faut entendre l'égal traitement non de toutes les croyances chrétiennes, ni même de toutes les croyances en général, mais des croyances et de l'incroyance (de la « *libre pensée* », au sens nouveau que ce terme acquiert en français à cette époque, celui d'une conception du monde dépourvue de toute référence au divin). Cette équivalence doit être la loi de l'Etat : c'est pourquoi ils reprennent à leur compte le vieux programme républicain de séparation des Eglises et de l'Etat (notamment le programme de Belleville énoncé par Gambetta en 1869) et poussent à l'abrogation immédiate du concordat. Elle doit être aussi la loi de l'école : les radicaux sont déterminés à obtenir rapidement la réalisation intégrale de la triple laïcisation, celle des programmes (l'existence de Dieu et l'immortalité de l'âme sont des croyances relevant de la conscience privée, et se situant en conséquence hors du domaine de compétence de

⁵⁹ Jules SIMON au Sénat, 11 mars 1882, in L. CAPERAN, *op. cit.*, p. 171.

Jules Simon, qui, tout comme Gambetta, ne sépare pas le souci de l'unité de la société civile et celui de la puissance militaire du pays, exprime dans le même discours sa conviction qu'une armée sans Dieu serait une armée en danger de défaite : « *Nous désirons que le nom de Dieu soit dans la loi [qui deviendra la loi du 28 mars 1882, voir plus loin]. Nous le demandons... pour nos soldats et nous croyons que quand nous disons à un homme : « Marche au devant de la mitraille ! » il est bon de pouvoir lui dire que Dieu le voit ; que quand un soldat dit : « En avant pour Dieu et pour la patrie », il dit une chose dont personne n'a le droit de rire* » (*ibid.*).

⁶⁰ Agénor BARDOUX, Discours à la Chambre du 17 décembre 1880, J.O., p. 12 434, in L. CAPERAN, *op. cit.*, p. 85. On peut noter que dans ce discours Bardoux tient à se démarquer de la séparation selon Condorcet en lui opposant... Robespierre : « *C'est de Condorcet que s'inspirait Paul Bert, en prétendant séparer la morale de la religion naturelle - elle-même : mais la Convention, qui célébra la fête de l'Etre suprême, n'était pas de l'avis de Condorcet* » (*ibid.*).

l'enseignement public), des locaux (dont ils souhaitent interdire l'accès aux ministres des cultes, même pour faire le catéchisme en dehors des heures de classe) et des personnels. Ces partisans de la séparation « complète » ou « pure et simple » sont résolument anticléricaux : il s'agit pour eux d'infliger à l'Église catholique une seconde et décisive défaite, prolongeant celle que la Révolution lui avait infligée quatre-vingt-dix ans plus tôt, en éliminant les derniers bastions institutionnels de ce pouvoir clérical qui s'était révélé durant tout le XIXe siècle si peu favorable aux libertés et si enclin aux solutions autoritaires. Sont-ils « irrégieux », comme les en accusent leurs adversaires ? Pas nécessairement. L'ancien ouvrier Anthime Corbon, qui siège à l'extrême gauche du Sénat, faisant l'historique du mouvement de sécularisation des conceptions du monde et des institutions d'une société en lutte pour se délivrer de l'emprise des Églises chrétiennes, peut conclure : « *Nous voudrions qu'on se présentât fièrement devant Dieu à titre de travailleur.* »⁶¹ Mais cette conviction du vieux militant quarante-huitard n'est plus la conception dominante de ce nouveau radicalisme – parlementaire comme extra-parlementaire – qui se sent comme investi de la mission de créer une école, et particulièrement une école pour le peuple, qui réponde à leur conception d'une modernité tout entière sécularisée. En ce sens, ces radicaux se comportent comme les combattants, sur le terrain de la politique scolaire française des années 1880, de la lutte irrégieuse telle qu'elle se mène alors depuis vingt ou trente ans, à l'échelle non seulement de la France mais de l'Europe, comme on a cherché à le montrer dans les deux chapitres précédents. C'est pourquoi le thème de l'accès de tous à la science – c'est-à-dire à tout ce qui n'est, pour la théologie chrétienne classique, qu'un savoir « mondain » – tient chez eux une place si importante, science et religion étant pensées comme inconciliables dans un cadre scolaire : on ne peut à la fois affirmer la validité de la connaissance rationnelle du monde et inculquer des idées sur l'existence d'une vie future et d'une entité supérieure qui échappent à toute possibilité de démonstration rationnelle. C'est pourquoi également, au-delà de la laïcisation des programmes, qui leur paraît acquise, et des locaux scolaires, pour laquelle ils devaient jouer un rôle décisif sur lequel on reviendra, les radicaux se singularisent par leur insistance à exiger la sécularisation des personnels enseignants. Retournant en quelque sorte l'argumentation de l'incompatibilité de la fonction de maître d'école et d'une conviction athée, ils refusent en effet de considérer qu'un instituteur congréganiste ait une place légitime dans l'enseignement public. En juillet 1881 (soit quelque cinq ans avant le vote de la loi Goblet), Tolain proclame au Sénat, devant une droite et un centre hostiles, et une gauche ferryste remarquablement silencieuse :

*Quel est le premier acte d'un congréganiste ? C'est de promettre l'obéissance passive, c'est d'accepter une vérité révélée, c'est de ne pas se servir de sa raison pour discuter ce qui est bien et ce qui est mal (bruits et interruptions à droite). Quand un homme a commencé par abandonner ce qu'il y a de plus élevé en lui : l'exercice même de sa raison, il est, à mes yeux, incapable d'enseigner, et je lui refuse assurément la gloire de pouvoir être à jamais instituteur (vives protestations à droite et au centre)*⁶².

⁶¹ Anthime CORBON, cité par A. PROST, *op. cit.*, p. 197.

Le chanoine Caperan résume ainsi (1960), non sans raideur, le discours d'Anthime Corbon, intervenant au Sénat le 2 juin 1881 sur la loi portant sur l'obligation et la laïcité de l'enseignement primaire (ce que Corbon appelle « *la sécularisation de l'enseignement* ») : « Il vanta la morale antique. Il dénigra au contraire la morale austère et terroriste du catéchisme, en expérience et en échec pendant quatorze siècles. Il célébra par dessus tout, à l'égal de l'apparition de l'Évangile, le fait immense de la Révolution, qui avait renversé, non seulement l'ordre politique et l'ordre économique, mais l'ordre moral et religieux d'autrefois : à l'idéal du catholicisme, tourné vers le ciel et exaltant la sainteté, s'était substitué un idéal nouveau, cherchant à prendre possession de la terre par la science et le travail » [in L. CAPERAN, *op. cit.*, p. 108 ; J. O. (Sénat, 1881), p. 756-759]. Le catholique Charles Chesnelong prit la peine le lendemain de réfuter point par point le discours de Corbon (résumé dans L. CAPERAN, *ibid.*).

⁶² Henri-Louis TOLAIN, discours au Sénat du 4 juin 1881, J.O., p. 780 sqq ; A. PROST *op. cit.*, p. 214.

Il convient de remarquer néanmoins que ni l'anticléricalisme ni l'« irrégion » de ces radicaux ne les poussent à exiger la fermeture des écoles libres : le programme du monopole scolaire pour l'enseignement public se rattache à la période ultérieure de l'histoire politique française, comme on le verra plus loin. « *Chassée* » de l'école, selon le mot du gambettiste Edouard Lockroy, qui fit scandale⁶³, la religion n'est nullement mise hors la loi. Le droit des ministres de chaque confession à dispenser leur enseignement religieux hors du local scolaire n'est jamais mis en question. Aucun des historiens qui ont dépouillé l'intégralité des débats de politique scolaire transcrits aux *Journaux officiels* des deux Chambres ne signale une quelconque intervention à l'encontre de cette remarquable singularité française qu'est le jour « de vacance » de l'école permettant aux enfants dont les parents le souhaitent de fréquenter le catéchisme. De même les radicaux n'envisagent-ils nullement d'installer dans l'école primaire publique, à la place de l'instruction religieuse, une quelconque « irrégion d'Etat » ou une valorisation officielle de l'incroyance. C'est de la diffusion des savoirs positifs qu'ils attendent le recul espéré de la foi, et non d'un contre-dogmatisme scolaire très largement perçu alors comme irrecevable tout autant que contre-productif. En revanche, la séparation qu'ils réclament ne peut être à leurs yeux que complète et sans demi-mesure. S'ils s'écartent de la lettre des écrits de Quinet, dont ils ne partagent plus le déisme humanitaire, ils en reprennent l'idée directrice : l'Eglise catholique doit être considérée comme un adversaire irréconciliable, qui ne peut être mis hors d'état de nuire qu'une fois rejeté au-delà d'« *une ligne [de séparation] qui descende jusqu'aux entrailles du globe* », pour reprendre l'expression de Quinet (1850) citée plus haut, qui résume leur volonté de rupture et d'indépendance réciproque entre la République et l'Eglise⁶⁴.

Minoritaires eux aussi dans les deux Chambres (une poignée de sénateurs, une quarantaine de députés aux élections d'août 1881), ces parlementaires radicaux sont en phase avec un mouvement profond de rejet de tout ce qui rappelle la domination cléricale. L'élan politique du socialisme a sans doute été temporairement brisé après mai 1871, et le mouvement ouvrier ne fait que retrouver lentement ses capacités d'organisation au moment où sont discutées et votées les lois laïques. Mais si les dirigeants du socialisme français en cours de reconstitution n'interviennent guère dans le débat scolaire, l'existence d'un courant populaire poussant à la laïcisation des écoles primaires, et visant à la hâter par tous les moyens possibles, est hors de doute. A partir de 1877 se multiplient les décisions de conseils municipaux républicains en faveur du remplacement de maîtres congréganistes par des instituteurs de statut laïque. Maurice Gontard signale que les efforts de Bardoux, puis de Ferry pour tempérer ce mouvement laïcisateur sont loin d'être couronnés de succès : « *Cette sage modération n'est pas comprise : les conseils municipaux tiennent à changer immédiatement de personnels : les conflits scolaires se multiplient.* »⁶⁵ A Paris, le mouvement de laïcisation a pris une ampleur particulière. La célèbre intervention du préfet de la Seine, François Hérold, destinée à faire disparaître les

⁶³ L'expression « *chasser la religion de l'école* » avait été employée par Edouard Lockroy dans le cours du débat à la Chambre des députés du 17 décembre 1880 (J.O., p. 12480, cité par A. PROST, *op. cit.*, p. 202).

