

Chapitre 10

LAÏCISER L'ÉCOLE, JUSQU'À QUEL POINT ?

DÉBATS ET LUTTES SCOLAIRES EN GRANDE-BRETAGNE, EN ALLEMAGNE, ET EN ITALIE (ANNÉES 1850 – 1880)

Dans le contexte décrit au chapitre précédent, il n'est rien d'étonnant à ce que les systèmes d'enseignement, sur lesquels l'influence des Eglises est encore globalement très forte, aient été considérés dans tous les pays d'Europe ici étudiés comme un enjeu majeur des luttes sécularisatrices. L'étonnant est plutôt que cette dimension européenne, particulièrement nette dans ces décennies qui marquent le réveil des aspirations démocratiques et sociales provisoirement matées après 1848, ait été progressivement occultée dans les histoires nationales de l'éducation telles qu'elles se sont constituées ultérieurement, au point de lui substituer cette conception étriquée d'une laïcisation réduite à un simple affrontement pour le pouvoir entre l'Eglise et l'Etat, ou cette image d'Epinal d'une France à la singulière intransigeance laïque opposée à des voisins consensuellement disposés à laisser ouverte à leurs clergés la porte des écoles. Cette perception n'était pas celle des contemporains. En 1872, l'universitaire belge Emile de Laveleye publiait à Paris une étude comparative très documentée sur la situation de l'enseignement primaire dans la plupart des pays d'Europe et aux Etats-Unis, *L'Instruction du peuple*. Le chapitre V, titré « *L'école laïque* », commençait ainsi :

Dans les écoles, l'enseignement de la morale doit-il être séparé de celui des religions positives, ou convient-il d'y appeler les ministres des cultes ? L'enseignement ne soulève pas de question plus grave. On en discute partout, dans les pays catholiques aussi bien que dans les pays protestants, et partout elle remue profondément les âmes, parce qu'elle touche à leur plus sérieux intérêt, à leur sentiment le plus intime, l'intérêt et le sentiment religieux¹.

On saisit ici sur le vif, dans ce témoignage d'un contemporain particulièrement bien informé, combien la laïcisation de l'école, au-delà de sa dimension d'enjeu de pouvoir entre anciennes et nouvelles élites dominantes, est alors en Europe un véritable enjeu de civilisation, propre « *partout* » à « *remuer profondément les âmes* ». La question est bien en effet de savoir si l'éducation pour le salut éternel (car c'est bien ce que désigne ici la notion d'« *intérêt religieux* »), placée depuis des siècles au premier rang des finalités de tout enseignement, devait ou non en être audacieusement écartée pour ne plus relever que de la responsabilité de la sphère privée, de la famille, de l'individu. Il s'agit en quelque sorte pour l'Europe, au point crucial où elle en est arrivée dans le long processus de sécularisation des conceptions du monde et des institutions qui parcourt son histoire, d'opérer, à travers le choix du type d'école – et en particulier d'école pour le peuple – dont elle veut se doter, un choix identitaire fondamental, dont la portée n'est rien d'autre en définitive que de savoir si elle veut ou non se considérer encore comme une « Europe chrétienne ».

La complexité de la question alors posée est soulignée par l'ambivalence du terme « *école laïque* » dont l'usage, encore inconnu de Quinet en 1850², se répand largement dans l'espace linguistique français dans les deux décennies suivantes. Par « *école laïque* », Laveleye entend en 1872 « *l'école où*

¹ Emile de LAVELEYE, *op. cit.*, p. 45. Rappelons que par « religion positive » on entend au XIXe siècle ce qu'on appelle aujourd'hui « confession ».

² *L'enseignement du peuple*, de Quinet, s'il prône la séparation de l'Ecole et de l'Eglise, ne connaît que l'expression « *enseignement laïque* » employé au sens d'« enseignement de la société civile », ou encore « enseignement donné pour le peuple ». Il ignore également le vocable *laïcisation* et emploie *sécularisation* pour désigner la séparation qu'il prône de l'école et des Eglises. C'est le développement du débat scolaire dans les années 1860 et 1870 en France qui fera naître le besoin d'un renouvellement de la terminologie.

tous les enfants sont admis sans distinction de culte et où l'on enseigne une morale générale en dehors du dogme »³, c'est-à-dire, il importe de le préciser, non pas une école dont la morale serait établie sur des fondements non religieux, mais une école qui n'enseignerait plus aucun catéchisme, laissant ce soin aux ministres des diverses confessions. La religion n'est donc pas exclue d'une telle école *laïque*, puisqu'elle continue à en fonder la morale, spiritualiste ou chrétienne au sens large ; ce sont les dogmes spécifiques des confessions « positives » qui doivent en être impérativement écartés. Ainsi définie,

l'école mixte ou laïque est une institution nouvelle qui ne remonte pas au delà du commencement de ce siècle. Introduite d'abord en Hollande, elle a été successivement adoptée par les Etats-Unis, l'Irlande, le Haut-Canada, l'Australie, et elle est réclamée par un parti puissant dans beaucoup d'Etats du continent, en France, en Allemagne, en Belgique, en Suisse, en Italie. C'est grâce à elle que l'Amérique du Nord a réussi à organiser cet admirable système d'enseignement populaire qui fait son orgueil et sa force. C'est pour l'avoir repoussée que l'Angleterre, malgré tant de sacrifices et de dévouements, ne parvient pas à donner à ses populations laborieuses l'instruction dont elles ont besoin.⁴

L'objet de ce chapitre est d'étudier l'action de ce « parti puissant » qui milite dans l'Europe de ce temps pour une école déconfectionnée, en prenant soin d'y adjoindre ces courants plus avancés, qu'ignore E. de Laveleye – ou plutôt qu'il regarde avec un mélange de mépris et d'indignation, tant l'expérience récente de la Commune de Paris lui semble sinistre –, qui conçoivent l'école de l'avenir comme « purement laïque » et sa morale comme entièrement a-religieuse.

Ce faisant, on ne perdra pas de vue – comme il le faisait remarquer lui-même – que cette poussée laïcisatrice s'inscrit alors dans un ensemble de mutations qui affectent en profondeur les institutions éducatives en Europe, et dont elle est inséparable. A la lumière des données actuellement disponibles, on peut succinctement les résumer en quelques rubriques :

– scolarisation de plus en plus massive à l'école élémentaire (jusqu'à 13-14 ans en Allemagne, où elle est à peu près générale, 10-12 ans ailleurs, où elle s'étend, les filles rattrapant leur retard⁵). Effet de demandes populaires accrues ? de la recherche par une partie des employeurs de main-d'œuvre plus qualifiée ? ou conjonction des deux ? Quoi qu'il en soit, le nombre d'adultes sachant lire et écrire poursuit sa progression, dépassant 95 % en Prusse vers 1870, avec vingt à trente ans d'avance sur la France et la Grande-Bretagne, et au moins le double sur l'Italie⁶ ;

– modernisation des contenus de l'enseignement élémentaire (apparition de l'histoire profane, de la géographie, des sciences de la nature⁷) et secondaire (recul des humanités classiques au profit des

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ Malgré l'absence d'études unifiant à l'échelle européenne les types de statistiques, les indications disponibles permettent de mesurer les évolutions en cours. En Angleterre, les effectifs des écoles élémentaires (alors présentés en pourcentage de la population totale) passent de 9,3 % (1833) à 12 % (1851) et 15,7 % (1901) ; pour l'Ecosse, les chiffres correspondants sont de 10,0 %, 10,8 % et 17 % (Ph. CHASSAIGNE, *op. cit.*, p. 265). En France, ils progressent de 3,53 millions en 1847 (public et privé) à 5,5 millions en 1886, l'accroissement étant essentiellement dû à la scolarisation des filles et à l'éradication progressive du travail précoce à la mine ou en usine (A. PROST, *L'enseignement en France...*, p. 108). L'Italie unifiée rattrape peu à peu son retard : la fréquentation scolaire dans les communes rurales passe de 43 % (années 1860) à 57 % (années 1880), tandis qu'elle progresse en ville de 61 à 80 %, non sans de très fortes disparités régionales (O. FARON, *op. cit.*, p. 250).

⁶ En Prusse, le plus alphabétisé des pays de l'étude, 96 % des recrues savent lire vers 1870, contre 76 % en France (J.-P. BLED, *op. cit.*, p. 148). L'Ecosse compte, en 1855, 83 % d'alphabétisés et l'Angleterre / Pays de Galles 55 % (83 % à Londres) ; on atteindra 97 % dans tout le pays vers 1900 (Ph. CHASSAIGNE, *op. cit.*, p. 261). L'Italie compte seulement 25 % d'alphabétisé(e)s en 1861 et un peu plus de 50 % en 1901, avec de très fortes disparités entre hommes et femmes, s'ajoutant aux différences entre les régions (O. FARON, *op. cit.*, p. 250).

⁷ Réformes de Victor Duruy en France, d'Aldbert Falk (ministre de l'Instruction publique de 1872 à 1879) en Prusse.

disciplines scientifiques, développement d'un enseignement « réel » ou « intermédiaire », à finalités professionnelle et technique) ;

– lent renouvellement des méthodes, particulièrement dans l'enseignement élémentaire (mise en cause des excès de la mémorisation, valorisation de l'observation et de la réflexion personnelles...) et changement du regard sur l'enfant, ce que traduit la condamnation au moins théorique des traditionnels châtiments corporels ;

– sécularisation progressive des personnels dans les pays où une proportion notable des enseignants du secteur public étaient des ecclésiastiques (France, Italie ⁸).

Ces évolutions, qui renouvellent en profondeur les systèmes éducatifs et contribuent à y fragiliser la place des clergés, s'accompagnent, il importe de le souligner, du maintien à peu près intégral du cloisonnement social entre les écoles du peuple et celles des élites sociales, ces dernières étant protégées par le coût élevé de la scolarisation secondaire. Les bourgeoisies européennes (de plus en plus dominantes socialement et politiquement, même là où de solides aristocraties se pressent encore autour des trônes) se montrent ainsi attentives à préserver à leur profit ce « *monopole des Lumières* » (Blanqui) qui contribue à assurer leur reproduction sociale ⁹. On ne saurait perdre de vue ce fait fondamental qui donnera aux processus de laïcisation de l'école un contenu pédagogique et socio-politique fort différent selon qu'il s'agit de l'un ou de l'autre des deux réseaux scolaires.

On n'oubliera pas non plus que cette période est marquée dans les rapports entre gouvernants et gouvernés par des changements politiques majeurs qui ont des répercussions directes sur le type de « gouvernement des esprits » que les premiers demandent à l'école du peuple. Malgré les réponses dilatoires des classes dominantes anglaise, allemande ou italienne, la question du suffrage universel (masculin) se pose avec une intensité croissante à l'échelle européenne : partout où il n'est pas institué, le mouvement ouvrier, dont la force syndicale et politique devient manifeste, tend à en faire une revendication politique majeure. Les plus lucides savent que les jours du suffrage censitaire, là où il subsiste (Grande-Bretagne, Italie, partiellement Etats allemands), sont comptés : l'historiographie britannique rapporte ce mot à la fois réaliste et cynique du dirigeant libéral Robert Lowe après la réforme électorale de 1867 : « *Je crois qu'il deviendra absolument nécessaire d'obliger nos futurs maîtres à apprendre leur alphabet.* » ¹⁰ Les Etats sont ainsi amenés à mettre en place, au côté des anciennes méthodes de moralisation scolaire, largement appuyées sur le religieux, des stratégies nouvelles de contrôle social et politique ¹¹.

⁸ En Italie, un maître d'école publique sur trois (33,5 %) était un ecclésiastique en 1860 ; la proportion tombe à un sur vingt (5,4 %) en 1897 (Olivier FARON, in J.-P. BLED, *op. cit.*, p. 251). Même évolution en France, accélérée par la loi Goblet (1886).

⁹ On comptait 60 000 élèves (garçons) de Gymnasien en Prusse vers 1860 ; la proportion d'étudiants est stabilisée de 1830 à 1870 à 1,2 % d'une classe d'âge. « *Si le système ne bloque pas toute mobilité sociale, celle-ci se développe à l'intérieur de limites bien précises* » (J.-P. BLED, *op. cit.*, p. 149 et 159). En France, l'enseignement secondaire, tous types d'établissements confondus sauf petits séminaires, scolarise 70 000 élèves en 1842 et près de 155 000 en 1876, soit environ 5 % d'une classe d'âge : « *L'enseignement secondaire coûte cher. La courbe des effectifs est celle d'une consommation de luxe* » (A. PROST, *op. cit.*, p. 45 et 34). La proportion de bacheliers français (un peu plus de 6000 par an dans les années 1870) est encore plus faible (*ibid.*, p. 33). En Angleterre s'affirme la prééminence des *public schools* de prestige, les *sacred Nine* du rapport Clarendon (1864). Malgré la fondation de nouvelles universités, et une ouverture plus précoce aux étudiantes, la proportion des effectifs du supérieur (Angleterre et Ecosse) ne dépassera pas en 1900 1 % d'une classe d'âge (Ph. CHASSAIGNE, *op. cit.*, p. 218). L'Italie, au tissu universitaire proportionnellement plus serré, comptait quelque 13 000 étudiants au moment de l'unification (J.-O. BOUDON, *op. cit.*, p. 115).

¹⁰ « *I believe it will be absolutely necessary to compel our future masters to learn their letters* » (in B. SIMON, *op. cit.*, p. 355). A rapprocher de cette phrase de Marx en 1850 à propos de la loi Falloux : « *Par la loi sur l'enseignement du 15 mars 1850, le parti de l'ordre proclama que l'inconscience et l'abrutissement de la France par la force sont la condition de son existence sous le régime du suffrage universel* » (in *Les luttes de classes en France, 1848-1850*).

¹¹ A cet enjeu socio-politique s'ajoute un enjeu militaire. Les guerres européennes de la seconde moitié du siècle (guerre de Crimée, guerre austro-prussienne de 1866, guerre franco-prussienne de 1870) mettent aux prises des masses d'hommes toujours plus considérables. Le service militaire obligatoire oscille entre deux et trois ans pour les pays du continent Les

Dans les masses populaires enfin, au sort matériel encore souvent rude, voire effroyable, mais où l'écrit pénètre davantage, la conviction grandit parallèlement que l'école (pour les enfants) et l'alphabétisation (pour soi-même) sont des outils (les plus décidés disent : des armes) indispensables à l'amélioration de leur situation. Prenant dans l'ensemble leurs distances vis-à-vis des discours religieux, elles sont amenées à considérer la pauvreté matérielle et culturelle des écoles populaires non comme une fatalité inhérente à la vie d'« ici-bas », ou comme un effet de la bienveillance de leurs maîtres temporels et spirituels, mais comme une injustice à laquelle il faut entreprendre de remédier.

Des écoles confessionnelles dont, en somme, « en haut, on ne peut plus » se contenter et qu'« en bas, on ne peut plus » accepter : la situation scolaire de l'Europe est mûre pour des bouleversements.

1. GRANDE-BRETAGNE : LA LAÏCISATION « A MINIMA » DE LA LOI FORSTER (1870) ET SES CRITIQUES RADICALES

1.1. Des écoles « non-sectaires » ou des écoles « purement laïques » ? Une question au cœur du mouvement pour les « secular schools », de la National Public Schools Association (1850) à la National Education League (1869)

Après les contestations des décennies précédentes, le principe du « tout confessionnel » à l'école paraît au début des années 1850 avoir retrouvé toute sa puissance. L'ardent partisan de l'enseignement *positif* (confessionnel) pour le peuple – quelle que soit la confession inculquée – qu'est Eugène Rendu se hâte dès l'introduction de l'étude qu'il consacre à *l'Instruction primaire à Londres* (1853) d'annoncer à son lecteur cette bonne nouvelle : mis à part « quelques districts manufacturiers, à Manchester, à Liverpool, [où] le culte d'intérêts tout matériels semble bien avoir absorbé les préoccupations d'un ordre supérieur », et où se rencontrent des écoles dans lesquelles aucun « souffle de christianisme ne vient réchauffer l'atmosphère », partout ailleurs, « où que vous alliez, à Eton ou dans l'école primaire de Miss Cutts, à King's College ou dans l'institut d'éducation professionnelle de Norwood, partout la religion apparaît comme point de départ et comme but »¹².

Autrement dit, il existe bien des écoles qui échappent à l'orientation religieuse confessionnelle dans l'Angleterre des années 1850, mais elles sont peu nombreuses, pédagogiquement sans intérêt (vouées au « culte d'intérêts tout matériels ») et à l'écart de l'esprit chrétien autour duquel la nation anglaise quasi unanime organise son enseignement. La séparation de l'Eglise et de l'école est, à lire l'ouvrage d'Eugène Rendu, un (funeste) projet d'Europe continentale dépourvu de sens outre-Manche. Quelque vingt ans plus tard cependant (1872) un autre enquêteur français en mission d'étude pour le Ministère

gouvernements de ce temps ne peuvent pas ne pas voir dans le jeune garçon scolarisé un futur soldat potentiel, à qui il convient de donner non seulement une certaine formation élémentaire, mais aussi un outillage idéologique capable d'en faire le moment venu un soldat capable de tuer et de risquer d'être tué « pour sa patrie ». Les Eglises chrétiennes pouvaient bénir ce patriotisme de combat (et on verra qu'elles ne s'en sont pas privées) ; mais ses fondements reposaient nécessairement sur une idéologie purement profane, qu'elles pouvaient difficilement promouvoir elles-mêmes.

¹² Eugène RENDU, *De l'instruction primaire à Londres dans ses rapports avec l'état social*, Paris, Hachette, 1853, p. XX et XXI. L'auteur, qui présente King's College comme « le plus grand établissement de Londres », reproduit cet extrait de son programme d'études (1851) : « Tout système d'éducation dans un pays chrétien doit mettre la religion chrétienne au premier rang des études. Sans la science religieuse, les autres ne peuvent donner ni le bonheur à l'individu, ni à l'Etat la prospérité » (*ibid.*). Il existait pourtant à Londres des établissements supérieurs de tonalité plus laïque (voir le chapitre 6, sur la fondation d'University College) ; mais E. Rendu n'en dit rien.

de l'Instruction publique, Célestin Hippeau, aboutira quant à lui à la conclusion rigoureusement inverse :

Toutes les questions qui s'agitent aujourd'hui parmi nous, sur la liberté, la gratuité, l'obligation et la sécularisation de l'Instruction Publique s'imposent en Angleterre, aussi bien qu'en France, aux méditations des hommes d'Etat et des pères de famille. Les difficultés que rencontre leur solution dépendent des mêmes causes. Des deux côtés du détroit, la société religieuse, en possession de l'enseignement populaire pendant les siècles qui ont précédé le nôtre, ne peut se voir disputer par la société laïque un privilège qu'elle prétend lui appartenir exclusivement sans essayer par tous les moyens possibles de le conserver. La séparation de l'Eglise et de l'Etat se lie étroitement à la séparation de l'enseignement religieux et de l'enseignement scolaire. Mais l'école laïque émancipée, c'est une atteinte portée aux droits de l'Eglise pour des personnes qui voudraient voir toutes les écoles soumises à son autorité ¹³.