⁶⁴ E. QUINET, *L'enseignement du peuple*, Hachette, 2001, p. 91.

⁶⁵ M. GONTARD, *op. cit.*, p. 37. Un conseil municipal ne pouvait décider de son propre chef de procéder au remplacement d'un laïque par un congréganiste. La décision appartenait au préfet. Jules Ferry, à peine installé au ministère, donne à ces derniers la consigne suivante : « *La substitution d'une catégorie d'instituteurs à l'autre doit avoir sa règle et sa mesure dans l'effectif du personnel disponible... La question des écoles touche aux susceptibilités les plus intimes, les plus respectables de l'esprit public. Tout ce qui donnerait au changement de maîtres le caractère d'une révolution violente, d'une mesure excessive et précipitée, ou l'apparence d'une persécution compromettrait la réforme elle-même* » (*ibid.*). Saisi par diverses requêtes catholiques protestant contre des décisions préfectorales qui avaient autorisé les communes à procéder à de telles substitutions, le Conseil d'Etat leur oppose (arrêt du 9 décembre 1879) les propres termes de la loi Falloux qui avait remis la nomination et la révocation des instituteurs entre les mains de l'autorité politique départementale. « *Le boomerang de la loi de 1850, institué par les conservateurs pour frapper les instituteurs laïques, revenait après vingt-neuf ans et atteignait les congréganistes eux-mêmes* » (M. GONTARD, *ibid.*, p. 39).

crucifix et les statues de la Vierge des salles de classe des écoles ainsi laïcisées (novembre 1880), est avant tout significative de la montée de l'impatience du conseil municipal de Paris, sensible, on peut le conjecturer avec vraisemblance, à la même volonté populaire de séparation totale des écoles publiques de Paris et de l'Etat que celle manifestée de la façon qu'on a brièvement évoquée plus haut entre septembre 1870 et mai 1871. De façon convergente, Jacqueline Lalouette a noté la forte reprise, à la fin des années 1870, du mouvement de création à Paris d'écoles libres laïques, à l'initiative d'associations locales de libres-penseurs⁶⁶.

L'homme politique qui est alors porté en avant avec le plus de force par cette radicalisation populaire est Georges Clemenceau, qui fait applaudir avec enthousiasme, dans son fief électoral de Montmartre⁶⁷, la séparation immédiate de l'Eglise et de l'Etat. Dans la législature issue des élections de 1881, il peut être considéré, selon le mot de son biographe Jean-Baptiste Duroselle, comme « *le chef de l'opposition* » [de gauche]⁶⁸. Son programme électoral pour les élections d'août 1881, qui dessine le schéma d'ensemble d'une lutte non pas pour le socialisme (il récuse explicitement le « *collectivisme* »), mais pour des réformes sociales de grande ampleur, comprend (point 3) : « *Séparation des Eglises et de l'Etat – Suppression du budget du culte – Retour à la nation des biens dits de mainmorte – Soumission de tous les citoyens, sans distinction, au droit commun* » [c'est-à-dire : service militaire pour les séminaristes]. Le point 4 est ainsi rédigé : « *Droit de l'enfant à une éducation intégrale – instruction laïque, gratuite et obligatoire.* »⁶⁹ Largement oublié aujourd'hui, mais plus décisif cependant dans le processus de construction de la législation laïque en matière scolaire, est le rôle alors joué par Désiré Barodet⁷⁰. C'est en effet à son initiative qu'est déposée, dès le lendemain de la victoire électorale républicaine d'octobre 1877, la première proposition de loi qui vise à la laïcisation complète de l'enseignement public primaire.⁷¹ Le projet Barodet, soutenu par 50 députés,

⁶⁶ « *Ces écoles libres et laïques étaient assez florissantes dans divers arrondissements de Paris à la veille du vote des lois laïques : on en repère ainsi dans le IXème en 1879, dans le IIIème en 1880 et dans le IVème en 1882. Des libres-penseurs connus leur apportaient leur soutien. Parmi les sociétaires des écoles laïques, libres et gratuites du IIIème arrondissement figuraient... Victor Schœlcher, Barodet, Paul Bert, Clemenceau, Floquet, Gambetta, Spuller* » (J. LALOUETTE, *La Libre Pensée en France...*, p. 70). L'auteur mentionne également l'action en faveur de ces écoles de Clovis Hugues, député de Marseille, seul député élu sur un programme explicitement socialiste dans la Chambre de 1881 (*ibid.*).

⁶⁷ Dans un discours prononcé le 11 avril 1880, Clemenceau, fustigeant l'indécision et les reniements des républicains « opportunistes » au pouvoir, terminait son développement sur « *la question cléricale, ... le point essentiel* », en martelant « *Il n'y a qu'une solution, séparer l'Eglise de l'Etat* » : « *Tonnerre d'applaudissements* », note le compte rendu (Jean-Baptiste DUROSELLE, *Clemenceau*, Fayard, 1988, p. 169).

⁶⁸ *Ibid.*, p. 193.

⁶⁹ J.-B. DUROSELLE, *op. cit.*, p. 164. Le programme, signé du « *comité républicain radical-socialiste du XVIIIème arrondissement* » comprend 17 points.

⁷⁰ Désiré Barodet (1823-1906), instituteur révoqué en 1850, proclama à Lyon la République à l'Hôtel de ville en septembre 1870. Maire de Lyon (23 avril 1872), il dut résilier ses fonctions moins d'un an plus tard (4 avril 1873), pour avoir opéré des laïcisations d'écoles publiques congréganistes jugées illégales par le préfet. Aussitôt choisi comme candidat du « parti républicain » à Paris à l'occasion des élections partielles du 27 avril 1873, face à Charles Rémusat, alors ministre (monarchiste) des Affaires étrangères, il fut élu avec une large avance (180 140 voix contre 135 400 pour le ministre) : cette élection précipita la chute de Thiers. Il fut ensuite régulièrement élu député (radical) de Paris jusqu'en 1896, puis sénateur (1896-1900).

Des dernières années de son activité parlementaire, la BNF conserve une *Proposition de loi relative à l'abolition de la peine de mort* (9 janvier 1900).

⁷¹ *Proposition de loi sur l'instruction primaire, présentée par MM. Barodet, Marion, H. de Lacretelle, L. Blanc, C. Boysset... députés (1er décembre 1877)* cote BN LE89-26 (BIS). Cf. M. GONTARD, *op. cit.*, p. 27. Caperan, qui date le dépôt de la proposition de loi du 8 février 1888, résume ainsi le rapport d'Emile Deschanel (J. O., fév. 1879, p. 924) concluant à la prise en considération du texte : « *Si l'obligation et la gratuité s'imposaient et pouvaient être tenues pour acquises, au moins devant la Chambre, n'était-il pas « tout aussi essentiel, plus urgent encore », d'instituer la laïcité ? Elle importait au maintien et au développement pacifique de l'œuvre de 1789. Elle préviendrait « les envahissements du cléricalisme » et sauvegarderait la liberté de conscience. Partant de cette « idée mère », la*

prévoit de faire adopter en bloc, dans une réforme scolaire d'ensemble (136 articles), les trois objectifs de gratuité, d'obligation et de sécularisation sur lesquels se retrouve, depuis la grande campagne de pétition de la Ligue de l'enseignement, le « parti républicain ». Mais cette sécularisation, l'ancien laïcisateur des écoles de Lyon en 1870-1871 la veut complète, sans compromis : la religion disparaît des programmes (l'article 1 prévoit seulement « éducation morale »), le prêtre n'a plus accès aux locaux scolaires, les « écoles communales laïques » ne peuvent employer de personnel congréganiste. A la réserve près du mode de nomination de l'instituteur (le projet Barodet donnant à la commune voix au chapitre en la matière, selon une tradition républicaine bien enracinée dans l'histoire du XIXe siècle), et avec le correctif important du maintien final dans le programme de morale (mais non dans le corps de la loi) des « devoirs envers Dieu », la législation scolaire entre 1880 et 1886 s'approchera beaucoup de cette formulation radicale de la triple laïcisation. On sait qu'à la place de la démarche globale préconisée par Barodet comme par Paul Bert, Ferry et Gambetta feront prévaloir la méthode de la dissociation des projets de réforme scolaire en projets de loi distincts. Mais Désiré Barodet lui-même, avec Louis Blanc, qui partage le même point de vue, sont membres de la commission parlementaire présidée par Paul Bert pour examiner les projets concernant l'école primaire. On peut voir un indice de leur popularité auprès de l'aile la plus résolument laïque du « parti républicain » dans le fait que Paul Bert, présidant en août 1881 à Paris un banquet de 500 instituteurs, rend à chacun d'eux un hommage appuyé qui déclenche des ovations. Il n'entre pas dans les objectifs de ce travail de dégager le rôle précis de Barodet, ou de tel de ses amis politiques du radicalisme parlementaire, dans l'élaboration des lois scolaires des années 1880 ; mais il semble bien, comme on cherchera à le montrer plus loin, qu'on doive reconsidérer le rôle de cet « oublié de l'histoire », comme celui d'autres promoteurs de l'idée « purement laïque » qui ont peu retenu l'attention des historiens, dans l'évolution politique qui conduit à donner aux lois scolaires républicaines un tour en définitif nettement plus radical, en matière de séparation de l'Eglise et de l'Ecole, que bien des projets initiaux, ceux de Jules Ferry notamment.

4.2. Les républicains de gouvernement (Jules Ferry, Paul Bert, Léon Gambetta) et la triple laïcisation des programmes, des locaux et des personnels

Par-delà les différences de tactique politique entre les deux grands groupes qui forment à partir de 1877 le socle solide des majorités parlementaires républicaines à la Chambre, la Gauche *républicaine*, plus circonspecte, l'Union républicaine, plus audacieuse, et par-delà l'implacable rivalité personnelle de leurs chefs respectifs, Jules Ferry et Léon Gambetta, ces « opportunistes »⁷² sont unis par une approche commune, tout au moins en ce qui concerne la question ici traitée. Ils partagent en effet en matière de *laïcisation*⁷³ deux options essentielles :

proposition de loi tendait à codifier la législation de l'enseignement primaire « selon l'esprit de la société moderne et les institutions démocratiques » (L. CAPERAN, *op. cit.*, t. 2, p. 23-24).