Comme l'indique C. Hippeau, les débats autour de la récente loi Forster (août 1870) ne se limitent pas à la seule alternative entre enseignement d'Eglises et enseignement interconfessionnel. Le champ des politiques scolaires présente, en Angleterre comme sur le continent, non pas deux, mais trois orientations distinctes en matière de relations école / religion : le maintien des écoles confessionnelles tout d'abord (ces *voluntary schools* placées sous la direction des deux sociétés éducatives mises en place, on l'a vu, dès les premières années du siècle, la *National Society* anglicane ou la *British Society* « non-conformiste ») ; en second lieu, la mise sur pied d'un enseignement public conservant une instruction morale et religieuse fondée sur la Bible, donc lui aussi chrétien ou « protestant au sens large » (une option contre laquelle les Eglises non-conformistes se sont longtemps dressées, mais qu'elles tendent à rallier comme un pis-aller) ; l'instauration enfin d'un enseignement *purement laïque*, sans aucune instruction religieuse. Cette dernière option, il est vrai, mène une difficile lutte pour l'existence, dans la mesure où elle doit affronter l'hostilité résolue de ses deux adversaires, prompts par-delà leurs différences à jeter l'opprobre sur l'impiété de ces écoles *godless*. Mais C. Hippeau en 1872 ne la considère nullement comme vaincue d'avance ou vouée à la disparition :

Les écoles particulières, quoique très nombreuses (car la profession d'instituteur est entièrement libre) ont bien de la peine à lutter contre des associations si nombreuses et puissantes ¹⁴. Fondées sur le principe de la séparation de l'Eglise et de l'Ecole, elles s'abstiennent d'une manière absolue de tout enseignement religieux à l'intérieur. On n'y lit même pas la Bible. Or, parmi les conditions que le gouvernement prescrit aux instituteurs qui veulent obtenir de lui un subside, se trouve celle de faire chaque jour une lecture de la Bible. Les écoles séculières [C. Hippeau traduit ici « secular schools »] doivent donc se suffire à elles-mêmes et par conséquent n'attendent de soutien que de la part des associations laïques. Leur sort est étroitement lié aux progrès des idées libérales ¹⁵.

L'existence d'un courant purement laïque dans l'Angleterre de ce temps, attestée par ce témoignage de Célestin Hippeau, se laisse cependant mal saisir aujourd'hui, tant est grand le penchant

¹³ Célestin HIPPEAU, *L'Instruction publique en Angleterre*, Paris, Didiers, 1872, p. X-XI.

C. Hippeau, spécialiste universitaire de littérature médiévale, entreprend après la chute du Second Empire de vastes enquêtes sur la situation de l'enseignement (du primaire au supérieur) dans de nombreux pays d'Europe et jusqu'en Amérique du Nord, dans le but d'éclairer les décideurs en charge des prochaines réformes du système éducatif français. La tonalité générale en est très différente de celles d'Eugène Rendu, une vingtaine d'années plus tôt, ou même de Victor Cousin. Son goût pour l'approche comparatiste, son souci des données concrètes (notamment en termes de budgets scolaires) et son intérêt de « républicain modéré » pour la question laïque font de ses écrits des sources d'informations ici très précieuses pour le début des années 1870 : on aura à y revenir à propos de l'Allemagne et de l'Italie.

¹⁴ Sur l'origine et le rôle de ces deux associations éducatives religieuses dans la première moitié du XIXe siècle en Grande-Bretagne, voir le chapitre 6.

¹⁵ *Ibid.*, p. 29.

en histoire à ne pas accorder d'attention à ceux qui font d'avance figure de futurs vaincus. Que peut-on savoir de ces écoles où « *on ne lit même pas la Bible* » dans la Grande-Bretagne des années 1850 à 1880 ? Des motivations idéologiques et politiques de leurs promoteurs ? Des initiatives politiques visant à promouvoir un enseignement public réellement non religieux, au moment où se met en place en Angleterre le premier système scolaire élémentaire public ? Sans prétendre répondre de façon détaillée à ces questions (à la fois faute de place et en raison des lacunes de la documentation disponible¹⁶), les pages qui suivent chercheront à en montrer tout au moins la pertinence et à indiquer quelques points de repère historiques pour les aborder.

On se souvient que les premières écoles *secular*, dans la première moitié du siècle, étaient avant tout liées, selon Brian Simon, aux mouvements de contestation générale du système politique et social britannique (courants oweniste et chartiste). Le reflux ouvrier après 1850 ne fait pas disparaître cette préoccupation : on la retrouve dans la fondation en 1851, par d'anciens chartistes, de la *Working Men's Association for Promoting National Secular Education*¹⁷. Le fait le plus nouveau cependant est qu'au tournant des années 1850 le concept d'école indépendante de toute *société religieuse* commence à intéresser certains secteurs « modernisateurs » des classes moyennes, redonnant ainsi une nouvelle audience aux opinions des *philosophic radicals* du début du siècle. C'est notamment le cas à Manchester, centre industriel qui s'était signalé par son rôle pilote dans la lutte contre la législation protectionniste sur les céréales, victorieuse en 1846. Certains des animateurs de ce mouvement, dont son leader Richard Cobden¹⁸, se retrouvent l'année suivante engagés dans la fondation de la *Lancashire Public Schools Association* (LPSA). A la tête de l'association se trouvent des représentants de la bourgeoisie libérale de la ville et des pasteurs aux idées avancées, alors mal vus de leurs hiérarchies respectives, et pour la plupart non-conformistes (mais parfois anglicans, comme l'était Cobden lui-même). L'association compte aussi des représentants de courants politiquement et philosophiquement nettement plus radicaux, certains de ses membres appartenant au mouvement *secularist* de G.-J. Holyoake (voir chapitre précédent). En 1850 l'Association s'élargit en *National Public Schools Association* (NPSA) et élabore une orientation dont s'inspirera en partie la future loi de 1870 : création d'écoles publiques financées conjointement par des subventions d'Etat (*grants*) et par les impôts locaux (*taxes*), et dirigées localement par un conseil élu représentant les contribuables.

Il s'agit ici du premier mouvement organisé en groupe de pression à l'échelle nationale pour une école publique ouverte à tous, à la fois « affaire d'Etat » et affaire des communes et organisée sur des bases explicitement non religieuses (la NPSA fait déposer dès 1851 par un député sympathisant un projet de loi en ce sens, bien entendu repoussé). Mais fallait-il aller jusqu'à exclure tout enseignement

¹⁶ Il n'existe pas à notre connaissance d'ouvrage spécifiquement consacré aux *secular schools* et aux luttes pour une école publique *purely secular* dans l'Angleterre et l'Ecosse de la seconde moitié du siècle. Le seul article consacré au sujet qu'on peut ici signaler est celui de Donald K. JONES, « The movement for secular elementary education in Great Britain in the XIXth Century ». Titre du résumé en français : « Le mouvement pour une éducation primaire laïque en Grande-Bretagne au XIXe siècle » (souligné par nous), in W. FRIJHOFF, *l'Offre d'Ecole, Eléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIXe siècle*, Paris, INRP, 1983, p. 83-96. Parmi les ouvrages d'histoire de l'éducation britannique consultés, ceux de Brian Simon (voir bibliographie) et des historiens de son « école » ont été largement utilisés, dans la mesure où ils se sont intéressés de près aux mouvements réformateurs et révolutionnaires (ouvrages malheureusement non traduits en français). On a également consulté de façon sélective le *Times* (années 1850 et 1869-71), le *Reasoner* (organe *secularist* ; années 1859-1861) et le *National Reformer* (organe de la *National Secular Society* ; années 1869-1874) – ces trois périodiques étant conservés à la BNF.

¹⁷ B. SIMON, p. 341. L'Association critique à la fois le caractère *sectarian* de l'enseignement populaire et le fait que le système éducatif oppose des « *barrière fortes* » à l'acquisition de la culture par tous. Au même moment, Ernst Jones, un proche de Marx, fait adopter par le congrès chartiste d'avril 1851 une plate-forme politique contenant (pour la première fois dans l'histoire de ce mouvement) la revendication explicite de « *séparation de l'Eglise et de l'Etat* ».

¹⁸ Richard COBDEN (1804-1865) avait dirigé la lutte pour l'abolition de la législation protectionniste sur les grains (anti-corn Laws). Le retrait de ces lois en 1846 représente une victoire historique de la bourgeoisie libre-échangiste sur l'aristocratie foncière soutenue au Parlement par les Tories.

religieux ? Sur ce point les avis étaient partagés, tout comme les pratiques effectives dans les écoles fondées par l'association. L'objectif de la LPSA, selon l'historien Donald K. Jones, était d'établir par la loi la constitution d'un réseau scolaire élémentaire entièrement laïcisé : « *De ces écoles la Bible et toute forme d'enseignement religieux confessionnel [denominational] auraient été exclues, ce qui aurait permis la fréquentation d'enfants de toute confession ou même n'appartenant à aucune confession.* »¹⁹ Le rejet philosophique d'une morale fondée sur la religion chrétienne n'est pas absent d'un tel projet. Mais la préoccupation majeure est d'éviter à l'Angleterre, à propos des écoles du peuple, une stérile « guerre scolaire » entre les « dénominations » concurrentes : puisqu'il paraît impossible de concilier leurs présentations contradictoires du christianisme, et qu'aucune n'admet l'enseignement à son détriment d'un catéchisme rival, il convient, dans une école réellement ouverte à tous, de donner l'instruction religieuse hors temps scolaire, sous la seule responsabilité des parents. D'autres cependant, dont Cobden lui-même, pointaient le risque de voir une jeunesse populaire grandir dans un environnement entièrement déchristianisé (au moment où l'inquiétant « recensement religieux » de 1851 montrait l'ampleur de masse de l'indifférentisme). Face au discrédit des « sectes » et de leur enseignement « exclusif », ils plaidaient pour une sorte d'instruction religieuse de base, chrétienne, c'est-à-dire fondée sur la Bible, mais indépendante des catéchismes confessionnels. Les Pays-Bas et surtout les Etats-Unis servaient d'exemple de référence²⁰.

Cette position l'emporte au congrès de fondation de la NPSA (octobre 1850), qui décida, sous l'impulsion de Cobden, de modifier son programme et de revendiquer désormais des écoles *interconfessionnelles (unsectarian)* plutôt que *laïques (secular)*. John Stuart Mill manifesta quant à lui son complet désaccord avec cette décision, qu'il considéra comme une trahison sur le plan des principes (lettre de novembre 1850, dont il vaut la peine de citer de larges extraits) :

Comme il faut regretter qu'une entreprise qui promet tant ait débuté par un compromis douteux, que pour se concilier des gens qu'on n'a pas à se concilier, et avec qui il n'y a aucune raison de se concilier, l'Association se soit laissée persuader par M. Cobden, avec l'aide de quelques ministres dissidents, de sacrifier son drapeau distinctif et qu'au lieu de s'appeler Association pour une éducation laïque [Association for secular education] elle se soit frileusement cachée sous l'expression ambiguë d'éducation non-sectaire [unsectarian].

L'objection de R. Cobden, selon qui le mot *secular* présente une connotation irrégulière qui peut détourner de l'Association des gens prêts à la soutenir, n'est pas recevable aux yeux de Mill :

Il n'y a pas de mot mieux défini [que secular] dans la langue anglaise. Secular est ce qui fait référence à cette vie. L'instruction secular est l'instruction concernant les affaires de cette vie. Les sujets secular, ce sont donc tous les sujets sauf la religion. Tous les arts et toutes les sciences sont des savoirs secular. Dire que secular signifie irrégulier implique que tous les arts et toutes les sciences sont irréguliers, ce qui a autant de sens que de dire que toutes les professions à part celle d'homme de loi sont illégales...

¹⁹ Donald K. JONES, « The movement for secular elementary education in Great Britain in the XIXth Century », in W. FRIJHOFF, *op. cit.*, p. 88. B. Simon (*Studies in the history of education...*) note également de son côté que la LPSA réclamait des écoles sans « aucune instruction religieuse d'aucune sorte [no religious instruction whatsoever]. L'école devait être fermée à des moments déterminés pour que les parents ou des instructeurs religieux puissent donner ces enseignements » (*op. cit.*, p. 340).

²⁰ « Cobden lui-même, de plus en plus irrité des querelles sectaires [c'est-à-dire du conflit Eglise anglicane / non-conformistes] alertait : « Le danger existe d'aliéner la grande masse du peuple dans ces districts manufacturiers vis-à-vis de toute communion religieuse, et même de les rendre étrangers à tout principe de christianisme, si nous permettons à cet invraisemblable déballage [unseemly exhibition] de continuer... « La grande masse du peuple, affirmait-il, veut l'éducation pour leurs enfants ; ils ont la nausée de ces obstacles que vous leur jetez sur cette route » (B. SIMON, *op. cit.*, p. 341 ; le *Times* du 31 octobre 1850 reproduit des extraits du discours de Cobden).

Quand donc l'Association refuse de dire que l'éducation voulue est secular et lui préfère le terme d'unsectarian, qu'est-ce que cela signifie ? Sans aucun doute, qu'elle sera encore exclusive, bien qu'à un degré moindre. Qu'on enseignera de la religion, mais non la religion d'une secte. Qu'il n'y aura pas d'enseignement anglican, ni catholique, ni méthodiste, ni unitarien, mais, je suppose, un enseignement chrétien ; c'est-à-dire celui qui rassemble les éléments communs de christianisme supposés être trouvés dans toutes ces sectes prises ensemble. [Mill doute que les tenants des diverses confessions puissent donner leur accord à un enseignement du « christianisme universel » qui leur semblera peu différent du déisme.] Mais c'est leur problème. Je prends pour ma part les choses de plus haut. Je maintiens que si vous entraînez toutes les sectes avec vous par votre compromis vous n'aurez réalisé qu'un bloc entre les plus puissants groupements religieux pour cesser de se combattre les uns les autres et pour se réunir pour piétiner le plus faible [trampling the weaker]. Vous aurez mis sur pied une éducation nationale non pour tous, mais pour les croyants dans le Nouveau Testament. Les juifs et les incroyants en seraient exclus, quoiqu'on ne leur demanderait pas moins de contribuer à la financer... L'exclusion religieuse et l'inégalité sont aussi odieuses quand elles sont pratiquées contre des minorités que contre des majorités. Je pensais que le but de l'Association était la justice, mais je vois qu'il consiste à n'être injuste qu'envers ceux qui ne sont pas assez nombreux pour résister²¹.

Ces lignes remarquables du futur auteur de l'essai *On Liberty* définissent nettement les enjeux de la lutte. Voulait-on une école pour tous ou une école pour tous les protestants seulement ? Le respect intégral du droit de chacun à se définir librement en matière de foi ou sa limitation aux frontières protestantes que Locke avait certes respectées – mais c'était un siècle et demi plus tôt ? L'égalité reconnue aux non-croyants ou leur maintien dans un statut légalement inférieur ? Sur chacun de ces points Mill trace ici, en face du mouvement pour une réforme scolaire *unsectarian*, les bases principielles d'un mouvement pour une réforme *laïque* – on dira bientôt, pour distinguer les deux options *purely* (ou encore *wholly, exclusively, entirely...*) *secular*. Sans qu'il soit possible de mesurer, à partir de la documentation consultée, le rapport de force interne au courant laïcisateur (et sans entrer dans l'examen du degré d'implication de J.S. Mill lui-même dans cette problématique scolaire dans les années suivantes), on peut noter que c'est l'option « purement laïque » qui inspire la fondation en 1854 à Manchester d'une école-vitrine de l'association, précisément dénommée *l'école laïque modèle de Manchester (Manchester Model Secular School)*, une école « d'où la Bible était exclue »²². L'historien britannique Donald K. Jones, qui en décrit le curriculum dans l'article indiqué plus haut (voir note), ajoute que :

les radicaux laïques [de Manchester] ne travaillaient pas dans l'isolement. Ils étaient encouragés, financièrement et idéologiquement, par deux hommes, William Ellis, ami de John Stuart Mill et fondateur d'un certain nombre d'écoles laïques [les Birbeck schools] à Londres, et par George Combe, le phrénologue d'Edimbourg qui, avec l'aide d'Ellis, avait promu des écoles semblables à

²¹ John Stuart MILL, « Secular education » [lettre à un correspondant inconnu, vers novembre 1850], *Oeuvres Complètes*, tome XXVIII, *Public and parliamentary speeches*, p. 3-5 (première publication de ce document en annexe de son autobiographie posthume, ed. Laski). Il est probable que cette lettre retrouvée dans les papiers de Mill n'ait jamais été envoyée.

²² « En accord avec la politique de la NPSA [mais en contradiction visible avec les positions de Cobden ; l'auteur n'approfondit malheureusement pas cet aspect de la question] la Bible était exclue de cette école, le contenu moral du curriculum (sans lequel toute école du XIXe siècle aurait manqué de crédibilité) étant apporté par des leçons de morale pratique. La base d'un tel enseignement était plus matérialiste que spirituel, la sanction des fautes décidément davantage de ce monde plutôt que de l'autre, l'esprit général rappelait le radicalisme philosophique de Bentham, en complet contraste avec l'idéalisme philosophique d'un Coleridge. » (D. K. JONES, *op. cit.*, p. 90)

*Edimbourg et Glasgow. Le mouvement pour une éducation laïque reposait sur un axe intellectuel qui s'étendait de Londres à Edimbourg en passant par Manchester*²³.

S'il est difficile d'évaluer l'audience réelle de ce mouvement, en tout état de cause en position d'infériorité matérielle dans sa concurrence avec les écoles confessionnelles (puisque ces dernières seules pouvaient bénéficier des subventions d'Etat), on peut noter qu'il est suffisamment présent dans l'actualité éducative pour être évoqué – assurément à titre de repoussoir – dans les écrits de personnalités aussi en vue en matière d'éducation que Sir James Kay-Shuttleworth ou Matthew Arnold²⁴. Sa crédibilité en tant que solution d'avenir pour l'instruction publique en Grande-Bretagne (tout au moins en ce qui concerne l'instruction du peuple) se nourrit dans les années 1850 et 1860 de la conviction grandissante que l'objectif de « l'école pour tous » devenait une impérieuse nécessité non seulement pour les enfants du peuple, mais pour l'intérêt bien compris du pays et même des employeurs²⁵, et qu'il n'avait de chance de devenir réalité que si l'Etat prenait en charge directement les nouvelles tâches éducatives que les réseaux confessionnels s'avaient clairement incapables de remplir. Sans qu'on puisse parler d'un conflit ouvert entre l'Etat et l'*Eglise établie* sur la question scolaire, on observe une montée des tensions dans les années 1860. L'homme d'Etat libéral Robert Lowe notamment plaide pour un contrôle accru de l'Etat sur les écoles confessionnelles, « *l'Etat représentant en matière d'éducation non pas l'élément religieux mais l'élément profane [secular]* »²⁶. Au vu des « *besoins pratiques de la vie dans l'Angleterre des années 1860* », note l'historien de l'éducation John Hurt (1971), la conviction grandissait que « *l'éducation fournie par l'Eglise anglicane*

²³ *Ibid.* A noter que Georges Combe se montrait partisan, dans un petit ouvrage de 1848, *What should secular education embrace ?* (voir bibliographie) d'une morale scolaire fondée sur une religion naturelle sans référence au christianisme.