⁷² L'expression, d'abord utilisée de façon péjorative, naît d'un discours de Gambetta vantant les mérites d'une politique qui sait attendre les opportunités favorables.

⁷³ Le substantif *laïcisation* apparaît dans les années 1870, en relation avec l'acuité grandissante de la question scolaire, comme le signale Louis Capéran (*op. cit.*, t. 3, p. 180) : il tend à remplacer en contexte scolaire le vieux mot de sécularisation employé jusque-là en français, depuis le XVIIIe siècle, pour nommer le processus de séparation de l'Eglise et de l'Ecole (voir les chapitres 2 et 3). *Laïcité*, autre néologisme contemporain, lui est sémantiquement lié, puisqu'il désigne l'état final de l'institution scolaire au terme du processus de sécularisation, en tant que réalité institutionnelle. L'histoire de ce mot a été reconstituée avec précision par P. FIALA (« Les termes de la laïcité », *Mots*, juin 1991, p. 41-56). Dans le même temps, et manifestement en relation avec la radicalisation politique ici décrite, l'adjectif *laïque*, jusque-là à peu près équivalent de « non religieux » (« la société laïque » est vis-à-vis de l'Eglise ce qu'est « la société civile » face au pouvoir politique), prend en contexte scolaire le sens de « séparé de l'Eglise » (ou : favorable à cette séparation). En 1879, Francisque Sarcey a encore besoin, pour donner un tour radical à sa pensée, de préciser l'adjectif laïque par des adverbes : « *L'école laïque, purement laïque, sévèrement laïque, c'est la grande question du moment* » (cité par G. WEILL, *op. cit.*, p. 268). Mais bientôt ces adverbes (équivalent de *sanglais purely*,

d'une part, la volonté d'écarter résolument l'Eglise catholique des domaines qui, en matière scolaire, ne relèvent à leurs yeux que de l'Etat – ce qui les différencie des modérés évoqués plus haut – et, d'autre part, le refus tout aussi déterminé de suivre les radicaux sur le terrain de la dénonciation du concordat.

Si déterminés que soient Ferry et Gambetta à faire vivre la République comme République laïque, contre une Eglise encore très largement monarchique d'inspiration, et dont le clergé puise volontiers dans *L'Univers* des frères Veillot les éléments de sa compréhension du monde, il importe de ne pas sous-estimer l'importance politique de leur engagement résolu en faveur du maintien du concordat. Il faut se garder en effet de cette sorte d'illusion d'optique qui guette l'historien apercevant 1905 à peu de distance historique des lois scolaires de 1882-1886, et faisant de celles-ci une préparation consciente de celle-là. Ferry et Gambetta élaborent leur politique à partir de données différentes. D'une part, ils estiment disposer, avec le budget des cultes, d'un efficace levier de contrôle sur l'Eglise. En 1883, au plus fort de la « querelle des manuels », cinq évêques et environ deux mille prêtres seront temporairement privés de traitement : J. Ferry y a vu une des raisons de la relative facilité avec laquelle le catholicisme militant s'est résigné à la laïcisation⁷⁴. D'autre part, l'Eglise de Rome demeure une alliée précieuse de la France dans le jeu diplomatique international pour le partage du monde, donc des zones de mission, face aux puissances protestantes, Grande-Bretagne, Etats-Unis, Allemagne⁷⁵. Si Rome a besoin de la France, même républicaine, pour exister outre-mer, l'inverse est également vrai : l'empire colonial qu'ambitionnent de constituer Gambetta et Ferry doit savoir associer les congrégations missionnaires. L'acceptation du concordat, enfin, permet de réduire les tensions avec les monarchistes. Elle se combine avec d'autres mesures conservatrices destinées à rendre la République supportable pour tous ceux qui, au sein des classes dirigeantes, gardent la nostalgie d'une monarchie gardienne de l'ordre – ce qui est fondamentalement aussi l'objectif politique de Ferry et de Gambetta face au « péril rouge » : au premier rang d'entre ces mesures figure l'établissement d'un Sénat républicain – une alliance de mots qui aurait été perçue comme une contradiction dans les termes quelque quinze ou vingt ans plus tôt. Tout autant qu'une mesure d'attente, due à l'impréparation supposée des esprits à la Séparation, il semble possible de concevoir ce ralliement au concordat (un peu comme celui des libéraux accédant au gouvernement avec la révolution de 1830) comme un élément d'une politique de stabilisation visant à contenir à la fois une éventuelle tentative de restauration à droite et une montée des contestations radicales et révolutionnaires à gauche. J. Ferry ne se prive pas d'établir lui-même à plusieurs reprises la symétrie des deux écueils mortels entre lesquels il navigue, « *l'internationale noire* » des forces cléricales et « *l'internationale rouge* »⁷⁶.

wholly... secular) ne seront plus nécessaires, l'expression école *laïque* prenant naturellement le sens d'école pleinement séparée de l'Eglise que lui conféreront les lois de 1882 et 1886.

Signalons enfin que le mot *laïcisme*, propre au langage de l'Eglise catholique, après avoir longtemps désigné, de façon péjorative, le mouvement des laïcs (catholiques) réclamant d'être mieux pris en compte dans l'Eglise, prend à partir des années 1880 le sens qu'il conservera ensuite, celui d'une laïcité qui outrepassse les limites que l'Eglise estime légitimes à un moment donné (« *Ce qui caractérise le laïcisme, c'est l'exclusion de toute autorité religieuse dans l'œuvre de l'éducation* », in *Les congrégations enseignantes et leurs ennemis*, ouvrage anonyme de 1880, p. 6 ; il s'agit de la première occurrence du mot dans la documentation consultée). Il semble donc, sous réserve de recherches plus systématiques, que « *laïcité* » et « *laïcisme* » soient apparus sensiblement au même moment dans le vocabulaire politique français, chaque « camp » se reconnaissant par l'emploi d'un mot idéologiquement connoté.

⁷⁴ L'arme sera réutilisée par René Goblet, ministre des Cultes, qui prononcera 326 suppressions de traitements d'ecclésiastiques pour ingérence dans les élections d'octobre 1885 (L. CAPERAN, *op. cit.*, t. 3.).

⁷⁵ C'est du pape que la République française tient sa légitimité internationale comme protectrice des chrétiens du Levant, c'est-à-dire pour son expansion au Liban et en Syrie.

⁷⁶ En 1879, au moment où J. Ferry, récemment nommé à l'Instruction publique, cherche à obtenir la fermeture des établissements des Jésuites, il justifie en ces termes sa violation du principe de la liberté d'enseignement (auquel, en tant que libéral, il aurait dû être attaché) : « *Non ! n'en déplaise aux sophistes de la liberté à outrance qui nous accablent de leurs dédains, non le remède qui consiste à opposer aux menées de l'internationale noire celle de*

A partir de 1883, il ne cache d'ailleurs pas que c'est à gauche que se situe à ses yeux le péril principal ⁷⁷.

Dans ce cadre politique, Jules Ferry, dès son arrivée au ministère (février 1879), s'emploie à réaliser avec méthode l'objectif pour lequel il a accédé au ministère : créer en France un enseignement modernisé, davantage en prise sur la science de son temps, inspiré des valeurs du libéralisme politique – liberté de conscience, de parole et de presse, de réunion, voire d'association –, favorisant un développement contrôlé de l'enseignement du peuple, et inculquant aux jeunes générations l'« amour de la République » qui sera le meilleur garant de la stabilité du régime. La réalisation de ce programme scolaire passe par l'affrontement avec l'Eglise : « *Séculariser l'école*, rappelle l'un de ses récents biographes, Jean-Michel Gaillard, *c'est bouter l'Eglise catholique hors d'un système qu'elle prétend régenter et dont elle a fait une Bastille contre la République*. » ⁷⁸ Sans reprendre ici un exposé détaillé des mesures proposées et mises en œuvre durant les quelque six ans où J. Ferry se trouve presque sans interruption en charge de l'Instruction publique, de la présidence du Conseil, ou des deux à la fois ⁷⁹, on se bornera à tenter de mettre en lumière la portée de cette politique de refoulement du clergé catholique hors du domaine qui, aux yeux de Ferry, n'appartient en matière scolaire qu'à l'Etat seul, de façon à mesurer la radicalité *séparatrice* de cette politique, mais aussi à en mesurer les limites.

Du domaine de l'Etat relève d'abord, incontestablement, l'appareil de direction de la politique scolaire gouvernementale : dès mars 1879 J. Ferry annonce son intention, qui deviendra la loi du 27 février 1880, de laïciser le Conseil supérieur de l'instruction publique en supprimant les représentants des confessions qui y siègent au titre de la loi Falloux ⁸⁰. Dans l'enseignement supérieur et secondaire – c'est-à-dire dans le domaine crucial de la formation du personnel politique dirigeant et des cadres de l'Etat – il applique également avec rigueur le principe selon lequel l'Etat doit être maître sans partage, de l'enseignement dispensé en son nom. En mars 1880 est rétabli le monopole universitaire sur la collation des grades, avec la suppression des jurys mixtes, cette disposition-clé de la loi de 1875 sur l'enseignement supérieur si vivement contestée par les républicains. L'objectif de faire refluer l'influence de l'Eglise dans l'enseignement secondaire est suffisamment important aux yeux de Ferry pour qu'il légitime à ses yeux le recours à une législation d'exception : l'« *article 7* » (de la loi sur l'enseignement supérieur) destiné à faire fermer les établissements des Jésuites et des congrégations

l'internationale rouge, le remède n'en est pas un : ce serait la fin de la France, et nous n'en voulons pas ! » [le compte rendu porte : « *Salve d'applaudissements* »] (discours du 23 avril 1879 à Epinal).

⁷⁷ J. FERRY, *Discours...*, tome 6, p. 171-172.

⁷⁸ Jean-Michel GAILLARD, *Jules Ferry*, Fayard, 1989, p. 183.

⁷⁹ Jules Ferry (1832-1893) fut ministre de l'Instruction publique de février 1879 à novembre 1881 (cabinets Waddington, Freycinet, puis Ferry lui-même, de septembre 1880 à novembre 1881) ; puis, après l'interruption du bref ministère Gambetta (14 novembre 1881-30 janvier 1882, avec Paul Bert à l'Instruction publique et aux Cultes), il fut à nouveau en charge de l'Instruction publique (février-juillet 1882, février-novembre 1883) et de la présidence du Conseil (février 1883-mars 1885).

⁸⁰ Le Conseil supérieur de l'instruction publique comprenait, aux termes de la loi du 15 mars 1850, sept délégués des confessions concordataires sur 36 membres : quatre représentants du clergé catholique (désignés par les évêques), deux représentants des deux cultes protestants reconnus, élus par leurs consistoires respectifs, et un délégué du consistoire central israélite. Le nouveau Conseil supérieur, porté à 50 membres, et dont la vice-présidence fut confiée à Marcelin Berthelot, ne comprenait presque plus que des membres de l'instruction publique (deux représentants des facultés d'Etat catholique et protestante de théologie y siégèrent jusqu'à la suppression de ces dernières en 1885, ainsi qu'un Frère des Ecoles chrétiennes, parmi les quatre représentants de l'enseignement privé). Les représentants des religions étaient également exclus des nouveaux Conseils académiques (L. CAPERAN, *op. cit.*, t. 1, p. 152-161 ; l'auteur indique la liste des membres du premier Conseil supérieur institué par Ferry en mai 1880, p. 161).

Devant le Sénat (où une partie des républicains modérés, avec Jules Simon, étaient hostiles à la réforme), Jules Ferry s'écria : « *Votez cette loi. Retirez du Conseil ces éléments qui sont dans l'Université des éléments de discorde* » (*ibid.*, p. 159).

enseignantes qui n'accepteraient pas les contraintes de l'autorisation légale. Plus spectaculaires sans doute dans leur mise en œuvre qu'efficaces sur le long terme, « *les décrets* » (du 29 mars 1880) qui se substituent au célèbre article, refusé au Sénat, affirment tout au moins une doctrine : l'éducation des élites dirigeantes de la France ne peut se faire dans un esprit d'hostilité aux « principes de 1789 »⁸¹. Jules Ferry se défend de faire ici œuvre irrégulière ; c'est au nom de la défense des principes politiques de la « société issue de la révolution » qu'il réclame pour l'Etat le droit de les faire respecter au détriment même de la liberté d'enseignement⁸².

Mais c'est peut-être à propos de l'enseignement secondaire féminin que le sens de la politique de laïcisation de J. Ferry, comme politique d'affirmation des droits de l'Etat en des domaines jusqu'alors largement abandonnés à l'Eglise, apparaît le plus nettement. L'instauration même des lycées de jeunes filles signifie que l'Etat se donne les moyens de concurrencer victorieusement les institutions catholiques, c'est-à-dire de réussir là où Duruy avait échoué, en établissant un enseignement d'Etat pour les filles des classes supérieures. Plus significatif encore peut-être est le traitement par Ferry de la question neuve, et délicate, de l'enseignement de la morale dans ces lycées issus de la loi Camille Sée. Leur curriculum ne prévoit pas en effet d'enseignement philosophique, matière réservée aux jeunes gens (comme les langues anciennes). Aucune instruction religieuse confessionnelle n'y est par ailleurs organisée⁸³. Faut-il y établir un enseignement de morale ? Et si oui, quelle relation établir entre cet enseignement et celui des religions ? Le débat qui se noue sur ce sujet au Sénat (20 et 22 novembre 1880) suscite, face à l'étonnante proposition de Jules Simon, reprise par le duc de Broglie – mieux vaut pas d'enseignement moral du tout qu'un enseignement moral privé d'éclairage religieux – cette vive réaction de Ferry : « *Ne faites pas à l'Université cette espèce d'injure publique qui consisterait à lui dire : vous pouvez tout enseigner, les mathématiques, l'histoire naturelle, l'histoire même du pays, mais la morale, vous en êtes incapable.* »⁸⁴ Louis Capéran commente judicieusement cette position (à propos de Buisson, mais sa position est sur ce point identique à celle de J. Ferry) : « *Il sait bien que la remise aux familles et au clergé, tant de l'enseignement moral que de l'enseignement religieux, préviendrait tout conflit scolaire avec l'Eglise, mais il n'accepte à aucun prix que l'Etat renonce à son instruction morale et ne donne*

⁸¹ On notera que, comme les mesures précédentes ayant visé la Compagnie de Jésus sur le sol français (fermeture des collèges et dispersion en 1762-1764, interdiction d'enseignement en 1828 et en 1846), il ne s'agit pas ici de séparer Eglise et Etat, mais d'imposer à la première la loi du second. L'accord tacite de Léon XIII, prêt à entendre la formule du président du Conseil Freycinet « *la part du feu, c'est les Jésuites* » (L. CAPERAN, *op. cit.*, t. 1, p. 205), limita les protestations de l'épiscopat (cf. également Pierre CHEVALLIER, *Jules Ferry et Léon XIII, La séparation de l'Eglise et de l'Ecole*, Fayard, Paris, 1981).

⁸² Evoquant ces « *dix mille jeunes gens* » élevés par les Jésuites dans des « *établissements où on tient école de contre-révolution* », J. Ferry définit en ces termes la menace qu'il combat : « *D'où sort donc cette génération ardente, partie en guerre contre la société moderne, et qui surgit dans les comités catholiques, à la tribune, dans la presse, sur tous les champs de bataille de la vie publique, son drapeau à la main ? Oh ! ils ne le cachent pas, ce drapeau. ! Partout, en face du drapeau national, du drapeau de la France nationale et républicaine, ils le déploient et le mot qu'on y lit est celui-ci : « contre-révolution ». Jugez des maîtres par les élèves.* » (Discours d'Epinal, 23 avril 1879.) Dans le même discours Jules Ferry réaffirme le principe de la liberté d'enseignement, dès lors qu'il ne s'agit pas d'un enseignement tourné contre l'Etat républicain : « *Est-ce que le clergé séculier, le vrai clergé français ne demeure pas libre d'enseigner ?* » (*ibid.*).

⁸³ Camille Sée tenait à ce que sa loi établisse ces lycées comme des internats. Motivé par diverses considérations, le refus de Ferry, que la Chambre suivit presque unanimement, évitait tout au moins de poser la question délicate des aumôniers, légalement présents dans les internats du secondaire public masculin. Les lycées de jeunes filles, sans aumônier ni chapelle, furent d'emblée plus sécularisés que les lycées de garçons.

Pour ces derniers, l'instruction religieuse et les prières devaient être rendues facultatives par un décret de Paul Bert du 30 novembre 1881 ; mais une proposition de loi du radical Leydet visant à la suppression pure et simple des aumôniers, « *l'ennemi dans la place* », fut repoussée (4 décembre 1882), au motif qu'il valait mieux garder les aumôniers que d'être à la discrétion du clergé paroissial (L. CAPERAN, *op. cit.*, t. 3, p. 108-109).

⁸⁴ Jules FERRY, *Discours et opinions*, ed. Robiquet, Colin, 1894, t. 4, p. 34.

pas pour base à son école laïque l'enseignement d'une morale laïque. »⁸⁵ Quel contenu précis donner à cette morale laïque ? Quel lien établir avec la croyance en Dieu ou la morale chrétienne ? Les positions de Ferry apparaissent à ce propos fluctuantes. Mais peu importe au fond : l'essentiel est pour lui, comme pour Buisson, que soit inscrite dans la loi la légitimité d'un enseignement de morale, non pas exactement d'Etat, mais donné au nom de l'Etat, et dont le contenu ne relève que d'une instance laïque, le Conseil supérieur de l'instruction publique, seul maître de la définition des programmes.

Aux yeux de Ferry comme de Gambetta, l'œuvre laïcisatrice par excellence consiste à dissocier l'Eglise et l'enseignement destiné au peuple. On sait qu'ils estimaient l'un et l'autre la tâche si ardue qu'ils prévoyaient le dépôt de trois lois distinctes, sur la gratuité, l'obligation et la laïcité (la « *sécularisation* », elle-même divisée en deux projets, concernant l'un l'enseignement et l'autre les personnels), selon une graduation du plus consensuel au plus conflictuel. Face au soutien d'une partie de sa majorité en faveur d'un projet unique, tels ceux élaborés par D. Barodet ou P. Bert, J. Ferry transige en faisant adopter dans un premier temps la « *loi sans passion* » (M. Gontard) sur la gratuité (promulguée le 12 juin 1881), puis la « *douloureuse loi d'obligation-laïcité* »⁸⁶ dans un projet unique, dont la discussion s'étend de décembre 1880 à mars 1882, avec des rebondissements dont l'un au moins – concernant la laïcité des locaux scolaires – méritera qu'on s'y attarde quelque peu. Le débat sur la gratuité lui donne l'occasion de préciser sa conception de la frontière entre Eglise et Etat concernant l'enseignement du peuple. Au sénateur catholique Charles Chesnelong qui propose : « *Mettez des bons d'école à la disposition des parents qui désireraient envoyer leurs enfants dans les écoles libres : acceptez-vous cela ?* » J. Ferry répond : *Non ! Car je n'admets pas la théorie des écoles libres subventionnées par l'Etat.* »⁸⁷

Dans une perspective de comparaison européenne, la loi sur la gratuité, de même que celle sur l'obligation ne constituent d'ailleurs en rien à ce moment des réformes originales : il ne s'agit que de suivre le chemin tracé depuis fort longtemps par la Prusse et d'autres Etats allemands, et dans laquelle l'Italie, on l'a vu, s'était engagée à son tour avec la loi Coppino de 1877. La grande innovation de la loi du 28 mars 1882, par laquelle la réforme française de l'enseignement du peuple acquiert une originalité européenne forte, est assurément la suppression de tout enseignement religieux dans le cadre scolaire, l'article 1 de la nouvelle loi remplaçant « *l'instruction morale et religieuse* » des lois Guizot et Falloux par « *l'instruction morale et civique* ». Il s'agit bien de tracer entre Eglise et école publique devenue *neutre* une frontière que J. Ferry veut nettement dessinée et infranchissable⁸⁸. Même s'il lui arrive, comme à Gambetta, de prétendre ne faire en cela que suivre l'exemple des Etats-Unis, de l'Angleterre, d'autres pays encore⁸⁹, il est clair (et leurs adversaires ne se privent pas de le faire remarquer) qu'on se trouve en présence d'une séparation d'un type profondément différent. L'enseignement n'est plus

⁸⁵ L. CAPERAN, *op. cit.*, p. 57

⁸⁶ *Ibid.*

⁸⁷ J. FERRY, Discours au Sénat, 4 avril 1881 (cité par L. CAPERAN, *op. cit.*, t. 2, p. 72 ; non publié par Robiquet).