On peut ajouter qu'à Londres William LOVETT, ayant abandonné la lutte politique, dirigeait dans les années 1850 et 1860 une *secular school* elle aussi financièrement soutenue par le « philanthrope laïque » W. Ellis, tout en publiant un certain nombre de manuels scolaires visant à promouvoir un enseignement élémentaire des sciences (W. LOVETT, *op. cit.*, introduction).

²⁴ James Kay-Shuttleworth, ancien responsable du Comité du conseil privé chargé d'organiser l'aide d'Etat aux écoles confessionnelles (voir plus haut), évoque dans la préface d'un ouvrage de 1853 « *le schéma d'une éducation purement laïque* » (A scheme of purely secular education) : entre ce danger et celui, symétrique, d'une éducation populaire totalement confiée aux Eglises (*religious bodies*), l'auteur cherche à tracer une voie médiane (J. KAY-SHUTTLEWORTH, *Public education ...*, Londres, Longman, 1853, préface).

Matthew Arnold, fils du célèbre directeur de Rugby Thomas Arnold, pose en 1859 ouvertement la question : « *L'éducation publique doit-elle être confiée au clergé ou à des laïques [in the hands of the laity] ? L'instruction donnée dans les écoles primaires doit-elle être exclusivement laïque [exclusively secular] ou bien également religieuse ? Ce sont deux grandes questions sur lesquelles des opinions opposées, qui ont chacune un fondement rationnel, peuvent à bon droit être défendues* » (Matthew ARNOLD, *The popular education in France, Complete Works of Matthew Arnold*, tome 2, *Democratic education*, University of Michigan Press, 1962, p. 157). L'ouvrage contenant ces lignes rapporte les observations d'un voyage d'étude dans la France du Second Empire. M. Arnold fait lui aussi un lien entre les opposants français à la loi Falloux et les défenseurs anglais d'une école non chrétienne.

²⁵ La loi fixant à dix ans l'âge minimum pour être embauché, était loin d'être respectée. L'obligation scolaire gagne cependant des partisans après 1850, y compris au sein du patronat.

²⁶ Phrase attribuée à Robert Lowe, au cours de la discussion sur l'introduction du système du paiement au résultat (*payment by result*) (citée notamment par John HURT, *Education in evolution : Church, State, Society and popular education 1800-1870*, Londres, Rupert Hart-Davis, 1971, p. 203). On remarquera que l'adjectif *secular* s'incorpore ici au discours d'Etat en perdant la connotation « infidèle » que lui reprochait Cobden quelque vingt ans auparavant : par matières d'enseignement *secular* il faut simplement entendre (comme dans l'anglais actuel) les matières profanes.

Le nom de Robert Lowe est lié dans l'histoire scolaire anglaise au système dit du paiement au résultat (*payment by result*) qui faisait varier la subvention d'une école en proportion des performances des élèves mesurées par les inspecteurs d'Etat dans les « 3 R » (Reading, wRiting, aRithmetic). Si sommaire que fût cette méthode d'évaluation publique des établissements confessionnels subventionnés, elle suscita de vives protestations de la *National Society* anglicane, qui dénonça l'accent mis sur des matières profanes au détriment de l'enseignement religieux (J. HURT, *ibid.*).

correspondait aux « besoins » d'une société et d'une économie pré-industrielles »²⁷. Les Eglises anglicane et non-conformistes, incapables de procéder d'elles-mêmes aux mutations qu'on attend d'elles, et crispées sur d'anciennes rivalités doctrinales dont le sens est de moins en moins bien compris, sont de plus en plus perçues comme un obstacle à la réforme nécessaire, comme une « difficulté religieuse » (*religious difficulty*). Même si les réticences idéologiques vis-à-vis d'une intervention directe de l'Etat en matière scolaire restent fortes – celle-ci représentant dans la tradition scolaire britannique une véritable révolution – la réforme électorale de 1867, qui trace pour l'avenir la perspective à terme inéluctable du suffrage universel, achève de convaincre de l'urgence d'un changement. Quelle place accorder à la religion dans le nouveau système – et à quelle religion ? Cette question est, avec celles du degré d'obligation et de gratuité des futures écoles élémentaires publiques, au cœur du débat qui précède la discussion et le vote de la loi Forster (printemps 1870).

C'est dans ce contexte qu'est fondée en 1869 à Birmingham, alors « le centre du radicalisme politique » britannique (B. Simon), la *National Education League* (NEL). Sa direction et ses bailleurs de fonds sont des « libéraux avancés » tels George Dixon, maire de Birmingham, ou le jeune Joseph Chamberlain, bon représentant de cette bourgeoisie industrielle religieusement tolérante (lui-même était unitarien) et fermement convaincue que « l'éducation populaire était une assurance que la propriété devait payer pour exister »²⁸. Le congrès de fondation de la NEL (12-13 octobre 1869) rassemble, parmi ses 2500 participants, une quarantaine de parlementaires et entre trois et quatre cents ministres de différents cultes. Mais elle associe également une partie du mouvement syndical ouvrier, dont la renaissance est alors spectaculaire, et du mouvement *secularist* : Robert Applegarth, syndicaliste londonien, alors membre du Conseil Central de l'Internationale, est élu à son bureau exécutif, ainsi que G.-J. Holyoake. Des comités locaux couvrent rapidement le pays entier, organisant rassemblements et pétitions. Comme le note l'historien britannique John William Adamson (1930), qui accorde une plus large place à la NEL que nombre d'études britanniques postérieures, « de toute évidence, un formidable instrument de propagande avait été mis sur pied en peu de temps »²⁹. Son objectif, repris de celui de la NPSA des années 1850, mais dans un contexte beaucoup plus favorable, est la mise sur pied d'un système d'écoles élémentaires publiques, gratuites et obligatoires, financées et contrôlées localement par les contribuables avec l'aide de subventions d'Etat.

Son programme en matière religieuse, selon D. K. Jones, reprend « la position laïque [secular] sans compromis de ses prédécesseurs de Manchester »³⁰. En réalité, les choses sont plus complexes (et c'est essentiel pour comprendre l'évolution ultérieure, c'est-à-dire la « défaite laïque » britannique postérieure à 1870). Au sein de la NEL coexistent, ou plutôt s'affrontent dès son congrès de fondation (octobre 1869), deux positions – celles-là mêmes qui s'étaient manifestées vingt ans auparavant : à la revendication de suppression de tout enseignement religieux dans le cadre du programme scolaire (avec un enseignement de morale totalement laïque, les parents étant libres de faire instruire leurs enfants dans la confession de leur choix, éventuellement dans les locaux scolaires, mais non par l'instituteur) répond le souhait de voir donné par les enseignants des futures écoles élémentaires publiques un enseignement moral et religieux « non-sectaire » fondé sur la Bible, à peu près semblable à celui alors dispensé dans la plupart des écoles non-conformistes de la *British Society*. Au congrès fondateur d'octobre 1869, à Georges Dawson revendiquant une éducation « pleinement laïque » (*purely secular*) : « déguisez ce principe comme vous voudrez, il vous faudra bien à la fin y venir », le parlementaire libéral A. J. Mundella, qui devait quelques années plus tard être en charge des affaires scolaires (1876), répliqua vertement : « On abuse scandaleusement du mot laïque [secular]. Toute vérité est sainte. » Une lettre lue aux congressistes fait impression : son auteur se retirerait du

²⁷ John HURT, *op. cit.*, p. 202.

²⁸ Cité par B. SIMON, *op. cit.*, p. 363.

²⁹ John William ADAMSON, *English education, 1789-1902*, Cambridge, 1930, p. 349.

³⁰ D. K. JONES, *op. cit.*, p. 92.

mouvement si celui-ci devait se définir comme « *nécessairement et exclusivement laïque* ». Le professeur Fawcett, député libéral proche de J.S. Mill, rapporteur sur cette question, personnellement partisan de l'option *purely secular*, mais désireux de ne pas conduire le mouvement à une rupture, se range à l'opinion attentiste selon laquelle la question devait rester ouverte³¹. Le discours de clôture du maire de Birmingham, rapporté par le *Times*, résume ainsi la position de compromis adoptée : « *Les directeurs d'école auront le pouvoir d'autoriser ou d'interdire l'usage de la Bible, mais dans le premier cas elle doit être lue sans note ni commentaire confessionnel [sectarian].* »³²

La solution *unsectarian* sortait visiblement renforcée du congrès, puisqu'elle était présentée comme la seule base d'action unie possible. Mais était-elle réellement majoritaire, de préférence à l'option laïque, dans le mouvement poussant à la réforme scolaire, pris dans son ensemble ? On ne peut l'affirmer avec certitude. L'indifférentisme en matière de croyance, qui ne conduit pas précisément à exiger pour ses enfants des cours d'instruction religieuse fondés sur la Bible, reste très répandu, on l'a vu, dans la population ouvrière. Mais il ne fut pas question alors de solliciter des premiers intéressés un avis qui aurait pu contredire le compromis politique issu du congrès de Birmingham. Chamberlain, conscient de la nécessité pour les leaders libéraux de s'assurer le soutien du mouvement syndical, salua d'une voix vibrante, devant le congrès de Birmingham, « *les délégués de ces grands syndicats répandus à travers le royaume* » et « *ces 800 000 à un million de travailleurs qui directement ou indirectement soutiennent la plate-forme de la Ligue* » – mais se garda bien de consulter sur la question la plus controversée du mouvement ceux qu'il appelait à se mobiliser pour sa défense³³.

1.2. « Bible or no Bible ? » : la loi Forster (1870) et sa mise en place par les premiers School Boards

La loi de juillet 1870 sur l'enseignement élémentaire, avec laquelle l'Angleterre tourne définitivement le dos à sa longue tradition de non-intervention en matière scolaire³⁴, répond selon son initiateur, W. E. Forster, en charge de l'éducation dans le gouvernement libéral Gladstone, à une triple intention : accroître la prospérité économique du pays, assurer sa cohésion sociale et renforcer son poids militaire sur la scène internationale³⁵. Sans déclarer encore la gratuité ni l'obligation, elle instaure

³¹ ADAMSON, *op. cit.*, p. 349-350. Partisan décidé d'une école purement laïque, bien que pasteur, George DAWSON (1821-1876) est un ancien ministre de l'Eglise baptiste dont il est exclu à la fin des années 1840 pour sympathies chartistes ; il devient ensuite animateur à Birmingham d'une petite Eglise libre largement ouverte sur les préoccupations démocratiques et sociales (lui-même est en relation avec Mazzini et Kossuth). Il n'est pas sûr que ses positions laïques puissent se réduire à ce seul propos particulièrement raide ; mais Adamson, visiblement agacé par les défenseurs des positions *purely secular*, ne s'étend guère à leur sujet. Le nom d'Henry Fawcett (1833-1884), l'« *orateur aveugle* », professeur d'économie et alors député se situant à l'aile gauche du parti libéral, est lié aux causes réformatrices de cette époque (droit de suffrage féminin, suffrage universel masculin, abolition des tests religieux à l'université...). Sources : *Encyclopedia of the Victorian World*, Melinda COREY et Georges OCHOA, 1996. Voir aussi la biographie de H. Fawcett par Leslie STEPHEN (bibliographie).

³² *Times* du 13 octobre 1869 (qui cite également la lettre d'Edward Miall rapportée plus haut).

³³ Pour B. Simon, le point de vue purement laïque était majoritaire dans l'opinion ouvrière de cette époque. « *La demande d'éducation « non-sectaire » était [au Congrès de la NEL] un compromis. La position ouvrière était celle d'une éducation laïque [secular] impliquant aucune instruction religieuse d'aucune sorte* » (*op. cit.*, p. 363).

Il est difficile de confirmer ou d'infirmer l'affirmation de B. Simon pour la période ici étudiée. La popularité de l'option purement laïque dans le mouvement ouvrier de la génération postérieure (années 1890-1914) sera en revanche plus facile à établir (voir Ve partie de ce travail).

³⁴ Une loi semblable sera adoptée pour l'Ecosse en 1872.

³⁵ W.E. FORSTER, *Discours de présentation* de l'Education Act de 1870, J. HURT, *op. cit.*, p. 24.

à côté des *voluntary schools* (écoles privées) confessionnelles, qui demeurent subventionnées par l'Etat, des écoles primaires publiques que les municipalités peuvent ouvrir là où les écoles confessionnelles ne suffisent pas à assurer la scolarisation complète de la population d'âge scolaire. Ces *board schools*, ainsi nommées parce qu'elles sont gérées localement par des bureaux scolaires élus au niveau communal (*School Boards*), bénéficient-elles aussi de subventions d'Etat (*grants*) ; elles y ajoutent une contribution locale payée par les contribuables (*taxes*). Ainsi se met en place dans l'école populaire un *dual system* : deux réseaux à financement d'Etat, l'un confessionnel, l'autre public, fonctionnent de façon à ce que le second soit complémentaire du premier. Les écoles payantes restent à l'écart du débat. La question de l'égalité des classes sociales devant l'instruction n'est pas encore à l'ordre du jour.

Les nouvelles écoles publiques sont non confessionnelles, mais chrétiennes, en ce sens que, tout en excluant explicitement tout catéchisme propre à une « dénomination », elles prévoient une instruction religieuse obligatoire de type « non-sectaire » fondée sur la lecture de la Bible. Forster, au cours du débat parlementaire, refuse de transformer la religion en matière optionnelle : « *Je ne mettrai pas le cours sur la Bible en concurrence avec le jeu.* » Cette *Bible lesson* est cadrée, après de longs et difficiles débats au Parlement, par la « clause Cowper-Temple », du nom du parlementaire à l'origine de l'amendement à ce sujet : « *L'instruction religieuse, si elle est dispensée, le sera de façon à ce qu'aucun catéchisme religieux ou formulaire distinctif d'une dénomination particulière ne soit enseigné.* » De façon contournée (la proposition « *si [une instruction religieuse] est dispensée* » signifiant qu'elle peut ne pas l'être) est donc reconnu par la loi le droit pour une école anglaise de n'avoir aucun enseignement religieux du tout, c'est-à-dire d'être purement laïque. En réalité, il s'agit d'une concession toute formelle à l'aile *purely secular*. La condition à remplir prévue par la loi Forster est en effet dissuasive : la *leçon de religion* ne pourrait être abandonnée que là où il se trouverait une majorité d'élus locaux au *school board* pour voter sa suppression. C'était renvoyer la décision à une multitude d'instances locales où les partisans de la solution interconfessionnelle, forts du soutien de la très grande majorité des notables, ainsi que de celui des appareils politiques des deux grands partis, avaient toutes les chances de l'emporter. Une « clause de conscience », fonctionnant comme une sou-pape de sûreté, autorisait d'ailleurs en tout état de cause pour les plus convaincus la dispense individuelle d'instruction religieuse sur demande écrite.

Les défenseurs de l'enseignement confessionnel, regroupés dans une *National Education Union* (elle aussi fondée l'année précédente), protestèrent de ce que la loi leur refusait le bénéfice des impôts locaux. Mais les partisans de la *National Education League*, fortement mobilisés durant la discussion parlementaire (mars-juillet 1870), et ceux de la *National Secular Association*, qui fit campagne pour « *des écoles financées par l'Etat purement laïques* »³⁶, avaient des raisons de clamer leur déception, voire de crier à la trahison. L'enseignement public mis sur pied par la loi Forster n'était ni obligatoire ni gratuit. Il n'était même pas national : loin d'être offert à tous, il ne pouvait acquérir le droit à l'existence que là où il existait un « *besoin scolaire reconnu* » (c'est-à-dire là où les écoles confessionnelles ne suffisaient pas à la tâche). Le principe d'un subventionnement public de ces dernières était reconnu par la loi : c'était de fait assurer la survie des écoles anglicanes (et catholiques), alors que les écoles non-conformistes allaient le plus souvent se transformer en *board schools*. Par ailleurs, comme l'exposa John Stuart Mill dans un meeting de la NEL tenu à Londres au moment où la discussion parlementaire battait son plein (25 mars 1870), la « *clause de conscience* », loin d'assurer l'égalité du croyant et du non-croyant, stigmatisait ce dernier comme un marginal³⁷. Mill réaffirmait la

³⁶ *Lettre ouverte au premier ministre Gladstone*, 13 mars 1870. Le *National Reformer* avait publié dans les numéros précédents une série d'articles sur les écoles des Etats-Unis, mettant en avant une récente décision du bureau d'éducation de Cincinnati « *excluant la lecture de la Bible des écoles communales* » (16 janvier 1870).

³⁷ La loi « *abandonne à des organismes locaux, ce qui dans les districts ruraux signifie le grand propriétaire et le pasteur anglican, tous les enfants laissés pour compte – les enfants de tous ceux qui ne se soucient guère de religion* [all who care little

seule solution acceptable à ses yeux : le principe de l'enseignement religieux donné aux frais des parents (ne relevant donc plus du curriculum obligatoire) en dehors des heures scolaires : « *Que chacun ait l'enseignement religieux qu'approuve sa conscience et qu'il est prêt à payer.* »³⁸ L'adoption de la clause Cowper-Temple, sans répudier entièrement ce principe, en reportait la discussion au niveau local, la fragmentant à l'infini au gré des situations et des rapports de force, c'est-à-dire niait qu'il se fût agi là d'un principe s'appliquant à tous. L'avantage donné aux partisans d'un enseignement élémentaire à dimension « biblique non-sectaire » sur ceux d'un enseignement purement laïque était manifeste³⁹.