⁸⁸ « *La résolution que vous avez prise de diviser nettement, par des frontières précises, l'enseignement confessionnel de l'enseignement public, laïque, neutre, vous l'avez formulée très énergiquement, et vous avez même fait disparaître du texte de loi toutes les rédactions, tous les amendements, toutes les superpositions d'amendements qui pouvaient laisser quelque doute ou faire pénétrer dans les esprits la moindre ambiguïté au sujet de votre volonté bien arrêtée de fonder une fois pour toutes l'école neutre dans ce pays (Vive approbation à gauche)* » (J. FERRY, discours du 11 mars 1882 devant le Sénat, *Discours...*, tome 4, p. 215-216).

⁸⁹ « *Un mot sur la laïcité. On dirait vraiment que c'est là une innovation de l'esprit de désordre... Eh bien ! savez-vous depuis combien de temps cette laïcité existe en Hollande ? Depuis un siècle et quart. En Suède, depuis soixante-dix ans. Et qui de vous n'a entendu parler de ce grand mouvement des écoles non-sectaires, c'est-à-dire laïques, en Angleterre ?* » (Discours du 4 février 1877, L. GAMBETTA, *Discours et plaidoyers politiques*, vol. 6, p. 261. Passons sur la référence fantaisiste à la loi de 1806 aux Pays-Bas (Gambetta voulait sans doute dire « trois quarts de siècle ». Plus étrange est l'assimilation des écoles « non-sectaires » anglaises et du projet laïcisateur républicain.

seulement déconfessionnalisé : il perd (tout au moins dans la loi) toute référence religieuse. Devenu en effet légalement *neutre* à l'égard de la croyance comme de l'incroyance, il peut être qualifié de *laïque*, au sens ici utilisé du mot, ou de « purement laïque », comme on le dit encore souvent alors. La référence qui s'impose à ce propos est historique : ce qui reprend vie ici, dans la radicalité de la formule de la loi de 1882 excluant la religion des matières scolaires, c'est bien l'exigence laïque de la Révolution française elle-même. L'article 1 de la loi du 28 mars 1882, sous une formulation différente, s'inscrit dans la continuité du projet de décembre 1792 stipulant (article 6) : « *La religion sera enseignée dans les temples par les ministres respectifs des différents cultes.* » L'instituteur retrouve quant à lui, par rapport à l'autorité religieuse, la même position de totale indépendance qu'avait voulue la Convention en lui conférant précisément le nom d'« *instituteur* », indépendance que les législations ultérieures du XIXe siècle, de Guizot à Falloux, lui avaient si obstinément refusée, et dont aucun de ses collègues des autres pays européens (si ce n'est en Italie, mais seulement dans les communes elles-mêmes hors influence cléricale) ne jouit au même degré.

Tout autant que la laïcité des programmes, la laïcité des locaux scolaires donne à la séparation de 1882 son caractère de séparation complète et achevée. L'interdiction faite au prêtre de faire le catéchisme à l'école, même en dehors des jours et heures de classe, n'entraînait pas, on le sait dans les intentions originelles de J. Ferry. Sur ce point, P. Bert avait déjà accepté, et fait admettre à la commission parlementaire qu'il présidait, un aménagement à la position originelle et radicale de D. Barodet, qui refusait au ministre du culte l'entrée de l'école : au terme de la rédaction par P. Bert de l'article 2 de la loi, il pourra venir faire le catéchisme à l'école, en dehors des jours de classe, dès lors que le l'église (ou le temple) serait trop éloignée du lieu d'habitation des enfants (la distance minimale adoptée était celle de deux kilomètres entre l'école et -l'église). Lors de la discussion en première lecture à la Chambre des députés, en décembre 1880, Jules Ferry propose d'élargir cette possibilité en laissant le conseil départemental libre d'autoriser le catéchisme à l'école en dehors des jours de classe⁹⁰. L'école restait donc le local commun de l'instituteur et du curé. Symboliquement, chacun d'eux devait en avoir une clé. Acceptée, avec l'aval de Paul Bert et des « gambettistes », malgré les protestations de la gauche radicale (par 313 voix contre 130, les catholiques votant pour), puis rejetée lors du vote d'ensemble de l'article 2 (220 voix contre 200, grâce à la conjonction imprévue des votes des deux extrêmes), cette « *proposition transactionnelle* », selon le mot de J. Ferry, est renouvelée au Sénat dans un esprit de compromis encore plus accentué, J. Ferry proposant même que l'instituteur soit autorisé à faire répéter le catéchisme hors temps scolaire⁹¹. Ce « *concordat scolaire* » (L. Caperan⁹²) aurait assurément, s'il avait été mené à son terme, profondément altéré le visage final de la loi. Au-delà de la question matérielle du local, la présence du prêtre à l'école après la classe aurait maintenu une sorte de légitimité à son enseignement. Elle aurait fortement signifié qu'il existait aux yeux du législateur une certaine compatibilité entre le savoir profane et les « vérités religieuses ». Elle aurait donné une certaine crédibilité au mot hardi de Mgr Freppel quelques mois plus tôt à la Chambre : « *la théologie est*

⁹⁰ « *Le conseil départemental de l'instruction publique pourra, sur l'avis conforme des conseils municipaux, autoriser les ministres du culte qui en feront la demande à donner, les dimanches et jours de vacances, l'instruction religieuse dans les locaux scolaires* » (L. CAPERAN, *op. cit.*).

⁹¹ « *L'enseignement religieux... sera donné par le ministre du culte, soit dans les bâtiments consacrés au culte, s'ils sont convenablement appropriés à cet usage, soit dans les locaux scolaires. Il pourra être donné par le ministre du culte directement ; il pourra être donné par l'instituteur lui-même, s'il s'y prête librement, en dehors des heures de classe* » (J. FERRY devant le Sénat, 10 juin 1881, *Discours...*, t. 4, p. 149).

⁹² « *Il ne tint pas à lui [J. Ferry] que le ministre du culte vînt distribuer l'enseignement religieux à l'école primaire comme l'aumônier au lycée. En des temps moins agités, un compromis de cette sorte aurait pu inaugurer, même sous le régime de la laïcité, le principe et la pratique durable d'une manière de concordat scolaire entre le curé et l'instituteur. Leurs rôles respectifs, tout en se distinguant nettement l'un de l'autre, se seraient associés, en collaboration avec la famille, dans l'accomplissement d'une même œuvre d'éducation* » (L. CAPERAN, *op. cit.*, p. 256-257).

une science »⁹³. Mais le compromis du ministre échoue devant l'intransigeance catholique, qui fait adopter par le Sénat, à une courte majorité, le 10 juin 1881, une rédaction de l'article 2 que la Chambre jugera, à l'invitation de Paul Bert, totalement inacceptable⁹⁴.

La rédaction finale de l'article 2, qui écarte dans la loi promulguée le 28 mars 1882 toute possibilité pour le ministre d'un culte de venir dispenser un enseignement religieux dans un local scolaire public, n'est donc pas à mettre au compte des convictions laïques de Jules Ferry, ni même de la seule lutte parlementaire des radicaux. Elle est en réalité – et cela reste insuffisamment souligné – le produit d'une intense mobilisation électorale lors des « élections générales » d'août 1881⁹⁵. Devant l'obstruction mise par le Sénat à l'adoption de la loi sur l'école primaire – l'exigence de faire figurer les devoirs envers Dieu dans le programme (voir plus loin) s'ajoutant à celle de laisser le curé pénétrer dans l'école pour y donner le catéchisme –, ces élections prennent le sens d'un véritable recours au suffrage universel pour trancher la question de la laïcité : séparation complète ou conciliante entre l'école républicaine et l'Église catholique. Dans une atmosphère politique très militante, et marquée par la puissance de l'anticléricalisme républicain – c'est à ce moment que Léo Taxil met en circulation sa populaire *Marseillaise anticléricale*⁹⁶ – ces élections apportent une réponse non équivoque. La poussée à gauche est considérable. Les républicains disposent désormais de 457 sièges au lieu de 394. Les gambettistes – qui avaient reproché à Ferry d'avoir « équivoqué » sur la laïcité -devant le Sénat⁹⁷ – sortent grands vainqueurs (la Chambre issue de ce vote compte 39 députés de centre gauche, 168 de la Gauche républicaine « ferryste », 204 de l'Union républicaine (gambettiste), et 46 radicaux. Clemenceau était triomphalement élu à Montmartre – encore l'un de ses deux adversaires était-il un « collectiviste » qui l'attaquait sur sa gauche⁹⁸.

Le renouvellement partiel du Sénat ayant éliminé en janvier 1882 une partie des adversaires monarchistes de la laïcité, Jules Ferry, redevenu ministre de l'Instruction publique, ne peut que présenter au Sénat le 14 mars 1882 la formule même qu'il avait combattue quelques mois plus tôt, celle d'une laïcité totale des locaux scolaires. A un sénateur de la droite (resté anonyme) qui lui reproche en séance de se faire le porte-parole d'une solution « radicale », J. Ferry fait remarquer que c'est bien le suffrage universel (« *les comices électoraux* ») qui a imposé cette solution qui n'a pas ses préférences, bien qu'il l'assume.

En ajournant les questions, en les faisant s'envenimer, en les laissant pénétrer dans la grande discussion publique des comices électoraux – car cette question y est allée... – en refusant, lorsqu'il était temps encore, d'accepter les solutions moyennes que moi-même j'appuyais à cette tribune, il est arrivé ce qu'il arrive toujours : c'est que la question s'est irritée et

⁹³ Mgr FREPPEL devant la Chambre des députés, 21 décembre 1881 (J.O., p. 12 676), in Louis CAPERAN, *op. cit.* t. 2, p. 90.

⁹⁴ L'amendement, dû au sénateur catholique Lucien Brun, prévoyait de laisser les ministres des cultes et les instituteurs volontaires libres de donner l'instruction religieuse dans les locaux scolaires « *en dehors des heures de classe* » (11 juin 1880). C'était à peu près ce qu'avait promis Ferry la veille. Le ministre, contraint de voter contre sa propre formulation de la question, était placé en position inconfortable. L'amendement fut adopté au Sénat par 139 voix à 134 (L. CAPERAN, *op. cit.*, p. 122).

⁹⁵ Adrien Dansette écrit à juste titre, à propos du bras de fer entre la Chambre et le Sénat à l'été 1881 : « *Les électeurs vont arbitrer le conflit* » (*op. cit.*, p. 423).

⁹⁶ Texte reproduit par R. RÉMOND, *L'Anticléricalisme en France de 1815 à nos jours*, Paris, Fayard, 1976, p. 208-209.

⁹⁷ « *On a équivoqué sur la laïcité : on a demandé à transiger, à modifier ; on a lutté pendant un jour, deux jours, trois jours ; on a marchandé. Messieurs, à toutes ces demandes, il faut répondre : Non nous voulons l'Église chez elle et l'école chez elle ; l'instituteur absolument maître du lieu où il donne ses leçons et ne laissant franchir sa demeure que par les représentants autorisés de l'Etat* » [Le compte rendu note : *Applaudissements répétés*] (L. GAMBETTA, *Discours...*, p. 416).

⁹⁸ Cf. J.-B. DUROSELLE, *op. cit.*, p. 158. Les républicains progressent de 4,367 millions de voix (octobre 1877) à 5,128 millions, tandis que les conservateurs (royalistes et bonapartistes) chutent de 3,577 millions à 1,789 million. L'abstention, considérée avant tout comme celle de l'électorat conservateur, est forte : 29,5 % contre 18,7 (*ibid.*).

*aggravée, et qu'aujourd'hui, vous êtes en présence d'une solution que vous appelez radicale, mais qui dans tous les cas, est simple, nette, précise, celle des locaux séparés*⁹⁹.

La séparation des locaux, qui donne à la « triple séparation » de 1882-1886 son caractère entier et « purement laïque », sera mise, dans la mémoire collective française, au compte de Jules Ferry, contribuant ainsi à créer l'image « mythique », mais faussée, d'un Ferry défenseur principal d'une séparation absolue de l'École et de l'Église. Négligeons le hasard historique qui fait tomber Paul Bert, ministre de l'Instruction publique, avec l'ensemble du cabinet Gambetta, le 30 janvier 1882, soit quelques semaines avant le retour programmé de la loi au Sénat, pour des raisons sans rapport avec la politique scolaire ou religieuse – ce qui donne à Ferry l'opportunité inattendue de retrouver son fauteuil ministériel et de faire adopter en mars 1882 une loi qui fut bien près de s'appeler « la loi Paul Bert », non sans quelques bonnes raisons. Négligeons encore le fait que si l'on rapporte la rédaction finale de la loi du 28 mars 1882 aux trois principaux projets initiaux qui lui ont donné naissance, on est forcé de convenir, s'agissant tout au moins de son volet laïque, que c'est, bien plus que le projet de J. Ferry, et plus même que celui de P. Bert, le projet déposé par D. Barodet et ses collègues radicaux qui se trouve le plus complètement réalisé. La laïcité de l'école primaire française acquiert ici son allure « historique », celle d'une victoire complète sur l'Église catholique, que n'altère aucune volonté inutile de compromis sur les principes.

Quant à la troisième laïcisation, celle des personnels, instituée par la loi Goblet du 30 octobre 1886, son caractère « radical » est en quelque sorte entraîné par l'issue du conflit politique de 1881-1882. Sans doute s'étale-t-elle dans la durée : les congréganistes masculins doivent céder la place dans un délai de cinq ans, les religieuses en place restant en fonction jusqu'à leur remplacement, au rythme des départs à la retraite, par un personnel laïque formé dans les nouvelles Ecoles Normales de filles. Cette lenteur exaspère les radicaux, qui la condamnent, sans pouvoir répondre nettement à l'argument du manque de personnel. Mais l'essentiel est que, après avoir supprimé l'instruction religieuse des programmes et interdit l'entrée de l'école primaire aux représentants des religions, une troisième incompatibilité est proclamée, cette fois entre le statut de clerc et la fonction d'enseignant dans une école publique. Cela n'avait rien d'une évidence au début des années 1880. Ferdinand Buisson, rédigeant l'article « laïcité » du *Dictionnaire de pédagogie* peu après le vote de la loi de 1882, pose la question « *Est-ce à dire que la loi doit exclure de toutes fonctions dans l'enseignement public tout membre d'une congrégation* » ? Il répond : « *Une distinction est nécessaire : on peut soutenir qu'il y a lieu d'exclure la congrégation sans exclure le congréganiste.* »¹⁰⁰ Mais cet accommodement-là, dont tout laisse penser qu'il aurait convenu à J. Ferry lui-même, fut également rejeté. Paul Bert, premier rédacteur (février 1882) de la grande loi portant sur l'organisation de l'enseignement primaire, qui allait devenir la loi du 30 octobre 1886, est favorable à une laïcisation totale des personnels, ainsi que René Goblet pour qui la substitution du personnel laïque au personnel congréganiste est « *la conséquence nécessaire et indispensable de la loi du 28 mars 1882* »¹⁰¹. On peut penser – sans qu'aucune étude précise à ce sujet n'ait été relevée dans la documentation consultée – qu'ici aussi l'évolution des esprits, dans le personnel dirigeant de la Troisième République, n'est pas sans lien avec la forte pression laïcisatrice exprimée par le pays républicain :

⁹⁹ Jules FERRY, Discours du 11 mars 1882, *Discours...*, t. 4, p. 217.

¹⁰⁰ Ferdinand BUISSON, article « laïcité » du *Dictionnaire de pédagogie*, édition de 1883 (article reproduit par Louis GONTHIER et Claude NICOLET, *La laïcité en mémoire*, Paris, Edilig, 1989).

¹⁰¹ Cité par L. CAPERAN, *op. cit.*, t. 3, p. 191. Cette identité de vues entre P. Bert et R. Goblet ne tenait en rien à leurs convictions religieuses personnelles : le premier ne faisait guère mystère de son athéisme, et le second proclama devant le Sénat, le 2 février 1886, son attachement à la « *doctrine spiritualiste qui a fait l'honneur de l'école française depuis Descartes* » (*ibid.*, p. 193).

Les 4 et 11 mai [1884] eurent lieu les élections municipales. Dans les villes où les radicaux l'emportèrent haut la main, l'adoption du projet Paul Bert par la Chambre les incita à laïciser d'ores et déjà les écoles communales. Jean Bepmale, maire de Saint-Gaudens, proposa à son conseil municipal comme une conséquence nécessaire de la laïcité des programmes la laïcisation du personnel enseignant... Il était du devoir d'une municipalité républicaine « de s'engager dans la voie tracée et de devancer l'application de la loi ». Le vœu fut donc émis, à l'unanimité moins une voix, que le Préfet de la Haute-Garonne, usant de ses pouvoirs, substituât des maîtres laïques aux maîtres congréganistes dans l'école communale de garçons. Le préfet approuva... et les quatre classes de l'école furent laïcisées dès la rentrée d'octobre ¹⁰².

A nouveau, comme à propos de la question des locaux séparés, la loi que font adopter les opportunistes au pouvoir se présente, de façon tout de même assez étonnante, sous l'aspect de la séparation absolue que seuls les radicaux demandaient quelques années plus tôt. On peut supposer – en l'absence d'étude approfondie des relations entre gouvernants et « pays réel » dans la conception et la mise en œuvre des grandes lois laïques des années 1880 – que la radicalité de cette législation s'explique en partie par le refus du « mouvement républicain » de voir les nouveaux gouvernants s'engager dans une politique de conciliation avec l'adversaire vaincu, et par sa relative capacité à forcer la main, en quelques moments décisifs, à ceux d'entre eux qui seraient par trop enclins à « équivoquer ».

Mais cette pression républicaine « venue d'en bas » a naturellement sa limite. On le voit bien avec la question des « devoirs envers Dieu », amendement à l'article 1 de la loi d'obligation-laïcité présenté au Sénat par Jules Simon. Au plus fort de l'affrontement entre la Chambre républicaine et un Sénat encore majoritairement réticent à la laïcisation (juin-juillet 1881), Jules Simon, hostile à la « morale laïque » alors en débat, dépose un amendement ainsi libellé : « *Les maîtres enseigneront à leurs élèves les devoirs envers Dieu et envers la Patrie* » (2 juillet 1881) ¹⁰³. L'expression n'avait en soi rien qui pût choquer particulièrement Ferry. Le sénateur Hippolyte Ribière, bienveillant rapporteur de la loi d'obligation devant le Sénat, avait tracé en ces termes, dans son rapport d'avril 1881, le programme de la future morale laïque :

Les devoirs envers soi-même, envers la famille, envers la société et la patrie ; les notions de droits et de devoirs des citoyens ; les idées de liberté, de justice et de fraternité ; ... les présomptions invincibles du sort réservé à l'homme ; cette espérance philosophique ou religieuse que l'homme s'achemine et monte vers des destinées meilleures, en raison du bien qu'il accomplit ; les devoirs envers Dieu ; voilà les traits principaux de la morale que l'Etat se propose d'enseigner dans ses écoles, morale qu'on appelle laïque, parce qu'elle ne doit être ni ecclésiastique ni confessionnelle ¹⁰⁴.

Il faut s'arrêter un instant sur ces formules qui éclairent remarquablement l'enjeu du nouvel enseignement de morale ici dessiné pour l'école du peuple. Cette morale laïque à usage scolaire, ouverte aux « idées de 89 » (ou plutôt à certaines de ces idées : « égalité » a été remplacé par « justice »), vise tout de même encore, discrètement certes, mais nettement, à inculquer l'idée de la légitimité de l'ordre social existant (les « devoirs envers la société »). Suggérée plus qu'affirmée, l'idée de l'immortalité de l'âme (qui se cache sous l'expression contournée « les présomptions invincibles du sort réservé à l'homme »), et celle de la rémunération outre-tombe

¹⁰² L. CAPERAN, *op. cit.*, t. 3, p. 187, d'après Jean BEPMALE, *Trente-cinq ans de mandat municipal, Compte rendu aux électeurs*, s l n d, p. 13.

¹⁰³ L. CAPERAN, *op. cit.*, t. 2, p. 129. On suivra ici l'exposé détaillé de cette bataille parlementaire proposé (à partir d'options idéologiques extrêmement différentes) par le chanoine L. Caperan (*op. cit.*, p. 105-136, et par l'inspecteur d'histoire M. Gontard (*op. cit.*, p. 46-49).