Néanmoins, une autre lecture de la loi était possible, insistant d'un point de vue laïque sur les avancées par rapport à la situation existant avant 1870. Non seulement la loi permettait la scolarisation de nombreux enfants de milieux populaires qui en étaient jusque-là exclus, rendant possible l'obligation scolaire (réalisée entre 1876 et 1880) et sa gratuité (1891), mais l'esprit du nouvel enseignement élémentaire public revêtait un caractère incontestablement plus profane. Avec les « 3 R », l'histoire et une initiation aux sciences de la nature étaient incorporée au curriculum, la part de la *religious instruction* (on disait aussi : *The Scriptures*) devenue non confessionnelle étant limitée à une leçon par jour (une demi-heure quotidienne en principe). Nombre de partisans de l'enseignement confessionnel ne virent pas l'adoption de la loi comme le seul moyen de préserver l'essentiel pour leurs écoles face à la poussée sociale sécularisatrice tout en conservant indirectement une influence idéologique sur les programmes des écoles publiques, mais comme une défaite annonciatrice d'un avenir sombre quant à la religiosité future du peuple britannique. L'historien J. W. Adamson se fait quelques dizaines d'années plus tard (1930) le porte-parole de ce point de vue en déplorant que l'instruction religieuse, qui avait été jadis le pivot de l'enseignement, en devint une simple adjonction, qui pouvait en être ôtée ou laissée. L'idée d'un curriculum formant un tout organique fut alors détruite ; et l'éducation dans les écoles populaires [popular schools] fut privée d'un principe organisateur. C'était le triomphe du radicalisme de 1793, bien que les vainqueurs n'aient pas apprécié la victoire⁴⁰.

Dans quelle mesure les bureaux d'écoles institués par la loi de 1870 se saisirent-ils de la possibilité offerte par la « clause Cowper-Temple » d'établir les nouvelles écoles publiques sur une base totalement laïque ? Les sources consultées sont à cet égard imprécises. En l'absence (à notre connaissance) d'étude d'ensemble des élections aux *school boards* (renouvelés tous les trois ans jusqu'à la réforme de 1902 qui les supprime) ou de l'application sur le terrain des dispositions de la loi Forster, le constat qui s'impose est celui d'une très large prééminence de la solution interconfessionnelle par rapport à la solution « purement laïque ». Mais du caractère nettement minoritaire du courant pour des *purely secular schools*, qui leur ôtait à peu près toute chance d'obtenir une majorité en sièges dans un bureau local (élu en outre par les seuls contribuables), on ne saurait

about religion], de tous ceux qui sont dépendants, de tous ceux qui auront peur de risquer le déplaisir de leurs supérieurs en refusant solennellement par écrit de faire ce qu'on veut qu'ils fassent (applaudissements) » (J.S.MILL « The Education Bill », 25 mars 1870, in *Complete Writings, Public and Parle-mentary speeches*, p. 381).

³⁸ *Ibid.*, p. 385.

³⁹ La difficulté des partisans de l'école purement laïque à se faire entendre dans le débat de 1870 est illustrée par la mésaventure arrivée à J. S. Mill, à qui un journaliste rendant compte de son intervention au meeting du 25 mars 1870 mentionné plus haut prête, intentionnellement ou non, le point de vue interconfessionnel de la *British Society*. Mill proteste : « *Je mets votre rédacteur au défi de trouver un seul mot dans mon discours qui exprime ou implique une approbation du « British system » ou de l'emploi de la Bible dans les écoles à financement local* » (J.S.MILL, lettre publiée dans le *Spectator* du 9 avril 1870, *Complete Works, Newspapers Writings*, p. 1222). Mais la lecture du discours de Mill (référence : voir note précédente) permet de comprendre la confusion du journaliste. Mill, parlant au nom de la NEL, cherche à employer des formules acceptables par les deux courants de la *Ligue*, ce qui rend parfois son propos équivoque.

⁴⁰ J. W. ADAMSON, *op. cit.*, p. 359.

conclure à sa disparition pure et simple après 1870. J. W. Adamson indique même explicitement le contraire, mentionnant (en 1872, malheureusement sans plus de précisions) « *des bureaux d'écoles ayant supprimé toute trace d'instruction religieuse, tandis que d'autres la réduisaient au strict minimum* »⁴¹. Et surtout, il importe de ne pas perdre de vue que la question de l'orientation interconfessionnelle ou laïque des nouvelles écoles (résumée par la formule « *Bible or no Bible ?* ») est dès la mise en application de la loi en 1870-1871 un enjeu politique majeur, dans lequel l'appareil dirigeant du parti libéral fait front commun avec ses adversaires conservateurs. Lors de l'élection du bureau d'écoles de Birmingham (novembre 1870), la place forte de la NEL, le candidat *secularist* est le seul à défendre l'option « *no Bible* », répudiée par les quinze candidats sélectionnés par le parti libéral, et les 7000 voix qu'il obtient ne sont pas suffisantes pour assurer son élection⁴². Le principal succès des partisans de l'option interconfessionnelle est la caution inattendue que leur apporte au *school board* de Londres l'ami de Darwin, T. H. Huxley, en proposant et en faisant adopter la motion de compromis suivante (novembre 1871) : « *La Bible sera lue, et seront données alors les explications et instructions qu'il semblera convenable, tirées des principes de moralité et de religion adaptées aux capacités des enfants.* »⁴³ Le grand biologiste, connu comme *agnostique* pour son propre compte, se ralliait ainsi spectaculairement à l'idée selon laquelle il était bon que les enfants du peuple apprennent dans la Bible les notions morales élémentaires. Les représentants des différentes confessions n'en demandaient pas davantage, et les bureaux d'écoles de tout le pays adoptèrent en général une position copiée sur la résolution du *school board* de la capitale⁴⁴. Dans les années suivantes, les laïques anglais se regroupèrent dans une *National Education Association* succédant à la NEL (1876), association dont J. W. Adamson indique que son orientation était « *carrément laïque* » (*frankly secular*⁴⁵) sans autre précision. Leurs adversaires, dans le contexte de « lutte pour la survie » des Eglises britanniques, observé au chapitre précédent, ne ménageaient pas de leur côté leurs efforts, avec de solides appuis politiques tant conservateurs que libéraux, pour faire de l'instruction religieuse dans les écoles publiques le lieu d'inculcation d'une foi chrétienne la plus solide possible : le grand concours de culture religieuse organisé en 1876 à Londres pour les enfants des *board schools* est une bonne illustration de ce volontarisme pédagogique, auquel W.E. Forster prête significativement sa caution politique⁴⁶.

Peut-être la « *victoire des radicaux de 1793* » dont parle J.W. Adamson, non sans exagération polémique, à propos de la loi Forster, réside-t-elle dans le fait que l'enseignement laïque était devenu

⁴¹ *Ibid.*, p. 362.

⁴² David Kirkwood, le candidat de la *National Secular Society* aux premières élections au *school board* de Birmingham (novembre 1871), se présentait comme « *le seul candidat authentique de la classe ouvrière* ». Il fit campagne sur l'orientation suivante : « *Nous sommes les seuls qui, à la question « Avec la Bible, ou sans la Bible ? » [Bible or no Bible], apportons la réponse claire et nette : « non, sans la Bible ».* Ses adversaires libéraux, menés par le maire G. Dixon, avaient adopté dans leur programme « *la lecture quotidienne de la Bible dans les écoles* ». Selon l'estimation de D. Kirkwood, le coût de leur campagne aurait été environ cent fois plus élevée que la sienne (*National Reformer*, 27 novembre et 11 décembre 1870).

⁴³ Stuart MCACLURE, *A History of education in London, 1870-1990*, Penguin 1990, p. 44. Huxley s'était proposé pour « *la lecture de la Bible, accompagnée des explications grammaticales, géographiques et historiques qui s'avèreraient nécessaires, à l'exclusion formelle de tout enseignement théologique allant au-delà de ce qui est contenu dans la Bible elle-même* » (H. C. BARNARD, *A History of english education*, University of London press, 1961, p. 143).

⁴⁴ L'attitude de Huxley, qui fut reçue par les partisans de l'école *purely secular* comme un coup de poignard dans le dos, paraît illustrative d'un point de vue répandu dans l'intelligentsia anglaise de la seconde moitié du siècle, qui tenait à être pour elle-même, et pour sa pratique scientifique, émancipée de toute pression religieuse, mais qui ne trouvait pas mauvais que les clergés chrétiens conservent une certaine audience auprès des masses.

⁴⁵ J. W. ADAMSON, *op. cit.*, p. 362.

⁴⁶ En 1876, la *Religious Tract Society* organisa un concours de culture biblique dans les écoles publiques de Londres. La distribution des prix, à laquelle prirent part 4000 garçons et filles (sur 126 000), fut l'occasion pour W. E. Forster de vanter les vertus de sa loi qui permettait à des milliers d'enfants, autrement non scolarisés, d'acquérir une vision chrétienne du monde. Naturellement, chaque enfant reçut pour prix une Bible (Francis PECK, *Religious Education in elementary Schools*, Strihan, Londres, 1876. Le remarquable discours de Forster est reproduit p. 48 à 53).

une possibilité légale, dont la réalisation pouvait être espérée (comme l'indiquait C. Hippeau) par suite de nouveaux progrès des idées sécularisatrices dans la société anglaise. Mais dans l'immédiat, comme le souligne Forster lui-même dans son discours de 1876 mentionné plus haut, les partisans de ce qu'il appelle « *l'école laïque pure et simple* » avaient de toute évidence le dessous dans l'enseignement élémentaire. On doit constater qu'ils n'ont pas réellement réussi à émerger comme force indépendante ni avant, ni après l'adoption de la loi de 1870, et que les compromis qu'ils ont privilégiés avec les partisans de l'enseignement « fondé sur la Bible seule » (du congrès de Birmingham en 1869 au *School Board* de Londres en 1870) paraissent plutôt avoir affaibli leur position, comme Fawcett lui-même devait le reconnaître⁴⁷. Pour expliquer ce relatif échec on peut invoquer des explications d'ordre « idéologique » (le conflit de la science et de la modernité avec les Eglises anglicane et non-conformistes est moins âpre que sur le continent, pour des raisons examinées au chapitre précédent) ou d'ordre social (la cohésion des classes moyennes et supérieures autour du christianisme reste forte ; par ailleurs, les instituteurs des écoles élémentaires britanniques, recrutés sur base confessionnelle, restent en général beaucoup plus attachés à leur foi que sur le continent, et beaucoup moins disposés à s'en tenir à un enseignement exclusivement profane⁴⁸). Mais on ne saurait sous-estimer les raisons proprement politiques de la relative marginalisation des partisans anglais de la laïcité scolaire. L'enseignement religieux pour les enfants du peuple⁴⁹ paraît toujours aux leaders des deux partis une nécessaire assurance de stabilité sociale et politique, de sorte que la défense de l'option « purement laïque » reste à leurs yeux peu différente d'une atteinte à l'ordre public. Grande et persévérante fut l'implication du personnel dirigeant de l'Etat anglais, non seulement conservateur mais libéral, pour cet objectif politique (pour lequel J. S. Mill avait employé en 1850, on l'a vu, la formule « *piétiner le faible* » – « *trampling the weaker* »). Ces efforts produisirent d'incontestables résultats, proclamés non sans fierté par W. E. Forster en 1876 : « [dans les *board schools* de Londres] *tous les élèves, jusqu'aux plus jeunes enfants, reçoivent une instruction religieuse... donnée aussi complètement et avec autant de respect que dans les voluntary schools* »⁵⁰. Les difficultés du courant laïque anglais à résister à cette puissante volonté d'Etat d'interdire la sécularisation « pure et simple » de l'enseignement populaire renvoient aux difficultés du mouvement *radical* et démocratique de la même époque à assumer une position ouvertement républicaine, ou à celles du mouvement ouvrier de ce temps à (re)trouver, face au parti libéral, le chemin de son indépendance et à se constituer en parti politique.

⁴⁷ Leslie Stephens, figure en vue des intellectuels agnostiques des dernières décennies du XIXe siècle, livre ce témoignage révélateur : « *L'opinion de Fawcett était que l'école devait être purement laïque (purely secular). Catholiques, protestants et non-croyants [secularists] avaient le même alphabet, reconnaissaient les mêmes règles d'arithmétique, et devaient les apprendre dans les mêmes écoles. Catéchismes et croyances devaient être inculquées ailleurs par les prêtres et les ministres des cultes. La ligue de Birmingham cependant [il s'agit de la NEL de 1869-70], émue devant l'accusation d'irrégularité, adopta le compromis consistant à proposer que la Bible soit lue « sans remarque ni commentaire » : l'école, disait-on, devait être « non-sectaire », mais non pas « laïque ». Fawcett, de façon caractéristique, confessait qu'il trouvait difficile de voir la différence entre les deux mots. Il était disposé, cependant, à accepter la proposition dans l'immédiat, bien qu'il ait ensuite exprimé ses regrets pour ne pas avoir pris dans cette affaire-ci, à la différence d'autres [dont il eut à s'occuper], la position la plus claire et la moins équivoque.* » (Leslie STEPHENS, *Life of Henry Fawcett*, Londres, Smith-Elder, 1885, p. 255.)

⁴⁸ Les premières organisations d'instituteurs autour de 1870 se montrent attachées au maintien de l'enseignement des *Scriptures* (W. J. ADAMSON, *op. cit.*, p. 362).

⁴⁹ Le réseau scolaire secondaire, celui des élites sociales, semble avoir été épargné par les conflits liés à la question religieuse. Même si l'abolition des tests religieux à l'Université (1871 à Oxford) supprimait le dernier privilège légal anglican, l'*Eglise établie* restait prédominante dans les grandes *public schools*, et dans l'enseignement secondaire en général, sans que cette position fût considérée comme discriminante pour les autres composantes religieuses (ou agnostique) des classes moyennes et supérieures. La pratique du *collective worship* (prière quotidienne qui ouvrait la journée scolaire), introduite par Thomas Arnold à Rugby dans la première moitié du siècle, s'y développa de façon semble-t-il consensuelle.

⁵⁰ W.E.FORSTER, discours à la remise des prix du concours de culture religieuse organisé à Londres en 1876 (voir note plus haut), in F. PECK, *op. cit.*, p. 52. On ne s'intéresse pas ici à la véracité de ces propos quant à la pratique réelle des écoles londoniennes de cette époque, mais à ce qu'ils révèlent des positions de leur auteur.

2. ALLEMAGNE : LES COURANTS LAÏCISATEURS ET LE « KULTURKAMPF »

2.1. Les libéraux allemands avant 1870 et la nouvelle popularité du projet d'« émancipation de l'école »

En Allemagne également, l'école publique confessionnelle, telle qu'elle avait été restaurée après 1850, connaît à partir des années 1860 une crise profonde. On pourra comparer avec la description de la situation anglaise faite par C. Hippeau en 1872 ces lignes qu'il consacre l'année suivante à la Prusse : ...Quand vers le milieu du siècle présent, les découvertes de la science, la hardiesse des exégèses théologiques, les spéculations de la libre pensée, mirent presque partout en péril la suprématie de l'Eglise [prussienne], l'appui de l'Etat lui fut nécessaire pour lui conserver ses droits et privilèges et l'aider à résister à l'invasion du scepticisme en rendant toute sa force à l'enseignement religieux des écoles. C'est à quoi travaillèrent ardemment en Prusse le Ministre des cultes M. Raumer... [Mais aujourd'hui se fait largement entendre le souhait] d'un système à l'américaine : l'enseignement religieux au curé, l'enseignement positif à l'instituteur. Ce n'est pas ainsi que raisonnent en Allemagne les membres du clergé qu'effrayent... les tentatives d'émancipation qui se manifestent de tous côtés dans la société laïque⁵¹.

C'est en effet une nouvelle phase de luttes pour l'« émancipation de l'école » que connaissent la Prusse et la plupart des Etats allemands des années 1860 et 1870. On cherchera ici à en restituer les principaux temps forts et les enjeux-clés durant ces années décisives pour l'histoire de la laïcisation scolaire en Allemagne avant 1914, en centrant l'analyse sur la Prusse ; quelques indications seront également données sur le reste de l'Allemagne.

A partir de 1860 s'ouvre en Prusse une période d'affrontements entre le Parti du Progrès (*Fortschrittspartei*) devenu majoritaire au Landtag, et le monarque (Guillaume, régent en 1858, roi à partir de 1861), période connue dans l'historiographie allemande comme « le conflit » (*Der Konflikt* ; c'est précisément pour imposer la volonté du roi à une Chambre frondeuse que Bismarck est appelé au pouvoir à Berlin le 22 septembre 1862). Sur le plan scolaire, les parlementaires libéraux font alors de l'abrogation des Règlements de 1854 pour les *écoles populaires* (voir chapitre 8) et de la lutte contre le cloisonnement confessionnel des établissements, leur axe de bataille, où s'illustre Adolph Diesterweg, élu du *Fortschrittspartei* au Landtag de Prusse de 1858 à sa mort en 1866⁵². Ils ont inscrit

⁵¹ Célestin HIPPEAU, *L'Instruction publique en Allemagne*, Paris, Didier, 1873, p. 81 et 85. C. Hippeau, proche de Jules Simon, estimait pour sa part « déplorable » cette lutte « entre les deux éléments qui se disputent la direction des écoles populaires » (*ibid.*).

On notera l'emploi, déjà relevé à propos d'E. Quinet, du syntagme « société laïque » dans le sens de « société civile ». Le développement des luttes laïques en France allait bientôt charger l'adjectif d'un sens idéologique trop marqué pour autoriser le maintien de cette expression.

⁵² Il y prononça en 1859 deux discours qui devaient lui assurer une popularité durable auprès des enseignants allemands, l'un en défense de Karl Wander (11 février 1859), l'autre *Sur des pétitions contre les Regulative* (9 mai 1859). Dans cette seconde intervention, véritable discours-programme, Diesterweg manifestait son soutien à des pétitions « de paysans » parvenues au Landtag qui réclamaient l'abrogation du règlement de 1854 (voir le chapitre 8) : « Les signataires de ces pétitions se plaignent de deux choses : une erreur et un manque. L'erreur réside dans l'énormité de ce qu'il faut se mettre en mémoire en matière religieuse, ce qui, disent les paysans, abrute nos enfants, et le manque, dans la limitation de la part de l'enseignement consacrée à la vie actuelle. » Il s'élevait contre la mémorisation à outrance de versets et de récits bibliques, qu'il estimait contraire à l'esprit véritable de la religion, et contre les interdits de lecture dans les Ecoles normales. Il dénonçait l'assujettissement des enseignants au clergé, et revendiquait l'indépendance de l'école par rapport à l'Eglise, c'est-à-dire la suppression de l'inspection par le pasteur et l'organisation interconfessionnelle des écoles. Il accusait enfin les *Regulative* de faire obstacle à la diffusion des sciences de la nature. « L'enseignement des matières profanes [weltliche] est négligé... Il ne reste plus de temps pour l'histoire naturelle, pour l'art, pour la physique, pour les lois de la nature » (*Rede über K. Fr. Wander*

à leur programme de réforme de la monarchie « *la séparation de l'Etat et de l'Eglise* »⁵³, et sont favorables à une école *simultanée* (ou « mixte quant aux cultes »), réunissant les enfants des différentes confessions. Le mouvement enseignant, à l'histoire déjà riche, est quant à lui appelé en ces termes par l'infatigable Diesterweg à se ressaisir (1862) :

*En avant, collègues, à l'œuvre ! Que l'année 1862 ne se passe pas sans que chaque province ait une association... Oubliez les divergences confessionnelles, que tout homme cultivé a dépassées depuis longtemps ; regardez plutôt l'être humain, le collègue de travail. Bonne chance !*⁵⁴

Cet appel ne reste pas sans réponse : de nombreuses pétitions d'enseignants, axées sur la double demande d'une revalorisation des salaires et d'une inspection « *par des praticiens* » (et non par les ministres des deux cultes officiels), sont envoyées cette année-là au Parlement, qui les transmet avec approbation au ministre des Cultes, Heinrich von Mühler, sans bien entendu le -faire fléchir⁵⁵. En 1863, une motion est présentée par l'historien Heinrich von Sybel (de l'aile droite du Parti libéral) en faveur de « *la suppression du caractère confessionnel des établissements secondaires. [Cependant] l'instruction religieuse et théologique selon les confessions est maintenue.* »⁵⁶ Cette demande, pourtant limitée, « *fut considérée comme une provocation tant par le ministre que par les députés du parti catholique du centre* »⁵⁷. La réforme, votée majoritairement au Landtag, ne connut pas d'application.