¹⁰⁴ L. CAPERAN, *op. cit.*, p. 106.

des bienfaits accomplis ici-bas restent au fondement d'une morale efficace. J. Ferry, dans le débat, est mis en difficulté sur sa droite à propos de l'expression « *morale laïque* », en quoi ses adversaires croient voir le spectre de l'irréligion. Retranché derrière l'abri inconfortable de l'expression « *morale sans épithète* », notion qui paraît manquer de consistance, il n'en récusé pas moins avec force celle de « *morale religieuse* » (en quoi il croit voir, à son tour, « *une porte ouverte par laquelle on fait rentrer l'enseignement confessionnel à l'école* »¹⁰⁵), tout comme celle de « *devoirs envers Dieu* » (pour les mêmes raisons). Il s'essaie lui aussi à la définition d'une « morale laïque » incluant Dieu et l'immortalité de l'âme, en raison, dit-il, des convictions spiritualistes de la grande masse des instituteurs et de la population française. Ce qu'il refuse, c'est la solennité d'une inscription dans la loi, qui renforcerait l'Église au détriment de la nouvelle école laïque et qui rendrait plus difficiles des évolutions ultérieures.

Maintenu, l'amendement de Jules Simon (le « *rationaliste et libre-penseur* » J. Simon¹⁰⁶) l'emporte, entraînant le rejet par la Chambre d'une loi ainsi altérée. Mais après les élections d'août 1881, et un renouvellement du Sénat favorable aux républicains (janvier 1882), les « *devoirs envers Dieu* » étaient condamnés, et le Sénat refuse son inscription dans la loi¹⁰⁷. Le principe fondateur du droit de l'État à dispenser en son propre nom un enseignement moral étant clairement établi, il est alors possible à Jules Ferry de faire à son aile droite, et à l'opposition catholique, la concession de taille qui le conduit à faire rétablir, dans les programmes adoptés par le Conseil supérieur de l'instruction publique (où siège Jules Simon), ces mêmes devoirs qu'il avait si fermement repoussés de la loi¹⁰⁸. Dès lors les conditions se créent pour un rapprochement de fait entre la morale scolaire et la morale du catéchisme, entités distinctes certes, mais non contradictoires. Dans des conditions assurément différentes de celles du régime législatif précédent, celui de la loi Falloux, l'instituteur public « *spiritualiste* » de la loi Ferry et le curé de paroisse, tous deux fonctionnaires du même État, peuvent en définitive trouver les voies d'une coopération non conflictuelle (du moins Ferry et le conseil supérieur de l'instruction publique de 1882 l'espèrent-ils). Ainsi autant l'éviction des « *devoirs envers Dieu* » de la loi du 28 mars 1882 donne à cette dernière un caractère de radicalité assurément unique dans l'Europe de ce temps, autant leur réintroduction dans les programmes adoptés en août de la même année tend à rapprocher l'école populaire française des années 1880 du modèle d'écoles chrétiennes non confessionnelles, tel qu'on peut le trouver à cette époque hors de France. La différence majeure y est moins le degré de religiosité de la morale que le statut de la Bible et de l'histoire sainte. Alors que les *board schools* anglaises, par exemple, maintiennent la séance (en principe quotidienne) de *Bible teaching*, même réduite à la simple lecture non commentée des Écritures, l'école laïque française ôte à la Bible sinon toute place dans les pratiques, en tout cas toute légitimité dans l'enseignement de l'« *instruction morale et civique* ».

Ce rétablissement dans les programmes de la formule rejetée dans la loi permettait assurément d'apaiser les tensions avec l'opposition catholique. Correspondait-elle aux attentes

¹⁰⁵ Jules FERRY devant le Sénat, 2 juillet 1881, *Discours...*, ed. Robiquet, t. 4, p. 185.

¹⁰⁶ L'expression est de Louis CAPERAN, *op. cit.*, p. 132. L'amendement fut voté par 139 voix contre 126

¹⁰⁷ 11, 13 et 23 mars 1882. Ce jour-là, un amendement du catholique Edmond de Gavardie, proche des thèses du Syllabus (« *Toute personne qui aura fait une déclaration publique d'athéisme ne pourra exercer les fonctions d'instituteur public ou privé* »), s'attira la réplique suivante du rapporteur de la loi, Victor Schœlcher : « *J'ai une raison... pour voter contre votre amendement, c'est que je suis athée* » (L. CAPERAN, *op. cit.*, t. 2, p. 178). Cet historien note le « *sursaut d'indignation sur tous les bancs de la droite* ». « *C'est la première fois qu'on a cette audace dans une Assemblée française !* » (*ibid.*) ; le souvenir de la première déclaration d'athéisme dans une Assemblée en France, celle de Jacob Dupont le 14 décembre 1792, est alors totalement oublié. Mais l'amendement n'est pas mis au vote.

¹⁰⁸ Pour une présentation de ces programmes (B.O. du 27 juillet 1882), et notamment sur ce qui concerne les devoirs envers Dieu, partie rédigée pour l'essentiel par F. Buisson, voir Pierre OGNIER « *La laïcité scolaire dans son histoire (1880-1945)* », in *Histoire de la laïcité*, sous la direction de Y. Lequin, Besançon, CRDP Doubs, p. 96-99.

des électeurs qui avaient voté l'année précédente pour « une Chambre anticléricale » (Léo Taxil) ? Ou des instituteurs eux-mêmes ? La question est complexe et sans doute indécidable. Il faut cependant noter, en ce qui concerne ces derniers, qu'il leur était d'autant moins possible de s'exprimer que J. Ferry, comme ses successeurs, se montra résolument hostile non seulement à l'extension aux instituteurs (et à la fonction publique) de la loi syndicale de 1884, mais même à laisser s'établir en France une union nationale d'instituteurs sur le modèle allemand ¹⁰⁹.

4.3. « Organiser l'humanité sans Dieu et sans roi » : le sens de la laïcité scolaire dans le projet politique de Jules Ferry

L'instrument de comparaison des politiques scolaires sous l'angle de la laïcité qui a déjà plusieurs fois été utilisé au cours de ce travail peut également être appliqué à la politique des républicains au gouvernement dans les années 1880. Rapportée au premier des trois « axes » qu'on a cru pouvoir repérer – celui de la séparation institutionnelle entre l'enseignement et les Eglises – la législation de la Troisième République paraît pour l'essentiel correspondre aux éléments essentiels du plan Condorcet, qui prévoyait déjà la « triple séparation » des programmes, des locaux et des personnels. Néanmoins, l'adéquation n'est pas totale, surtout à l'école primaire. Les devoirs envers Dieu demeurent une incitation officielle à croire, qui interdisent de parler de réelle neutralité à propos de l'école publique des années 1880, si l'on accepte de donner à ce terme la définition proposée plus haut d'une égalité de traitement de la foi et de l'incroyance.

Le décalage est encore plus manifeste si on considère les deux autres « axes » de comparaison. « Démocratique », au sens où elle permet à tous l'accès à l'école (on ne souligne pas assez sans doute que les premières années de la Troisième République furent celles d'une augmentation considérable des dépenses du Ministère de l'Instruction publique, dont le budget progresse de plus de 80 % de 1877 à 1882 ¹¹⁰), elle n'accorde cependant pas à tous le droit à la même école. Les proclamations sur le thème de l'école primaire obligatoire devenue lieu de brassage des classes sociales ¹¹¹, ne doivent pas faire oublier qu'avec Jules Ferry la structuration inégalitaire fondamentale de l'enseignement public français n'est nullement ébranlée. Le fossé se creuse même en réalité un peu plus avec le développement des classes élémentaires des lycées, elles aussi payantes, qui permettent aux enfants de la bourgeoisie d'échapper dans les faits, pendant leur scolarité primaire, à la promiscuité sociale si vantée par l'idéologie officielle de la jeune République. La crainte de voir se développer une dynamique d'égalité dans l'accès au savoir se manifeste à travers le message fort que l'institution scolaire républicaine, par la voix de ses représentants autorisés, adresse alors aux « pères de familles » des élèves de l'école

¹⁰⁹ « Les instituteurs publics font partie d'une hiérarchie légalement constituée ; comme tels, ils sont placés à un rang déterminé dans l'Université, au dessus de leurs subordonnés, les stagiaires ; au-dessous de leurs chefs, les inspecteurs ; et par conséquent ils ne sont autonomes ni individuellement ni collectivement. L'autonomie des fonctionnaires a un autre nom, elle s'appelle l'anarchie ; et l'autonomie des sociétés de fonctionnaires, ce serait l'anarchie organisée » (Eugène SPULLER, « Circulaire aux préfets et aux recteurs sur le congrès des instituteurs » [20 septembre 1887], in *Au Ministère de l'Instruction publique, discours, allocutions, circulaires*, Paris, Hachette, 1888, 2 volumes, vol. 1, p. 194). Un congrès d'instituteurs, réuni à l'été 1887, avait projeté la constitution d'une Union nationale des instituteurs de France. Spuller écrit : « Cette union ne peut ni ne doit se former » (p. 190).

¹¹⁰ « Le budget annuel de l'instruction publique en France passe de 120 millions de francs en 1877 à 220 millions en 1882 » (Alois SCHUMACHER, résumant un article de *Die Neue Zeit* commentant les statistiques ministérielles françaises [1884], *La social-démocratie allemande et la IIIe République*, CNRS édition, 1998, p. 74). cet effort concerne essentiellement les constructions scolaires : le traitement des instituteurs dépendait alors (jusqu'en 1889) des collectivités locales.