La lutte atteint son paroxysme à la fin des années 1860 (on remarquera la similitude chronologique avec les situations anglaise et, comme on le verra, italienne et française). Ainsi, lors de la discussion, inhabituellement longue et vive, sur le budget scolaire du Ministère des cultes en Prusse pour 1869, la mise en cause de la partition confessionnelle s'étend-elle à l'école primaire. Un député de l'aile gauche du libéralisme, Drucker, va jusqu'à déclarer :

*Mon point de vue consiste à réclamer des écoles réellement sans confession, non pas... à propos des seuls lycées, mais particulièrement à propos des écoles primaires. C'est pourquoi je me sens obligé d'avouer à M. le ministre que je souhaite ôter à l'école primaire son caractère chrétien*⁵⁸.

et *Bericht über Petitionen gegen die Regulative*, in A. DIESTERWEG, *Schriften und Reden* [écrits et discours], 2 vol., choisis et présentés par Heirich DEITERS, Ed. Volk und Wissen, Berlin [Est], 1959, tome II, p. 535-544 et 545-570).

⁵³ « *Dans l'enseignement comme dans l'état-civil... doit être menée à bien la pleine et entière séparation de l'Eglise et de l'Etat* » (programme du *Fortschrittspartei*, 9 juin 1861, in W. MOMMSEN, *op. cit.*, p. 53). Le Parti National-Libéral, qui se sépare 1867 du Parti du Progrès pour soutenir Bismarck, reprend également l'expression « *Séparation [Trennung] de l'Eglise et de l'Etat, et de l'Ecole et de l'Eglise* » (*ibid.*, point 5 du programme de fondation du 12 juin 1867), l'école primaire devant être gratuite et obligatoire (point 6).

⁵⁴ A. DIESTERWEG, appel publié dans les *Rheinische Blätter* (voir chapitre 6), cité par Gertrude ZUBER, *L'Eglise protestante et la question scolaire en Prusse au XIXe siècle*, -thèse de troisième cycle (Université Paris III), 1987.

⁵⁵ Les milieux catholiques, à l'initiative de l'industriel et député catholique Horkort, lancèrent un contre-appel, sur des bases corporatives voisines (salaire, amélioration de la formation) mais soutenant la partition confessionnelle de l'école (G. ZUBER, *op. cit.*, p. 299).

⁵⁶ G. ZUBER, *ibid.*, p. 282.

⁵⁷ Le député Reichenspergen, du Centre (catholique), affirma « *craindre davantage l'indifférentisme et l'athéisme du XIXe siècle que le fanatisme* » et s'indigna de ce que « *l'Etat -prenne possession des enfants pour les former selon son entendement* » (*ibid.*, 283). Derrière -cette rhétorique, il faut percevoir la crainte réelle de voir les futures élites dirigeantes se détacher du christianisme (voir le chapitre précédent).

⁵⁸ Drucker, député libéral, le 17 décembre 1868 (G. ZUBER, *op. cit.*, p. 312). Le ministre Mühler plaidait de son côté pour la nécessaire préservation d'un patrimoine culturel : « *Si l'école n'a plus le droit de s'appeler chrétienne, si elle doit refuser tout ce trésor de chants contenant l'ensemble du credo chrétien, alors, Messieurs, vous privez l'école et sa jeunesse d'un des plus précieux trésors de la nation allemande* » (12 décembre 1868 ; *ibid.*). Il présentera peu après un projet de loi (4 novembre 1869) réaffirmant avec fermeté la partition confessionnelle des écoles et des personnels (« *Tous les instituteurs de l'école confessionnelle appartiendront à la même confession* », *ibid.*, p. 329). Le projet sera repoussé.

C'est la première fois depuis 1848 qu'est revendiqué dans une assemblée parlementaire allemande l'établissement d'une école non plus interconfessionnelle (« *simultanée* ») mais a-religieuse. Sans doute ce point de vue est-il alors minoritaire parmi les libéraux eux-mêmes. Mais c'est là se faire l'écho d'un courant d'opinion nettement anticlérical (c'est-à-dire, en contexte allemand, hostile au rôle scolaire du clergé protestant comme du clergé catholique), courant qui se fait de plus en plus nettement entendre à l'échelle de toute l'Allemagne, comme en témoigne ce compte rendu, à l'attention de lecteurs français, de l'*Assemblée Générale des Instituteurs allemands* (Berlin, 17-20 mai 1869), qu'il vaut la peine ici de citer un peu longuement :

La réunion à Berlin de 3000 instituteurs venus de tous les points de l'Allemagne a fait éclater les divergences. Les débats ont failli devenir orageux par l'intervention d'un défenseur des idées exclusives qui animent la plupart des membres du clergé prussien [NB : il s'agit ici du clergé protestant]. Sans être irréligieuse, la majorité de l'Assemblée des instituteurs allemands voudrait émanciper l'école, c'est-à-dire la soustraire à la direction, à la surveillance, à l'inspection toute-puissante et immédiate de l'Eglise, des théologiens. L'initiative de ce mouvement est partie de la Saxe et des villes libres [NB : Brême, Hambourg, Lübeck] et, depuis 1849, l'Assemblée [des instituteurs] combat la législation et les règlements prussiens : elle demande que l'école soit confiée à l'inspection d'hommes d'école, et en cela elle est diamétralement opposée aux idées prussiennes...

Le premier sujet de délibération mis à l'ordre du jour était : La Prusse et la pédagogie allemande. M. Seyffarth, directeur à Lückenwalde en Prusse, rapporteur, s'est élevé contre les écoles confessionnelles.

M. Schaefer, de la communauté libre de Berlin, a raconté qu'ancien instituteur élémentaire pendant six ans, il n'a pu supporter plus longtemps le joug de la réglementation prussienne. « Ce qui a pesé, a-t-il dit, ce qui pèse encore aujourd'hui sur l'instituteur, c'est l'Eglise avec son cléricalisme (rumeurs, sifflets, applaudissements). En fait de pédagogie, je suis à l'extrême gauche. Après moi vous allez entendre un orateur de l'extrême droite ; laissez les opinions se croiser. » Et plus loin : « L'éducation actuelle conduit à l'égoïsme servile qui consiste à transporter le but de notre vie dans l'autre monde (interruptions bruyantes, applaudissements)... Tous les jours vous persuadez aux enfants l'existence de l'enfer et du ciel. Vous reniez ainsi les principes de notre pédagogie. » (Bruit, protestations, applaudissements. La sonnette du président retentit.)

M. Hildebrandt, instituteur missionnaire à Berlin, répond au préopinant et l'accuse d'avoir insulté notre Eglise-mère, allemande et évangélique. (Non ! non ! le président agite sa sonnette.) L'Eglise allemande étant l'aînée de la pédagogie, celle-ci ne peut exister hors de son influence... L'Ecole et l'Eglise ne sont point unies par des liens matériels ; elles sont identifiées dans leur essence organique. Je n'arrive pas à comprendre comment on veut les séparer. Dieu merci ! L'Allemagne compte encore un grand nombre d'instituteurs qui ont le sens religieux... (Les interruptions bruyantes et une observation du président déterminent l'orateur à quitter la tribune.)⁵⁹

⁵⁹ *Bulletin de la Société Franklin*, n° 34, 15 octobre 1871. On remarquera que l'instituteur qui dénonce ici le cléricalisme étant Prussien, ce terme s'applique à l'Eglise protestante.

Le second thème de cette Assemblée générale (qui se tenait dix ans après la publication de l'*Origine des Espèces* de Darwin) avait lui aussi une forte connotation laïque : « *La science et son enseignement doivent être libres dans l'école populaire entre les mains de l'instituteur.* »

Le tour pris par cette houleuse assemblée berlinoise de 1869 suggère bien qu'à l'opposition croissante du Parlement prussien à ce que les journaux libéraux appellent « *le système Mühler* »⁶⁰ répond une remontée en puissance, notamment chez les instituteurs des *Volksschulen*, de la thématique de « l'émancipation de l'école » qui avait fleuri en 1848. Mais la lutte parlementaire ne dépassa pas le stade des déclarations de principe. S'engager plus avant dans l'action politique pour une école séparée des Eglises signifiait en effet défier les puissantes forces conservatrices qui faisaient de « *l'esprit chrétien* » à l'école un pilier de la stabilité socio-politique⁶¹ ; c'était se placer sur le terrain d'un affrontement avec la monarchie comme telle, dans la mesure où le roi, évêque suprême de l'Eglise de Prusse, et qui affirmait tenir sa légitimité de Dieu autant que du consentement de ses sujets, n'entendait pas se laisser dépouiller d'une prérogative consubstantielle à son pouvoir. Or les libéraux allemands, « modérés » (le Parti National-Libéral constitué en 1867), ou « avancés » (le Parti du Progrès maintenu), n'étaient nullement prêts à en découdre frontalement avec la vieille aristocratie, ni à remettre en cause leur soutien principal à la monarchie. Après Sadowa (3 juillet 1866) et la victoire de 1870-71 sur la France, la politique d'unité allemande de Bismarck réalise autour d'elle un consensus très large, tout au moins dans les élites sociales, et rallie à peu près tous les intellectuels⁶². La voie vers la constitution d'une opposition républicaine conséquente était ainsi obstruée pour la bourgeoisie allemande, au moment même où cette perspective prenait corps en France dans la lutte contre Napoléon III, puis contre les tentatives de restauration après 1871. Devenu chancelier de la Fédération de l'Allemagne du Nord (1866), puis du second Reich (1871), Bismarck disposa ainsi d'une marge de manœuvre politique considérable. Il est même probable, comme le suggère Gertrude Zuber, que les députés libéraux n'aient fait preuve de tant d'audace pour fustiger la politique scolaire confessionnelle du ministre Mühler que parce qu'ils se sentaient discrètement encouragés par Bismarck lui-même, en conflit presque ouvert avec son *Kultusminister*, qu'il cherchait à discréditer auprès de Guillaume Ier. La démission de Mühler (janvier 1872) devait en effet ouvrir la voie à la nouvelle politique d'alliance de l'Etat prussien et des libéraux, connue sous le nom de *Kulturkampf*.

Hors de Prusse, l'événement essentiel avant cette date fut la réforme scolaire du Grand-Duché de Bade engagée en 1864, au retentissement européen. Pour la première fois en effet à l'échelle d'un Etat important de l'Allemagne, les écoles catholiques et protestantes distinctes étaient « fondues », selon l'expression de l'époque, pour former des écoles *simultanées*, où les élèves n'étaient séparés que pour les heures d'enseignement religieux. Cette réforme apparut à beaucoup dans le reste de l'Allemagne, mais aussi en Angleterre et en France, comme une voie d'avenir, d'autant qu'elle démontrait qu'en dépit des oppositions cléricales une politique de suppression des barrières confessionnelles pouvait bénéficier d'un incontestable soutien populaire⁶³.

⁶⁰Par référence au « *système Metternich* » cléricalo-policier d'avant 1848. La presse libérale brocarde Mühler en ces termes : « *M. Le Ministre est plus catholique que ne l'est le pape... Par l'apprentissage de versets bibliques, on martyrise l'esprit de la jeunesse* » (journal *Post*, cité sans date par G. ZUBER, p. 302).

⁶¹ « *Il faut que l'esprit chrétien pénètre l'homme tout entier, afin que le citoyen apporte dans la vie politique les vertus qui y sont indispensables... L'école doit inspirer à l'enfant l'obéissance, le respect, l'humilité, le goût du travail, la tendresse de cœur dans l'intérêt de la famille – la charité, la tolérance, la justice dans l'intérêt de la vie sociale –, le dévouement, la discipline, l'esprit de sacrifice dans l'intérêt de l'Etat. Le chrétien aura la bravoure sans la jactance, la fermeté sans l'orgueil, l'obéissance sans la servilité, l'amour de la liberté sans l'esprit de rébellion.* » (Brochure d'inspiration officielle *Über die Volksschule in Preussen*, Ludwig Fischer, 1866, citée par E. de Laveleye, *op. cit.*, p. 111.)

⁶² A l'exception de rares intellectuels socialistes, dont Feuerbach – qui adhère en 1869 au parti d'Eisenach (voir plus loin) : les marxistes allemands lui feront des funérailles imposantes en 1873 – et de quelques personnalités isolées comme Nietzsche (voir chapitre 12).

⁶³ Le Grand-Duché comptait alors 131 000 « élèves catholiques » (la déclaration de religion étant obligatoire), 72 000 protestants et quelques milliers d'élèves juifs (LAVELEYE, *op. cit.*, p. 131). La loi fut appliquée peu à peu, surmontant l'opposition ouverte de l'Eglise catholique, des curés ayant même menacé d'excommunication les partisans de la simultanéité (*ibid*). C. Hippeau indique que sur 1720 communes, 60 seulement refusèrent la réforme (*op. cit.*, p. 33). A Mannheim, la population (masculine) fut appelée à se prononcer en janvier 1869. Le *oui* l'emporta par 2100 voix contre 200. Les trois quart

2.2. Le «*Kulturkampf*» : objectifs politiques d'une laïcisation très contrôlée

Le *Kulturkampf* (expression d'un député libéral qu'on peut traduire, mieux que par « *combat pour la culture* », par « *lutte civilisatrice* », selon une autre traduction du temps), cette politique de laïcisation autoritaire engagée par Bismarck peu après la proclamation de l'Empire (18 janvier 1871), vise d'abord le catholicisme allemand, récemment constitué en parti confessionnel (le *Parti du Centre*⁶⁴). Le catholicisme allemand est accusé de vouloir porter atteinte à la toute nouvelle unité allemande en se considérant comme dépendant d'un chef étranger, proclamé en outre infaillible. Mais au-delà de cet -anticatholicisme, la logique qui anime Bismarck est celle d'une subordination plus étroite des clergés (y compris donc du clergé protestant) à l'Etat et d'une laïcisation partielle et contrôlée de la vie publique⁶⁵. Il n'est pas question ici de séparer les Eglises de l'Etat, en particulier de réformer le système de l'impôt d'Eglise (*Kirchensteuer*) par lequel chaque contribuable verse une fraction de son impôt à l'Eglise à laquelle il appartient, pour assurer à cette dernière ses moyens d'existence et lui permettre d'assumer ses tâches caritatives. Néanmoins, la politique bismarckienne inquiète la haute hiérarchie protestante, et les milieux conservateurs qui lui sont liés ; inversement, Bismarck peut passer aux yeux de la bourgeoisie libérale pour le promoteur d'une réelle modernisation de l'Etat, tout en renforçant, grâce au prestige des victoires militaires de 1866 et 1870-71, l'Etat désormais impérial en tant qu'« *Etat d'obéissance* » (*Obrigkeitsstaat*).

Pour s'en tenir aux seuls aspects scolaires du *Kulturkampf*, dont on ne fera pas ici l'historique, on se contentera de mentionner les deux principales innovations introduites par Bismarck avec l'aide du ministre des Cultes et de l'Instruction désigné en janvier 1872 pour appliquer sa nouvelle politique, le député national-libéral Aldabert Falk : le contrôle d'Etat sur l'instruction religieuse scolaire et l'inspection d'Etat des écoles primaires (*Volksschulen*). C'est autour de la première de ces deux questions que se noue le conflit⁶⁶ ; en 1876, au plus fort de l'affrontement, une circulaire de Falk, qualifiée de « *despotique* » par ses adversaires, place l'instruction religieuse catholique sous la surveillance (*Aufsicht*) de l'Etat⁶⁷. Par ailleurs, la « *loi d'urgence* » de février 1872 sur l'inspection des écoles primaires donne à l'Etat le droit de substituer ses propres agents aux ecclésiastiques jusqu'alors chargés de l'inspection au niveau de la paroisse ou du cercle territorial. La loi, contrecarrée par une

des 760 électeurs catholiques votèrent pour l'école simultanée (résultats indiqués par Jean MACÉ, *Les idées de Jean-François, la demi-instruction*, Paris, E. Vauchiez, 1872, cote BN Lb57, p. 55 et suiv.).

⁶⁴ Les statistiques officielles de Prusse recensent en 1864 11,3 millions de protestants et 6,9 millions de catholiques (plus environ 200 000 membres d'Eglises dissidentes et 250 000 juifs) sur environ 19 millions d'habitants (HUIPPEAU, *op. cit.*). Le Reich de 1871 compte 25,5 millions de personnes enregistrées comme « protestants », 14,8 millions comme « catholiques », 500 000 juifs (E. C. HELMREICH, *op. cit.*, p. 56).

⁶⁵ De cet aspect du *Kulturkampf* relèvent notamment la suppression légale de l'obligation d'appartenance à une Eglise ou communauté religieuse (1873) et l'introduction du mariage civil (1874).

⁶⁶ La *missio canonica*, dérivée du droit canon catholique, était conférée aux professeurs de religion (clercs ou laïcs) du secondaire par les évêques catholiques et pouvait leur être retirée de même. Après le concile du Vatican, un certain nombre d'enseignants de religion suivirent le schisme « vieux catholique » et refusèrent d'enseigner le nouveau dogme. L'Eglise les suspendit ; l'Etat voulut les maintenir. Inversement, les autorités prussiennes entreprirent de relever de leurs fonctions des professeurs de religion trop zélés dans leur défense du pape contre l'Empereur. De 1873 à 1878 l'Etat interdit à près de 3000 prêtres catholiques l'accès à l'école (2848 selon Frank Mickaël KUHLEMANN, *in Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, tome IV, 1870-1918, 1991, p. 185). La fin du *Kulturkampf* (au début des années 1880) conduisit à un accord qui respectait globalement la *missio canonica* ; c'est encore la pratique actuelle (2003).

⁶⁷ « *L'instruction religieuse est dispensée dans les écoles primaires par les organes autorisés par l'Etat sous sa surveillance* » (« Dispositions concernant l'instruction religieuse catholique dans les écoles primaires », 18 février 1876, circulaire reproduite par B. MICHAEL et H. H. SCHEPP, *Politik und Schule...*, p. 401). L'Eglise catholique n'était assurément pas évincée de cet enseignement par cette circulaire ; mais elle devenait très solidement encadrée. L'Autriche avait peu avant retiré au clergé l'inspection primaire en 1868.

coalition des députés catholiques et d'une partie des Conservateurs (protestants)⁶⁸, est néanmoins adoptée grâce au soutien libéral. A ces deux pommes de discorde on peut ajouter celle représentée par les congrégations enseignantes catholiques : trois d'entre elles (jésuites, lazaristes, rédemptionnistes) sont dissoutes entre 1872 et 1875.

La virulence verbale de l'affrontement avec les catholiques, l'inquiétude de la hiérarchie protestante, l'enthousiasme de certains secteurs éclairés proches du pouvoir en faveur de ces mesures de laïcisation ne doivent donc pas masquer leur caractère fort limité dans la pratique. Le cœur du système confessionnel prussien, c'est-à-dire la division des écoles « pour le peuple » selon l'appartenance religieuse des parents, n'était pas réellement atteint⁶⁹. L'enseignement religieux, certes en recul, restait un élément fort du programme aux termes des *Dispositions générales pour les écoles primaires et moyennes en Prusse* du 15 octobre 1872, qui remplaçaient les Règlements (*Regulative*) si impopulaires de 1854 : l'enseignement religieux était réduit de six à quatre ou cinq heures hebdomadaires dans les *Volksschulen* (tandis que l'horaire de sciences passait de trois à six heures) ; il tombait même à deux ou trois heures pour les Ecoles médianes (*Mittelschulen*), à peu près alignées sur le « régime léger » voulu par Humboldt pour les *Gymnasien* de l'élite sociale. Le volume des versets bibliques à mémoriser fut diminué, sans que cette pratique fût abandonnée⁷⁰. Et surtout, il faut le souligner, l'objectif visé était non de séparer l'enseignement profane (à l'école) de l'enseignement religieux (au temple ou à l'église) mais plutôt d'affirmer le droit de l'instituteur public, sous contrôle d'Etat, à dispenser « librement » l'instruction religieuse de sa confession sans que l'autorité religieuse puisse exercer à ce propos sa tutelle (c'est le sens de la circulaire du 18 février 1876, évidemment scandaleuse aux yeux de l'Eglise catholique, mais d'un esprit fort éloigné d'une politique de réelle séparation du profane et du religieux à l'école).

Malgré ces limites, le *Kulturkampf* parut à beaucoup aller dans le sens du progrès et de l'« émancipation de l'école » (expression qui parallèlement perdait peu à peu son contenu démocratique initial). Avec leur *Association générale* reconstituée en 1871 sur le plan national, de nombreux instituteurs (tout au moins parmi les non-catholiques) s'y montrèrent favorables ; Bismarck

⁶⁸ « L'inspection de tous les établissements d'instruction et d'éducation publics et privés appartient à l'Etat. En conséquence, toutes les autorités et tous les fonctionnaires chargés de cette inspection agiront au nom de l'Etat » (traduction de E. de LAVELEYE, *op. cit.*, p. 110). La loi fut acquise par 207 voix contre 155 au Landtag (de nombreux conservateurs protestants ayant rejoint le Centre et les députés polonais catholiques). Elle rencontra encore plus d'hostilité à la Chambre des Seigneurs de Prusse, qui s'inclina difficilement devant Bismarck (Ronald J. ROSS, *The failure of Bismarck's Kulturkampf...*, p. 208).

Dans les faits, l'abandon du *Kulturkampf* après 1878 laissa inachevée la laïcisation de l'inspection primaire. Celle-ci resta organisée jusqu'à la fin de l'Empire sur des bases hétérogènes (autorités religieuses, municipales, étatiques...) décrites par F.M. KUHLEMANN (*op. cit.*, p. 185) : l'inspection cléricale ne fut définitivement abolie que par la Révolution de novembre 1918 (décret du *Ministre de la science, des Beaux-Arts et de l'instruction du peuple* Adolph Hoffmann du 27 novembre 1918 ; voir la conclusion de cette étude).

⁶⁹ Bismarck a-t-il songé à créer un enseignement primaire unifié, donc déconfessionnalisé ? Ses adversaires cléricaux l'en accusaient. Les libéraux l'espéraient. La thèse a été re-preise par certains historiens (voir Otto PLANZE, *Bismarck and the development of Germany*, Princeton U. P., 1990, p. 201 et suiv.).

⁷⁰ B. MICHAEL et H. H. SCHEPP, *Politik und Schule...*, p. 398 et 400. Voir aussi C. HIPPEAU, *L'Instruction publique en Allemagne*, Didier, 1873, p. 135. Le nombre de cantiques à mémoriser était également nettement diminué (une vingtaine). On peut toutefois s'interroger sur la réalité de la vérification par les instituteurs des connaissances acquises dans ces classes si nombreuses ; effectif moyen des écoles à classe unique en Prusse au début des années 1870 : 79 élèves ; si le seuil de dédoublement fut fixé à 80 par la circulaire du 15 octobre 1872 (*Politik und Schule...*, p. 395), des effectifs de 100 à 120 élèves pour un maître étaient encore fréquents dans les années 1870 (Folker MEYER, *Die Schule der Untertanen*, Hambourg, ed. Campe, 1976).

D'une façon générale, les historiens allemands de l'éducation, après avoir mis l'accent dans les années 1970 sur les outils de la politique de conditionnement idéologique dans l'école impériale (Folker MEYER, *op. cit.*) ont cherché à mesurer l'efficacité de ce conditionnement qu'ils estiment souvent aujourd'hui assez faible (cf. Frank MICKAËL KUHLEMANN, *op. cit.*). La question sera examinée plus loin (Vème partie).

les appela d'ailleurs un jour ses « *loyaux compagnons d'armes* »⁷¹. L'intelligentsia libérale et anticléricale vit volontiers quant à elle dans le *Kulturkampf*, tout -comme dans les politiques similaires d'autres Etats de l'Allemagne⁷², le prélude d'une lutte générale pour soustraire l'Ecole et la société dans son ensemble aux influences cléricales⁷³. Mais cette laïcisation autoritaire tourna court quand il apparut que les réels vainqueurs de cet affrontement entre Eglise(s) et Etat pourraient bien être les socialistes révolutionnaires : au *Kulturkampf* qui n'avait pu venir à bout de la résistance catholique⁷⁴, Bismarck fit succéder la législation d'exception contre la social-démocratie (1878). Falk fut remplacé au Ministère par Puttkamer qui devait déclarer sans ambages en 1880 : « *Je dois dire clairement que ceux qui défendent à cette tribune et dans la presse la cause de l'école simultanée combattent pour une cause perdue.* »⁷⁵ Désormais, les gouvernements des *Kaiser* Guillaume 1er puis (à partir de 1888) Guillaume II devaient rester fidèles à une politique d'alliance conjointe avec les deux grandes Eglises, et la Prusse devait demeurer jusqu'en 1918 le bastion, en Allemagne, du cloisonnement confessionnel de l'enseignement. Par ailleurs, le *Kulturkampf* favorisa considérablement la montée en puissance du nationalisme comme idéologie d'Etat, idéologie profane, justifiée par les valeurs civilisatrices et progressistes que le régime mettait en avant dans sa lutte contre « l'obscurantisme » romain. Enfin – et c'est peut-être sa plus importante conséquence politique – il rallia définitivement au régime impérial les libéraux de gauche, interdisant ainsi que se constituât une opposition républicaine « bourgeoise » susceptible de développer une politique anticléricale et laïcisatrice similaire à celle des républicains et radicaux français contemporains. La « séparation de l'Eglise et de l'Ecole » continua jusqu'en 1918 à figurer au programme de ces libéraux ardemment monarchistes ; mais dans ce cadre politique elle ne pouvait être qu'une formule sans conséquence.

2.3. La social-démocratie allemande sous Guillaume 1er et la critique de l'endoctrinement religieux à l'école (W. Liebknecht, A. Bebel, E. Sack)

« *Pour le moment, les églises des villes ouvrières sont vides et les prêtres du socialisme ont meilleure audience* », notait en 1869 non sans une vive inquiétude un journal protestant proche du pouvoir⁷⁶. Les progrès du mouvement ouvrier indépendant sont en effet spectaculaires en Allemagne depuis qu'en 1863 a été fondé par Ferdinand Lassalle le premier parti ouvrier, l'*Association Générale des Travailleurs Allemands*, suivi du *Parti Social-Démocrate des Travailleurs* de tendance marxiste (1869, Congrès d'Eisenach), ces deux branches s'unifiant au congrès de Gotha (1875) pour former le *Parti Social-Démocrate d'Allemagne* (SPD). Malgré les accusations de haute trahison pour leur attitude

⁷¹ Georges GOYAU, *Bismarck et l'Eglise, le Kulturkampf* [sic] 1870-1878, Paris, Perrin, 1911, p. 98.

⁷² Outre le royaume de Bade, il faut mentionner au moins le Grand-Duché de Saxe-Weimar où, écrit C. Hippeau en 1873, « *l'influence rationaliste de Goethe, Schiller, Heine, Fichte, Hegel, Schelling a fortement amoindri la puissance du clergé ; elle ne l'a pas néanmoins détruite* » (op. cit., p. 83), la Hesse (où les religieuses furent interdites d'enseignement en 1874) et le royaume de Saxe où le ministre de l'Instruction publique, Gerber, présenta en novembre 1872 « *un projet de loi pour la réorganisation des écoles, au point de vue de l'enseignement religieux, qui est l'objet des préoccupations de tous les Etats européens. M. Gerber propose que l'enseignement soit interconfessionnel, la chambre des pairs confessionnel, la chambre des députés non-confessionnel* » (ibid., p. 127). L'enseignement demeura finalement confessionnel.

⁷³ « *La signification suprême de cette lutte, écrivait en 1874 le philosophe Eduard HARTMANN, sa portée profonde, peuvent se définir ainsi : pour la conscience de l'humanité, actuelle, la prééminence appartient-elle au monde invisible ou au monde visible, au ciel ou à la terre, à l'éternité ou au siècle ? Est-ce l'intérêt religieux ou l'intérêt laïque [weltlich], l'intérêt chrétien ou l'intérêt de la culture, qui entraîne le fléau de la balance* » (L'*autodestruction du christianisme...*, p. 115).

⁷⁴ Les élections de 1878 virent le recul des libéraux (de 176 à 135 députés), le progrès du Centre catholique (de 91 à 101 députés) et à l'extrême gauche la confirmation de la percée socialiste (9 députés et 7,6 % des voix ; 9,1 % en 1877).

⁷⁵ Cité par E. C. HELMREICH, op. cit., p. 61. Le Troisième Congrès des instituteurs allemands (*Deutscher Lehrertag*, 17-19 mai 1880, Hambourg) avait adopté une résolution en faveur des *Simultanschulen*, dont l'inspiration patriotique était d'ailleurs très loyaliste envers le gouvernement et nullement anticléricale (compte rendu en français dans la *Revue Pédagogique*, 1880, p. 640-641, rubrique « *Courrier de l'extérieur* »).

⁷⁶ *Neue Evangelische Kirche Zeitung*, citée par G. ZUBER, p. 318.

durant la guerre contre la France, les socialistes remportent deux sièges au Reichstag dès 1871 (Wilhelm Liebknecht et August Bebel, tous deux proches de Marx et d'Engels), 9 en 1874, 12 en 1877. Cette audience croissante d'un parti si résolument hostile au militarisme bismarckien et à l'Empire traduit ce que J. Droz appelle « *le détachement durable du sentiment national* » répandu dans la classe ouvrière : « *Au sentiment de la solidarité nationale se substitue celui de la solidarité de classe.* »⁷⁷

Cette radicalisation des perspectives politiques affecte naturellement l'approche socialiste des questions éducatives. La politique scolaire menée par la jeune social-démocratie allemande⁷⁸ peut ainsi sans hésitation être qualifiée de « *purement laïque* » (au sens de ce terme en Angleterre et, on le verra, en France à la même période). Aux *Simultanschulen* des libéraux, dont ils rejettent la tutelle sur le mouvement démocratique et populaire, ils opposent unanimement des écoles a-religieuses – saluant au printemps 1871 celles établies à Paris par la Commune⁷⁹. Au-delà de cette position de principe, deux traits essentiels caractérisent cette position. D'une part, leur dénonciation de l'endoctrinement religieux à l'école s'intègre à une critique sociale et politique d'ensemble d'un système éducatif « de classe », c'est-à-dire fondé sur un inégal accès au savoir entre les enfants du peuple et ceux des classes privilégiées, opérant un conditionnement idéologique précoce des enfants du peuple à la docilité sociale et politique. D'autre part, les sociaux-démocrates (les marxistes plus encore que les lassalliens) refusent de véhiculer des « illusions » quant à la possibilité d'un changement radical de politique scolaire sous le régime impérial. Ce n'est pas des gouvernements en place que viendra « *l'émancipation de l'école* » – c'est à leurs yeux une leçon essentielle à tirer de 1848 – mais bien d'une République démocratique où la classe ouvrière jouerait le rôle moteur.

Ces deux thèmes sont exposés avec force par Wilhelm Liebknecht (1826-1900) dans une brochure issue d'une conférence prononcée en février 1872 (soit un mois avant le procès qui devait lui valoir, ainsi qu'à Bebel, deux ans de forteresse pour son attitude pendant la guerre de 1870), devant l'*Association ouvrière pour la culture* de Dresde, intitulée *Wissen ist Macht, Macht ist Wissen* (« *Savoir c'est pouvoir, pouvoir c'est savoir* »⁸⁰). Ce texte-manifeste, qui devait être « *de tous ses écrits, le plus largement diffusé* »⁸¹, expose fondamentalement l'idée que les classes dominantes dans l'Allemagne contemporaine ont failli à l'idéal, jadis proclamé par elles-mêmes, de développement pour tous de la culture (*Bildung*). Après la récente guerre franco-allemande, ce déchaînement de barbarie sous le

⁷⁷ Jacques DROZ, introduction au volume *L'Allemagne* du *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier international*, Paris, Ed. Ouvrières, 1990, p. 22.

⁷⁸ Il n'existe aucune étude en français sur le sujet, qui a cependant fait l'objet d'un certain nombre de travaux en Allemagne, surtout dans la RDA d'avant 1989 : ces travaux seront mentionnés plus loin et en bibliographie. Les textes les plus importants ont été réédités dans les années 1960 et 1970 en RDA ; à l'exception du classique *La femme et le socialisme* de Bebel, aucun (sauf erreur) n'a été traduit en français.

⁷⁹ L'organe des « Eisenachiens » (c'est-à-dire des marxistes), le *Volkstaat*, publie dans son édition du 20 mai 1871 un article de W. Liebknecht sur les mesures laïcisatrices de la Commune : « *Dans les vieux locaux scolaires on fait vaillamment table rase du passé, comme le montre cette proclamation de la Commune : « L'enseignement religieux est désormais supprimé dans les écoles parisiennes. Maîtres et maîtresses y feront disparaître tout crucifix, madonne et autres symboles dont l'exposition offense la liberté de conscience. Tous les objets religieux en métal précieux doivent être portés à la Monnaie »* (in Wilhelm LIEBKNECHT, *Bildungs-politisch-pädagogische Äußerungen*, Berlin (Est), Volk and Wissen Volkseigener Verlag, 1968, p. 110).

W. Liebknecht traduit ici en le résumant l'arrêté du 11 mai 1871 signé du délégué de la Commune à l'enseignement Edouard Vaillant (voir Maurice DOMMANGET, *L'Instruction publique sous la Commune*, Ed. I. T. E., 1928, p. 6).

⁸⁰ Le titre fait sans doute référence à un épisode de la lutte pour la liberté de la presse ouvrière bien connu de Liebknecht, qui avait passé douze ans en exil à Londres (de 1850 à 1862) : le combat mené dans les années 1830 contre le droit de timbre sous le mot d'ordre « *Knowledge is power* » (slogan du *Poor Man's Guardian* d'H. Hetherington, cf. chapitre 6). Mais l'expression en anglais remonte au moins au chancelier Bacon.

L'édition utilisée ici est celle de 1904 (Berlin, Vorwärts Verlag) conservée à la BDIC de Nanterre (cote O pièce 47 079).

⁸¹ Avant-propos à l'édition posthume de 1904, qui ajoute : « *Des milliers et des milliers de lecteurs ont appris à connaître le socialisme à travers ces pages* » (*op. cit.*, p. 2).

prétexte dans les deux camps d'une « *défense de la civilisation* », c'est désormais la social-démocratie qui peut légitimement se dire « *dans le sens le plus élevé du terme, le parti de la culture* »⁸². Pour autant Liebknecht n'idéalise pas le passé : le savoir a toujours été considéré jusqu'à nos jours comme un « *monopole de caste* »,

... une chaîne avec laquelle le prêtre, avec l'appui du militaire – car guerriers et prêtres ont toujours fraternisé main dans la main pour l'asservissement du monde – se sont soumis l'Etat et la société. Considérons les prêtres de la Grèce, de Rome, du Moyen Age chrétien, des temps modernes et de l'époque contemporaine : partout les mêmes efforts pour conserver pour eux-mêmes le savoir, comme source du pouvoir et de la domination, et pour en écarter la masse du peuple.

Le savoir est pour ceux qui dominent, l'ignorance pour ceux qu'on domine. Dans les Etats esclavagistes d'Amérique du Nord une loi était en vigueur, qui prévoyait la mort pour quiconque apprenait à lire et à écrire à un homme de couleur. Les esclavagistes savaient bien que lorsqu'un esclave devient conscient de son esclavage, lorsque ses yeux s'ouvrent, c'en est fini de l'« éternelle » et « sainte » institution de l'esclavage. Chez nous, dans l'Europe « cultivée », on ne punit pas de mort la diffusion de la culture dans le peuple, mais on ne veille pas avec moins d'efficacité à ce qu'elle ne s'y répande pas »⁸³.