¹¹¹ « Le point de vue démocratique dans cette question, le voici : c'est qu'il importe à la France de mêler, sur les bancs de l'école, les enfants qui se trouveront un peu plus tard mêlés sous le drapeau de la patrie » (J. FERRY, discours du 30 décembre 1880).

primaire et aux instituteurs : l'école primaire, si elle doit permettre à un plus grand nombre d'enfants d'accéder à des savoirs diversifiés et plus vastes (notamment avec le développement des Ecoles Primaire Supérieures), ne doit jamais perdre de vue que ceux qu'elle scolarise sont « destinés » aux tâches d'exécution. En d'autres termes, elle est chargée de former des subordonnés mieux qualifiés, mais convaincus comme par le passé que leur condition de subordonnés tient à la nature même des choses, et qu'il n'est pas en leur pouvoir, ni individuel, ni collectif, de la changer. Pierre Giolitto, étudiant ce double mouvement d'essor éducatif et de limitation des ambitions si caractéristique de l'école primaire ferryste, cite l'inspecteur général Vapereau écrivant en 1880 : « *Il faut se mettre en garde contre certaines apparences trompeuses que peut produire la prétention de rehausser et d'étendre l'enseignement primaire. Nous devons veiller à maintenir élèves et maîtres chacun à sa place.* »¹¹² En d'autres termes, la Troisième République française, née d'un accord entre différentes fractions des classes dominantes, doit rester une république de notables. Ferry lui-même n'est plus si sûr que le riche doive « payer l'instruction du pauvre », selon la formule osée de son discours du 10 avril 1870 signalée plus haut : tout au moins rejette-t-il désormais explicitement comme une chimère dangereuse l'idée que la gratuité de l'enseignement primaire puisse un jour s'étendre au secondaire. De même, il importe de noter que les républicains de gouvernement, si convaincus soient-ils d'être affranchis des dogmes du passé et de n'être guidés que par leur seule raison, ne remettent nullement en cause la malédiction de la *Genèse* vouant la femme à être dominée par l'homme : les lycées de jeunes filles, de statut inférieur aux lycées de garçon, préparent leurs élèves à être de bonnes épouses et de bonnes mères, cultivées et républicaines, non à penser et vivre en égales des hommes. Pour les républicains de pouvoir, « *la femme [reste] interdite de séjour dans l'espace public* » (Claude Lelièvre¹¹³). Camille Sée se réfère à Condorcet dans la présentation de son projet de loi : mais assurément la formule latine qu'il emploie pour résumer son projet (« *Virgines, futuras virorum matres, respublica educat, La république instruit les jeunes filles, futures mères des hommes* »¹¹⁴) est aux antipodes de la conception égalitaire développée par Condorcet.

Il reste enfin à signaler, non pour traiter la question en elle-même, mais pour la rapporter au troisième « axe » de comparaison, celui de l'attitude envers les « vérités d'Etat », ce qui constitue sans doute la principale transformation advenue à l'« idée laïque » (prise au sens le plus large) désormais hissée au rang de principe directeur de la politique scolaire de la Troisième République. On assiste en effet assez rapidement, à partir de 1882, à la paradoxale transformation du projet initial au cœur de l'idée de Séparation scolaire, celui d'une libération de l'instruction des élèves par rapport aux forces religieuses qui tenaient à s'en « emparer » précocement, en un instrument de justification idéologique de la supériorité de la France républicaine sur les autres nations. La laïcité triomphante devient en même temps un surcroît de légitimité pour un *amour de la Patrie* qui tend à jouer, comme ciment du lien social, le rôle antérieurement dévolu à l'amour de Dieu – ou même, fugitivement, à l'*Etre suprême*. Du positivisme comtien, l'idée centrale retenue semble bien être chez Ferry (comme chez Gambetta ou Paul Bert) moins une vision de l'histoire organisée selon la loi des trois états que la recherche nécessaire d'un lien organique comme substitut au catholicisme défaillant pour assurer l'unité du corps social. C'est à l'amour de la Patrie que ce rôle fédérateur est dévolu – sur ce point, nulle divergence entre J. Simon et J. Ferry, ni assurément avec P. Bert, ni même selon toute vraisemblance avec D. Barodet. L'évolution, depuis Comte, est sensible, et même spectaculaire : l'amour cosmopolite du -genre humain, inspirateur chez Comte de la mystique *religion de l'humanité* – un Grand Etre réellement existant, faisait-il remarquer –, s'est transformé en amour de sa patrie – une entité sans réalité physique mais qui, comme les anciens dieux, demande à son heure des « sacrifices ». Paul Bert, infatigable promoteur des bataillons scolaires, est ainsi remarquable, parmi les hommes politiques républicains en charge des

¹¹² Pierre GIOLITTO, *Histoire de l'enseignement primaire au XIXe siècle*, Nathan, 1983, p. 156.

¹¹³ Françoise et Claude LELIÈVRE, *Histoire de la scolarisation des filles*, Nathan, 1991, p. 109.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 107.

questions scolaires, à la fois par la virulence de son anticléricalisme et par l'élan quasi mystique qu'il entend donner à la construction de cette « religion de la Patrie » :

Il faut faire aimer l'image de la patrie, et l'aimer encore davantage si possible aujourd'hui qu'elle est mutilée, car on doit aimer encore plus sa mère quand elle a perdu un enfant...

On a dit souvent : il faut une religion pour le peuple ! Je laisse de côté ce qu'il y a de scepticisme railleur au fond de cette formule, je la prends dans son sens élevé, et je dis moi aussi, il faut des sentiments élevés, une pensée unique, il faut une foi commune pour un peuple, sans quoi il ne serait qu'une agrégation d'hommes juxtaposés par des intérêts communs... C'est cette religion de la patrie, c'est ce culte et cet amour ardent et raisonné, dont nous voulons pénétrer le cœur et l'esprit de l'enfant, dont nous voulons l'imprégner jusqu'aux moelles : c'est ce que fera l'enseignement civique¹¹⁵.

Le mot « religion » pour désigner l'amour de la patrie se rencontre sous la plume de Ferry, de Gambetta, de Spuller¹¹⁶. L'abandon de la militarisation scolaire des premières années de la Troisième République rendra le discours scolaire officiel moins martial, mais sans que sa fonction politique en soit sur le fond modifiée¹¹⁷. En excluant « radicalement » (sous les réserves indiquées plus haut) l'Église et la croyance de Dieu de l'École publique, y compris de celle destinée au peuple, Jules Ferry et les républicains de pouvoir s'inscrivent assurément dans la lutte émancipatrice dont la Révolution française fut la première phase ; mais en même temps, en transposant l'incitation à croire du domaine de l'autre-monde au domaine « terrestre » de la Patrie, la République laïque conserve une forme de mainmise sur les consciences, et construit à son tour une barrière entre ce qu'il est licite de soumettre à l'examen de la raison et ce qui reste *de fide*. On mesure ici ce qui sépare la conception politique des républicains de pouvoir des années 1880 de celle de Condorcet dans la phase dernière, révolutionnaire, de son trajet politique, selon qui rien de décisif n'est accompli tant que « le genre humain [reste] partagé en deux classes, celle des hommes qui raisonnent, et celle des hommes qui croient »¹¹⁸.

On sait que Jules Ferry a répondu un jour à Jaurès qui lui demandait « *Quel est votre idéal ? Vers quel terme croyez-vous qu'évolue la société humaine et où prétendez vous la conduire... Vous n'êtes pas un empirique : quel est votre but ? – Mon but, c'est d'organiser l'humanité sans*

¹¹⁵ Paul BERT, Discours du 6 août 1882, in Claude LELIÈVRE et Christian NIQUE, *La république n'éduquera plus*, Paris, Plon, p. 103. La comparaison religieuse – et la menace d'anathème contre l'hérétique de cette religion-là – se rencontrent plus d'une fois sous la plume de P. Bert, qui écrit, dans le premier chapitre de son *Instruction civique à l'école* (1882) consacré au service militaire : « *La Patrie ! Les générations s'en passeront de main en main le flambeau ; c'est comme le feu des vestales antiques ; malheur à celles qui le laisseraient s'éteindre* » (cité par A. DANSETTE, *op. cit.*, p. 427).

¹¹⁶ Sur un mode moins guerrier, Spuller parle d'« *une sorte de religion nouvelle dont l'objet est la Patrie, organe de la justice, personnification de la civilisation générale ; or cette religion enseigne que c'est par le sacrifice continu et réfléchi des prétentions individuelles qu'un grand peuple peut arriver à la prospérité...* » (E. SPULLER, *op. cit.*, t. 1, Avant-propos, p. XVIII).

¹¹⁷ Dans une étude récente, Yves Deloye a estimé pouvoir nier la validité d'une équivalence entre *religion de la patrie* et *religion* : « *Faut-il voir [dans la morale civique] une religion laïque de remplacement ? Peut-on déceler, chez les élites républicaines, le projet de pallier l'ancienne croyance religieuse en développant une sorte de « religion civile » à la française ?* » (Yves DELOYE, *Ecole et citoyenneté, l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy, controverses*, Presses de la Fondation nationale de Sciences politiques, Paris, 1994, p. 149). Il répond à cette question par la négative, au moyen de deux arguments : 1) cette religion-là n'est pas exclusive des religions traditionnelles, qui peuvent librement s'y ajouter ; 2) elle ne définit pas « *un système complet et fermé de croyances et de pratiques* » (p. 151). Mais d'autres éléments constitutifs de la religion de la patrie l'assimilent au contraire à une religion : la formation d'une « communauté » spécifique opposée de façon faible ou forte au reste de l'humanité ; l'inculcation d'un sentiment d'appartenance qui se situe au-delà de toute approche critique ; le châtement moral ou matériel infligé au « blasphémateur » de la patrie et de son drapeau ; l'appel à l'esprit de sacrifice...

¹¹⁸ CONDORCET, *Rapport...*, avril 1792, *op. cit.*, p. 135.

Dieu et sans roi. »¹¹⁹ Les derniers mots de la formule sont un écho direct de la Première République, qui voulut vivre sinon sans Dieu, du moins dans un monde libre de toute sujétion à un pouvoir clérical ou monarchique. Mais les premiers mots en sont l'exact opposé. Se proposer d'« *organiser l'humanité* », c'est considérer que les hommes ne seront jamais en mesure de devenir leurs propres maîtres. C'est précisément cette vieille malédiction religieuse que les révolutionnaires avaient voulu bannir du monde au lendemain de la chute de la Monarchie en France. « *Organiser l'humanité* », c'est vouloir nécessairement maintenir non pas une, mais deux écoles laïques, l'une pour les « organisateurs » de la société, l'autre pour les « organisés ». En comparaison avec la lutte émancipatrice de la Première République, la laïcité ferryste (et plus généralement, celle des fondateurs de la Troisième République) peut ainsi être considérée à la fois comme son prolongement et comme sa négation.

¹¹⁹ Pierre CHEVALLIER, *Jules Ferry et Léon XIII, La séparation de l'Eglise et de l'Ecole*, Fayard, 1989, p. 7.