Cette dénonciation des « *prêtres* », et plus loin du cléricisme (*Der Klerikalismus*, mot français d'importation récente), ne conduit cependant pas Liebknecht à faire de la lutte contre les Eglises un objectif politique en soi. Au contraire : son argumentation vise à dégager ce qu'il considère comme les trois grandes « *institutions de formation* » de l'Allemagne impériale, les trois Personnes de la « *grande Trinité vouée à l'abêtissement du peuple* »⁸⁴ : l'école, réduite aujourd'hui au rôle d'« *instrument de dressage* » de sujets (*Untertanen*) obéissants, la caserne, « *dans la continuité de la formation commencée à l'école* » et la presse à bon marché, dont Liebknecht est l'un des premiers dans le mouvement ouvrier européen à apercevoir la puissance potentielle en tant que « *gigantesque appareil d'abrutissement* » des masses exclues de la culture développée. Cependant, non seulement l'Eglise n'est pas associée à cette « *Trinité* », mais Liebknecht s'étend longuement sur l'erreur qu'il y aurait à l'y intégrer :

Aujourd'hui nous ne sommes plus sous la domination du clergé. Les temps où les questions politiques étaient subordonnées aux questions religieuses sont révolus. Le clergé n'a plus en soi et pour soi aucun pouvoir. C'est de l'Etat qu'il tient son pouvoir. Tandis qu'au Moyen Age l'Etat était le serviteur de l'Eglise, l'Eglise est à présent devenue la servante de l'Etat. Ce qu'elle possède, c'est à l'Etat qu'elle le doit, ce qu'elle fait, elle le fait au service de l'Etat et pour lui. Le « combat » entre l'Eglise et l'Etat dont nous entendons tant parler depuis quelque temps, est un combat à fleurets mouchetés, pour l'amusement de grands enfants, que l'homme sain d'esprit s'abstiendra de considérer comme une affaire sérieuse. [Il ne fait aucun doute qu'à l'intérieur de l'Eglise certains rêvent de reprendre l'ancienne domination sur la société, mais ce sont des extravagants.] L'Eglise dans son ensemble n'est plus qu'une institution d'Etat et si je ne l'ai pas mentionnée tout à l'heure à côté de l'Ecole et de la Caserne, c'est que l'Eglise se trouve principalement dans l'Ecole et agit à travers elle. L'Eglise n'est sérieusement dangereuse qu'à l'Ecole qu'elle oriente, en tant que servante obéissante de l'Etat, selon les fins de ce dernier. L'influence qu'exerce l'Eglise hors de l'Ecole, par la chaire ou, dans les régions catholiques, par le confessionnal, est d'une importance très secondaire [von sehr untergeordneter Wichtigkeit], quoi qu'en disent à grands cris tous ceux qui veulent détourner

⁸² *Ibid.*, p. 50.

⁸³ *Ibid.*, p. 12.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 33.

*l'attention de leurs propres méfaits ; elle l'exerce avec la caution et l'appui de l'Etat, si ce n'est en son nom et sur sa demande*⁸⁵.

L'insistance de Liebknecht sur ce point s'explique d'abord par son opposition absolue à quelque soutien que ce soit au *Kulturkampf* (alors au premier plan de l'actualité, Aldabert Falk venant d'être nommé *Kultusminister*). Il n'est pas question pour lui de se retrouver aux côtés des alliés libéraux de Bismarck dans une attaque contre l'Eglise, catholique en particulier. Cette véhémence dénonciation du *Kulturkampf* comme un trompe-l'œil ou une manœuvre de diversion destinée à « *détourner l'attention* » doit aussi s'entendre comme une critique voilée de la position des Lassalliens, davantage portés à mettre les mesures laïcisatrices du *Kulturkampf* au crédit du Chancelier du Reich. C'est enfin pour Liebknecht, au moment où fait rage dans l'Internationale la bataille entre les partisans de Marx et ceux de Bakounine, une défense de son propre camp : légitimer la lutte contre l'influence politique des Eglises pourrait laisser croire à l'intérêt de la lutte antireligieuse – terrain sur lequel a prospéré, dans d'autres pays, la propagande pour l'athéisme du révolutionnaire russe⁸⁶.

Quelle que soit la dimension conjoncturelle des lignes citées plus haut, il n'est pas douteux qu'elles relèvent d'une position de principe dont les conséquences, en matière de politique scolaire, seront loin d'être négligeables. « Il ne faut pas se tromper d'adversaire », dit Liebknecht en substance. Attaquer l'Eglise (catholique comme protestante) revient à s'en prendre au valet quand il convient d'affronter le maître. Ce n'est que dans le domaine scolaire que celle-ci est « *sérieusement dangereuse* » – mais en définitive même ce danger-là est plus apparent que réel, puisqu'elle n'a plus guère qu'une emprise « *d'une importance très secondaire* » sur les hommes devenus adultes. Sans doute l'école de l'avenir sera-t-elle libérée de toute influence religieuse : mais la dénonciation de l'enseignement religieux ou de la différenciation confessionnelle des écoles ne peut, dans la logique de ce texte, faire partie de la panoplie politique de la social-démocratie. C'est une conception quelque peu mécaniste des rapports entre Eglise(s) et Etat (car si les deux grandes Eglises allemandes sont assurément sous la protection de l'Etat, s'ensuit-il que le discours par lequel elles maintiennent encore leur influence sur le peuple soit réductible à un discours politique ? La question devait resurgir bien avant 1914). On voit comment la social-démocratie allemande, qui devait inscrire dans son programme de fondation au congrès de Gotha la formule « *la religion est une affaire privée* », pouvait être conduite à faire de ce principe classique une lecture « non agressive » envers les Eglises, et mettre en particulier une sourdine à sa critique de principe de l'enseignement religieux à l'école, estimant que l'avenir se chargerait par lui-même de résoudre cette question une fois réalisé l'objectif central de conquête du pouvoir politique⁸⁷.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 29-30.

⁸⁶ La crise dans l'Internationale était en effet arrivée à son paroxysme après le Congrès bakouniniste de Sonvilier (novembre 1871), auquel Marx et Engels entendaient au même moment répondre en rédigeant leur circulaire *Les prétendues scissions dans l'Internationale* (datée du 5 mars 1872 ; sur la critique de Marx et d'Engels à propos de la propagande pour l'athéisme de Bakounine, voir le chapitre précédent).

⁸⁷ Cette position n'était pas exactement celle de Bebel, davantage porté à faire de l'hostilité au christianisme un moyen d'éducation politique, comme en témoignent deux de ses écrits les plus célèbres dans la Social-Démocratie d'avant 1914, « *Christianisme et socialisme* » (1873), qui contient la formule : « *Le Christianisme et le socialisme sont comme l'eau et le feu* », et surtout *La Femme et le socialisme*, cette « bible » du mouvement socialiste allemand (1re édition en 1879), dont le chapitre 24 (« L'avenir de la religion ») accuse la classe dominante, elle-même détachée de toute idée religieuse, de « *s'accrocher à la religion car elle y voit le soutien de toute autorité* » (A. BEBEL, *op. cit.*, Ed. Sociales, 1962, p. 467). Mais dans l'ensemble Bebel partage visiblement le même point de vue « optimiste » sur le faible pouvoir de nuisance de la propagande religieuse contemporaine sur les adultes -comme sur les jeunes. Au chapitre 25 du même ouvrage, « *Le système d'éducation socialiste* », Bebel compte sur l'avènement du socialisme pour supprimer l'enseignement religieux qui rend l'enseignement actuel incohérent : « *Les différentes disciplines entrent en contradiction et s'annulent mutuellement, quand par exemple on enseigne la religion sur la Bible et en même temps les sciences et l'histoire naturelle* » (*ibid.*, p. 472).

Par ailleurs, au-delà de l'évident accord entre Liebknecht et Marx sur la tactique à suivre lors du *Kulturkampf*, l'analyse de *Wissen ist Macht* sur le « faible degré de dangerosité » du conditionnement religieux scolaire représente-t-elle la position

Ce point de vue « attentiste » en matière de lutte contre l'inculcation religieuse à l'école n'est pas unanimement partagé. Eduard Sack notamment (1831-1908), ancien instituteur devenu journaliste, s'illustre dans les années 1870 par plusieurs brochures de combat contre l'école prussienne. La plus remarquable, *Die Preussische Schule im Dienste gegen die Freiheit* [L'école prussienne enrôlée contre la liberté, 1874⁸⁸] présente assurément avec les analyses de W. Liebknecht de nombreux points communs : même revendication de l'héritage culturel des Lumières abandonné par la bourgeoisie contemporaine (« *Rousseau et Pestalozzi, Lessing et Kant, Fichte et Ludwig Feuerbach : tous ces grands héros des Lumières ont travaillé et combattu pour une seule chose, pour une éducation à la liberté* »⁸⁹) ; même dénonciation indignée de l'« école de caste » hostile à la démocratie⁹⁰ et de la « muraille de Chine sans cesse reconstruite » derrière laquelle les classes dominantes se réservent l'accès à la haute culture⁹¹ ; même rejet de l'encasernement scolaire qui, des *Volksschulen* aux *Gymnasien*, éduque les uns pour devenir de bons soldats, et les autres de bons officiers ; même opposition tenace à ce qu'il appellera, dans un écrit de 1878, « *la pédagogie du bâton* »⁹² ; et fondamentalement, même approche sociologique et matérialiste des réalités scolaires :

*Ni la pédagogie ni les lois scolaires ne feront faire un grand progrès à la cause de l'éducation populaire si elles ne prennent pas en compte la misère sociale réelle et si elles ne cherchent pas à la réduire. La question de l'éducation est dans son fondement une question essentiellement sociale. Qui ne le comprend pas, qu'il ferme ce livre*⁹³.

de Marx lui-même ? La documentation consultée n'a pas fourni de réponse. On remarquera toutefois que sur certains points importants Marx prend au même moment ses distances par rapport à Liebknecht ; ce dernier était partisan de l'« *Etat du peuple* », formule désavouée par Marx dans sa critique du programme de Gotha (1875), et que sur le fond, si on assimile avec Marx la séparation de l'Eglise et de l'Etat à une conquête démocratique (voir chapitre 8), le renvoi exclusif de ce mot d'ordre à un avenir socialiste manque de cohérence « doctrinale ». Marx et W. Liebknecht étaient tous deux décidés à ruiner l'influence de Bakounine dans le mouvement ouvrier allemand et international, mais il n'est pas certain que ce fût exactement pour les mêmes raisons.

⁸⁸ Eduard SACK, *Die preussische Schule im Dienste gegen die Freiheit*, Berlin (Est), Materialien zur Geschichte der Erziehung, 1960 (texte p. 25-72). Au moment où est rédigée cette brochure qui devait devenir pour longtemps un texte de référence des adversaires de la politique scolaire wilhelmienne (1874 ; le texte cité est celui de la seconde édition, 1878), E. Sack (1831-1908), fils d'enseignant, instituteur lui-même de 1848 à 1864, est journaliste à la *Frankfurter Zeitung* de Francfort, organe du parti libéral *Deutsche Volkspartei*. De 1860 à 1866, à Königsberg où il résidait alors, il avait animé un journal d'instituteurs qui lui avait valu plus de vingt procès et deux courtes peines de prison. Ses opinions en matière de politique scolaire sont dès ce moment plus radicales que celles du parti qui l'emploie (la brochure de 1874 est publiée sur des presses social-démocrates). Ce texte précipitera la rupture de Sack avec les libéraux. Il publiera régulièrement dans les années 1880 et 1890 des articles de politique scolaire dans la revue théorique du SPD, *Die Neue Zeit*.

⁸⁹ E. SACK, *op. cit.*, p. 27.

⁹⁰ « Nos « hommes d'Etat » ne sont pas des charlatans. Ils savent que l'éducation de caste est le dernier et le plus efficace complément du militarisme. A travers l'école de caste est anéantie dans la pratique, mais de façon radicale, la conscience de la capacité de l'homme à être son propre maître [Selbstherrlichkeit] – l'idée, qui s'est répandue dans le monde entier, de la liberté, de l'égalité et de la fraternité de tous. Notre bourgeoisie, même la bourgeoisie libérale, ne s'y est en rien opposée ; au contraire, elle prend part avec plaisir à la construction de l'école de caste, et met beaucoup d'espoir dans l'éducation de caste. En cela elle a raison : car ce n'est pas seulement dans les cercles de conseillers royaux qu'on s'est demandé qui en définitive garderait les oies si tous les enfants devaient faire des études supérieures. » (E. SACK, *op. cit.*, p. 34).

⁹¹ *Ibid.*, p. 62.

⁹² *Gegen die Prügelpädagogik* (Contre la pédagogie du bâton, 1878, p. 76-91). Dans cet écrit remarquable Sack se dresse contre l'usage (non autorisé, mais toléré et selon lui très répandu) des châtiments corporels à l'école, imprimant « un certain caractère de sujétion presque ineffaçable qui rend l'homme si étonnamment semblable au chien » (p. 80). Il y oppose « le projet d'éduquer le peuple pour la liberté ».

⁹³ *Ibid.*, p. 41.

Mais Eduard Sack accorde pour sa part une attention bien plus grande aux effets moraux et politiques de l'éducation religieuse sur les enfants du peuple :

Les accusations portées contre la religion à l'école ne sont pas neuves. Elles ont été répétées un nombre incalculable de fois, et personne n'a plus le courage de les répéter encore. Et cependant, la religion est toujours le fondement de toute pédagogie et chaque objet d'enseignement lui est étroitement associé. Des quelque 9600 heures de la vie d'un enfant que l'Etat et l'Eglise prennent pour son éducation⁹⁴, ce sont au moins 1600 heures, environ la sixième partie de ce total, qui sont consacrées à l'acquisition des coutumes religieuses, pour l'apprentissage et la mémorisation de très vieilles et incompréhensibles histoires, de psaumes et de proverbes bibliques, de vieux cantiques bien lourds et de ce qu'on appelle des articles de foi. A quoi servent pour le peuple toutes ces histoires, ces chants et ces proverbes ? Ce n'est qu'au moyen de phrases obscures et incompréhensibles comme des articles de foi qu'on peut se faire une idée de la sagesse du catéchisme. Mais il est impossible de soutenir que quoi que ce soit d'utile, de profitable pour la connaissance, pour l'éclaircissement et le renforcement de la moralité puisse naître de l'enseignement religieux. Ce qui s'en dégage, c'est plutôt une immense, une incalculable honte... Certes, il est vrai que la plupart des parents veulent encore qu'on enseigne la religion à leurs enfants, parce que sinon ils seraient à leurs yeux comme des bêtes, et se laisseraient entraîner hors du droit chemin de la moralité... mais j'ai aussi remarqué qu'ils renoncent volontiers à la religion, quand on leur propose quelque chose de plus utile⁹⁵.

Est-ce parce qu'il ne reprend pas à son compte le schéma politique (implicite chez W. Liebknecht, mais bien présent) selon lequel, puisque aucun réel changement démocratique ne peut être imposé à la monarchie prussienne en matière scolaire, l'action ne peut être que propagandiste ? Toujours est-il qu'on trouve chez Sack une réflexion précoce sur les éléments d'un programme scolaire de lutte pour ce qu'il nomme dans son texte de 1874 « *la Démocratie* » : réduction de moitié des effectifs scolaires (soit un maximum de... 40 élèves par classe) ; revalorisation des traitements des instituteurs ; suppression totale de l'inspection cléricale ; école unique et gratuite (« *école populaire pour tous* ») aux niveaux primaire, secondaire et même supérieur ; coéducation à tous les niveaux ; « *écoles de communes et non d'Etat* » ; « *éducation à la liberté* » inspirée de Pestalozzi préparant le peuple à devenir son propre maître. L'ancrage de cette perspective dans la tradition allemande de *l'émancipation de l'école* est manifeste, en même temps qu'elle est réinvestie au bénéfice d'un objectif politique nouveau, la république démocratique égalitaire. La lutte pour libérer l'école de la tutelle des clergés est au cœur d'un tel programme d'action indissolublement pédagogique et politique : Leurs écoles apprennent la théologie, nous apprenons la raison ; elles légitiment les privilèges et demandent de croire à un ordre établi par Dieu pour l'éternité, nous apprenons l'histoire des horreurs dont celui-ci est responsable ; ils corrompent la jeunesse avec un enseignement de classe et de caste ; nous l'extirpons, et par mille canaux nous versons dans les têtes et les cœurs l'unique vérité, à savoir l'égalité de tout ce qui porte un visage humain. Ils font de la Terre une vallée de larmes et placent le paradis au-delà des étoiles, nous montrons que la Terre peut être un paradis et que nous n'avons pas besoin du ciel. Ils veulent la foi et la soumission, nous voulons toujours et partout la liberté et l'égalité. Aussi, point par point, devons-nous combattre l'école de classe et l'enseignement de caste. C'est le seul chemin qui nous conduira à la victoire⁹⁶.

⁹⁴ Sur huit ans (6 à 14 ans), à raison de 1200 heures par an prévues par les textes officiels.

⁹⁵ *Ibid*, p. 51.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 70.

Sans surestimer les divergences de points de vue entre W. Liebknecht et E. Sack⁹⁷, force est de constater qu'on se trouve en présence, à propos du religieux à l'école, d'une part de deux analyses sensiblement différentes concernant ce qu'on pourrait appeler son degré de dangerosité politique et morale, et d'autre part de deux stratégies de lutte qu'on ne peut totalement assimiler l'une à l'autre, la première faisant découler la laïcité de l'école de la conquête préalable du pouvoir sur la monarchie, la seconde faisant de la lutte au quotidien pour faire reculer l'emprise religieuse sur l'école (et plus généralement pour combattre son caractère d'« école de classe ») une voie de mobilisation permettant de hâter la chute du régime impérial.

Le problème politique ainsi posé à la social-démocratie allemande resta implicite durant les années difficiles des lois d'exception (1878-1890). Il devait resurgir dès le début des années 1890, et demeurer jusqu'en 1914 l'une des questions d'orientation les plus âprement discutées de la politique scolaire du SPD : on y reviendra donc dans le dernier chapitre de ce travail.

3. RISORGIMENTO ET QUESTION LAÏQUE EN ITALIE (ANNÉES 1850 – 1880)

3.1. Libéralisme d'Etat et libéralisme radical face à la question laïque (1850-1870)

Dans l'Italie des années 1850 le Piémont apparaît comme un foyer libéral, porteur des espoirs unificateurs que la papauté en 1848 avait si cruellement déçus. Une aristocratie dirigeante « éclairée », dont le Comte de Cavour (1810-1861) est le plus remarquable représentant, voit dans la monarchie constitutionnelle reposant sur le suffrage censitaire, c'est-à-dire dans l'alliance politique avec la grande et moyenne bourgeoisie du pays, une voie d'avenir permettant d'éviter à l'Italie la double ornière de l'arriération politique dans laquelle se maintiennent peu ou prou les six autres Etats italiens⁹⁸, et de l'aventure démocratique et révolutionnaire. Le catholicisme reste religion d'Etat (article 1 de la Constitution de 1848) ; mais les gouvernements de Victor-Emmanuel II mettent en œuvre avec succès à partir du début des années 1850 une politique de modernisation prudente des relations Eglise / Etat qui se veut l'application de la célèbre formule « *l'Eglise libre dans l'Etat libre* »⁹⁹. Cette formule représente une rupture avec les politiques d'association / subordination de l'Eglise à l'Etat (josphisme ou gallicanisme, qui opéraient selon la formule « *l'Eglise est dans l'Etat, mais l'Etat n'est pas dans l'Eglise* »¹⁰⁰) ; mais elle n'équivaut pas à une séparation complète, l'Eglise, quoique « libre », demeurant « dans » l'Etat. Cavour, avec l'ensemble du personnel gouvernemental de la monarchie piémontaise, se garde d'ailleurs de toute manifestation d'hostilité envers l'Eglise comme telle. Ce sont surtout les congrégations (les « couvents », dans le langage politique italien) qui sont visées : la suppression d'un certain nombre d'entre elles et l'« *incameramento* » (la nationalisation) de leurs biens, décidée dès le

⁹⁷ On notera que l'éditeur est-allemand des écrits scolaires d'E. Sack, Karl-Heinz Gunther, trouva bon dans son introduction (1960) d'avertir ses lecteurs qu'ils avaient affaire à un pédagogue progressiste sans doute, mais néanmoins incapable de dépasser le point de vue de « *l'idéalisme petit-bourgeois* » (p. 8)...

⁹⁸ L'Italie comprend en 1850, outre le Royaume de Piémont-Sardaigne, les duchés de Parme et de Modène, le Grand-Duché de Toscane, les Etats de l'Eglise, le royaume de Naples et de Sicile (dit « des Deux-Siciles » depuis 1816) ainsi que le royaume de Lombardie-Vénétie, où le poids de l'aristocratie foncière soutenue par l'Eglise est moins accablant, mais qui reste sous la ferme domination autrichienne.

⁹⁹ L'origine de l'expression, rapidement célèbre dès que Cavour la prononce au Parlement de Turin (1856), est contestée. A. C. Jemolo l'attribue au théologien protestant libéral suisse Alexandre Vinet (cf. le chapitre 5), dont l'ouvrage sur la séparation de l'Eglise et de l'Etat avait influencé les « idéologues » de la monarchie piémontaise, Pier Carlo Boggio (*La chiesa e lo Stato in Piemonte*, 1854) et Mario Minghetti (ancien ministre de Pie IX en 1848, et futur président du conseil du royaume unifié). Mais Montalembert a énergiquement revendiqué la paternité de cette formule.

¹⁰⁰ Expression employée notamment par le juriste gallican Camus à l'Assemblée constituante française lors de la discussion de la Constitution civile du clergé, dont il était un des concepteurs (cf. le chapitre 3).

début des années 1850, est largement soutenue par l'opinion¹⁰¹. La vente de ces biens d'Eglise, c'est-à-dire pour l'essentiel le transfert à la bourgeoisie italienne d'une partie de la richesse foncière du clergé, sera étendue à toute l'Italie au fur et à mesure que se développera le processus d'unification sous l'égide de la monarchie piémontaise entre 1859 et 1870 ; elle attachera durablement au régime ces propriétaires certes favorables à cette sécularisation des propriétés de l'Eglise, mais peu désireux d'ébranler inconsidérément la fidélité religieuse de la masse paysanne du pays¹⁰².

Le Piémont étant le seul Etat italien d'avant l'unification où la presse et le livre peuvent aborder assez librement les questions religieuses (mais non politiques, la propagande républicaine restant interdite), on ne s'étonne pas de voir s'y développer dès les années 1850 une gauche libérale-radical, monarchiste de conviction ou par résignation, mais fermement décidée à pousser de l'avant un gouvernement à la politique ecclésiastique trop timide à ses yeux. Pour ce courant politique, la lutte pour libérer l'Italie de la tutelle idéologique de l'Eglise est le moyen de réaliser à la fois son unification territoriale et sa réintroduction dans le courant moderne de la civilisation européenne. La situation scolaire du pays est l'une des préoccupations centrales de cette aile laïcisatrice, animée par des publicistes, des intellectuels et des hommes politiques dont l'ouvrage de Guido Verucci *L'Italia laica prima e dopo l'unità (1848-1876)* donne une description très suggestive¹⁰³. Deux questions dominent les débats de politique scolaire qu'ils veulent ouvrir devant l'opinion et au Parlement de Turin : la liberté d'enseignement et la lutte contre l'influence catholique sur les écoles du peuple. La première de ces deux questions a pour enjeu, comme en France avant 1848, le droit laissé ou non par l'Etat aux congrégations destinées à l'éducation des élites sociales, les Jésuites en particulier, de développer librement un réseau concurrent de l'enseignement d'Etat (*clericali scuole*). Bernardo Spaventa, philosophe napolitain exilé à Turin, expose dans une série d'articles publiés à partir de 1851 le danger de faire une telle concession aux forces cléricales (le mot commence à être couramment employé), dès lors qu'elles prétendent refuser les libertés modernes et éduquer à l'intolérance¹⁰⁴. Ce point de vue « juridictionnaliste » (voir chapitre 2) en faveur d'un contrôle étroit de l'Etat laïque sur l'enseignement privé est partagé par certains intellectuels hostiles au clergé catholique, tel Aurelio Bianchi Giovini, introducteur en Italie des recherches critiques allemandes sur les origines du christianisme¹⁰⁵. Mais il est loin de faire l'unanimité dans les rangs anticléricaux : Mauro Macchi fait valoir, dans les colonnes de l'hebdomadaire *La Ragione* (La Raison), l'idée selon laquelle il est absurde,

¹⁰¹ La liberté de culte, conquise en 1848 en même temps que l'émancipation des juifs, est illustrée par la création significative d'un institut de théologie protestante (vaudoise) dès 1854, véritable défi à l'intolérance dans un pays déclaré depuis le concile de Trente -terre interdite pour le protestantisme. Les privilèges juridiques de l'Eglise (fors ecclésiastique) sont supprimés en 1851, le mariage civil (non le divorce) est introduit en 1865. Mais le clergé catholique (et lui seul) est salarié par l'Etat.

¹⁰² Relevant « *les oscillations et les contradictions de la politique scolaire de la droite historique et des secteurs dirigeants de la bourgeoisie italienne* », Guido Verucci écrit : « Cette politique fut caractérisée depuis le début par une volonté d'affaiblir, pour des raisons politiques et financières, le pouvoir de l'Eglise, mais jusqu'à un certain point seulement, jusqu'au point où devenait compromise l'influence idéologique de l'Eglise que les hommes de gouvernement de la droite, pour une large part des catholiques, reconnaissaient nécessaire soit pour des motifs religieux, soit pour des motifs de conservation sociale... C'est ce qu'on peut appeler en quelque sorte une « voie prussienne » vers la laïcité » (Guido VERUCCI, *L'Italia laica prima e dopo l'unità (1848-1876)*, Rome, Laterza, 1996 [1re édition 1981], p. 22).

¹⁰³ G. VERUCCI, *op. cit.*, p. 22-40.

¹⁰⁴ Dans cette polémique avec la *Civiltà cattolica* de Rome, Spaventa « exaltait l'esprit du XIXe siècle, dans lequel il voyait le prolongement du siècle précédent, siècle du rationalisme, et proclamait son refus du despotisme spirituel, son indifférence quant aux opinions religieuses de qui intervenait dans la vie politique, sa conception de l'Etat laïque face à l'Eglise » (G. VERUCCI, *op. cit.*, p. 30). Les écrits de Bertrando SPAVENTA contre la revue des jésuites de Rome *Civiltà Cattolica* seront rassemblés par Giovanni Gentile sous le titre *La libertà d'insegnamento. Una polemica di settanta anni fa* (Florence, 1920). Sur Spaventa (1817-1883), l'un des grands représentants de l'« hégélianisme napolitain », et son rôle dans l'histoire de la philosophie rationaliste italienne, voir aussi le chapitre 14, à propos de Labriola et Croce.

¹⁰⁵ Aurelio Bianchi Giovini, directeur des journaux anticléricaux *L'Opinione* (1848-1852) puis *L'Unione* (1853-57), avait fait connaître les recherches allemandes d'histoire biblique à un public italien dès les années 1840 (*Storia degli Ebrei, 1844-1845*) (G. VERRUCI, *op. cit.*, p. 34 et suiv.)

d'un point de vue libéral, de s'opposer à la liberté d'enseignement par peur de donner des armes au cléricisme¹⁰⁶.

L'autre grande question de politique scolaire sur laquelle entend s'exprimer cette aile radicale du libéralisme piémontais est celle de l'enseignement populaire. Même si la situation était à cet égard meilleure au Piémont que dans le reste de l'Italie, le royaume étant tout au moins pourvu depuis 1848 (loi Boncompagni) d'un Ministère de l'Instruction publique¹⁰⁷, les journaux anticléricaux dénoncent l'analphabétisme d'une grande partie de la population adulte des villages et même des villes, le bas niveau de l'enseignement, ainsi que la forte proportion d'ecclésiastiques parmi les maîtres¹⁰⁸. La toute-puissance dans l'enseignement populaire, même au Piémont, d'un clergé largement indifférent à l'arriération culturelle du peuple, et tout à fait hostile à l'enseignement obligatoire¹⁰⁹, est considérée comme l'origine du mal ; et la mise sur pied d'un enseignement moderne pour le peuple, respectueux sans doute des hiérarchies intellectuelles, mais laïcisé quant à sa direction, son contenu programmatique et le statut de ses personnels, est à leurs yeux une priorité de l'Etat. Dans un débat parlementaire de 1856, préparatoire à la future loi de 1859,

le député de la Gauche Alessandro Borella, l'un des rédacteurs de la Gazzetta del popolo, fit observer qu'en déclarant la religion matière d'enseignement dans les écoles publiques, l'Etat risquait d'être en contradiction soit avec les principes de l'Eglise, soit avec les siens propres, étant entendu qu'existait entre l'un et l'autre une absolue contradiction, puisque l'Etat admettait la tolérance religieuse et l'égalité civile, tandis que l'Eglise les niait. Il s'appuyait sur les idées exprimées par Mauro Macchi dans son livre Sulla riforma degli studii Osservazioni, dans lequel ce dernier affirmait que l'enseignement d'une religion particulière dans les écoles publiques était une atteinte à la liberté

¹⁰⁶ G. VERRUCCI, *op. cit.*, p. 29. Mauro Macchi (1818-1880) est une figure marquante du combat démocratique et laïque italien du *Risorgimento*. Il participa à l'insurrection de Milan (mars 1848) avec Carlo Cattaneo (cf. chapitre 7). Collaborateur régulier de *La Ragione* dans les années 1850, bientôt député au Parlement de Turin, il sera dans les deux décennies suivantes l'un des principaux porte-parole de la « gauche laïque » au Parlement national. « Il devint impliqué dans les questions éducatives, et s'occupa activement de la réglementation du travail des enfants ainsi que des droits des femmes » (Frank COPPA, *Dictionary of modern italian History*, Greenwood Press, 1985).

¹⁰⁷ Dans les Etats indépendants du centre et du sud de l'Italie, l'enseignement est en-core entièrement aux mains des congrégations et de l'épiscopat, non seulement dans les Etats pontificaux, mais à Parme, à Modène (congrégation de Saint Philippe de Néri), à Naples où jusqu'en 1860 « le Grand Conseil de l'Université était composé de membres appartenant aux ordres monastiques, et c'était ces ordres qui fournissaient presque tous les maîtres aux écoles primaires L'enseignement secondaire était aux mains des jésuites » (Emile de LAVELEYE, *op. cit.*).

¹⁰⁸ [Sur la base des statistiques officielles] « La Ragione soulignait qu'en 1856 au Piémont se trouvaient encore 3115 maîtres ecclésiastiques contre 2849 maîtres laïques, et que plus de la moitié des écoles étaient dirigées par des ecclésiastiques » (G. VERRUCCI, *op. cit.*, p. 32 ; articles de janvier et février 1858). *La Ragione* explique que, l'enseignement populaire étant entièrement sous la gestion des autorités locales, les communes pauvres avaient tendance, indépendamment de tout critère idéologique, à choisir un maître parmi les membres du clergé, aux prétentions salariales moindres qu'un laïque.

¹⁰⁹ Le clergé italien a maintenu alors plus fermement, semble-t-il, que le clergé français son hostilité à l'obligation scolaire. La *Civiltà cattolica* s'opposait vigoureusement en 1851 à cette mesure « socialiste » ; cf. Jean-Pierre VIALLET *L'Anticléricalisme en Italie (1867-1915)*, thèse soutenue à l'Université de Paris X sous la direction de P. Guiral et R. Rémond, 1993, p. 1213. De nombreux textes rassemblés dans les deux volumes *I periodici popolari del Risorgimento*, édités par Dina BERTINI JOVINE (Milan, Feltrinelli, 1959) témoignent combien l'Eglise était alors perçue par les secteurs avancés du *Risorgimento* comme ennemie à la fois de la liberté et du savoir. Ainsi le périodique *Il Gagliardo* [Le vaillant] du 9 août 1857 publie cette conjugaison politique du verbe croire : « Indicatif présent, première personne du singulier : « Je crois au Saint Esprit et aux baïonnettes autrichiennes » (Le pape)... Troisième personne du singulier : « Il croit aux jésuites, aux Suisses et au bourreau » (Le roi de Naples.) ...Troisième personne du pluriel : « Ils croient à l'ignorance du peuple et au retour de l'inquisition » (Les Frères) » (vol. 2, p. 574). Les rédacteurs de l'enquête ministérielle *Sulle condizioni della pubblica istruzione in Italia* (1865) rencontreront quelques années plus tard « quelques bons maîtres ecclésiastiques [qui] ont parmi leurs principaux et plus puissants ennemis leurs supérieurs ecclésiastiques et pourquoi cela ? Parce qu'ils préfèrent s'occuper de l'instruction du peuple » (province d'Arezzo) (Giorgio CANESTRI, Giuseppe RICUPERATI, *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Loesher, 1985, p. 63-65).

de conscience ; [Macchi] soutenait la nécessité de séparer nettement l'instruction scientifique et civile à dispenser dans les écoles publiques, de l'instruction religieuse, inconciliable avec la science, que seules devaient dispenser les écoles ecclésiastiques. De même que les écoles de l'Etat devaient être libérées de l'influence cléricale, de même celles de l'Eglise, et les séminaires, devaient être indépendants de l'influence de l'Etat ; absurde était selon Macchi l'enseignement de la théologie dans les universités publiques ¹¹⁰.

La personnalité la plus remarquable peut-être, la plus liée sans doute aux courants de pensée correspondants au nord des Alpes, est cependant celle d'Ausonio Franchi, directeur de *La Ragione* ¹¹¹ dans les années 1850, qui imprime à cette dernière un « *rationalisme plus décidé et combatif* » ¹¹² que celui de la *Gazzetta del Popolo*. L'anticléricalisme de la *Gazzetta*, c'est-à-dire son combat pour ôter à l'Eglise catholique toute influence dans l'Etat et dans l'Ecole publique, était encore soutenu par l'objectif de travailler au retour à un christianisme des « *premiers principes* », « *purifié des scories cléricales* » ¹¹³. Pour Franchi, c'est le christianisme même et, avec lui, toute idée de religion révélée qui ont fait leur temps. Son ouvrage *Le Rationalisme* (publié en français à Bruxelles en 1858) le montre très proche de la conception de la séparation de l'Eglise et de l'Etat d'Edgar Quinet – dont il partage également l'idée selon laquelle « *la religion est l'expression d'un sentiment naturel, d'un instinct, d'un besoin de l'homme* », d'où sa condamnation de l'athéisme, dans des termes similaires à ceux de l'historien français ; mais Franchi, qui vise à ce que « *l'on traduise en langue vulgaire les principes sur lesquels repose la philosophie* », va plus loin que Quinet dans sa critique des dogmes chrétiens. Avec lui, la religion naturelle trouve en Italie un défenseur de premier plan ¹¹⁴.

Les attentes du radicalisme piémontais furent déçues par la loi Casati (13 novembre 1859), qui organise l'ensemble du dispositif scolaire et universitaire du royaume (à cette date, le Piémont-Sardaigne et la Lombardie : une partie des dispositions de cette loi fondatrice restera en vigueur jusqu'à la réforme Gentile de 1923). L'enseignement élémentaire, défini comme deux cycles de deux ans, y est certes déclaré gratuit et obligatoire : mais la charge financière continuant à peser pour l'essentiel sur des communes incapables pour une partie d'entre elles de l'assumer, il ne s'agit là que d'une déclaration de principe. La nomination, la rétribution et la révocation des maîtres (non fonctionnarisés) dépendent toujours du pouvoir communal. Les effectifs sont légalement limités, mais à soixante élèves (écoles à plusieurs classes) voire cent (écoles à classe unique, cas le plus fréquent au village). Et surtout, la religion catholique demeure le fondement idéologique des écoles pour le peuple. Elle figure en première place des matières d'enseignement obligatoire. Le maître est tenu de dispenser histoire sainte et catéchisme, selon un programme arrêté par les autorités départementales de l'éducation en relation avec l'épiscopat, sans pouvoir invoquer de clause de conscience pour s'en dispenser. Le curé de paroisse vérifie en principe tous les six mois le progrès des enfants dans leur connaissance du catéchisme ¹¹⁵.

¹¹⁰ G. VERRUCCI, *op. cit.*, p. 28.

¹¹¹ Ce journal (400 abonnés à sa fondation comme hebdomadaire en 1854, mais dont l'audience accrue lui permet de devenir quotidien en 1858) est présenté par G. Verucci comme un point de référence majeur du « *radicalisme lombard* » du Risorgimento. Son directeur Ausonio Franchi (pseudonyme de Christoforo Bonavino) traduit pour ses lecteurs des œuvres clés de la littérature sécularisatrice allemande (*La Vie de Jésus* de Strauss) ou française (*La lettre sur la situation religieuse et morale de l'Europe* de Quinet). Sa ligne éditoriale est « *alimentée par divers apports culturels au nombre desquels la pensée des Lumières, la gauche hégélienne, les positivismes italien et français, tout particulièrement Littré, les idées de Proudhon, les courants européens de la libre pensée [de sorte que] La Ragione constitue un concentré des idées laïques et rationalistes qui connaîtront une plus large diffusion dans les décennies ultérieures* » (G. VERRUCCI, *op. cit.*, p. 358).

¹¹² *Ibid.*, p. 26.

¹¹³ *Ibid.*

¹¹⁴ *Le Rationalisme* (Bruxelles et Leipzig, A. Schée, 1858), ouvrage qui ne traite pas de façon spécifique de politique scolaire.

La citation est celle d'un article de *La Ragione* du 28 février 1857 (*ibid.*, 54).

¹¹⁵ De larges extraits de la loi sont publiés en particulier par G. CANESTI, *op. cit.*, p. 31-49.

Cette présence forte de l'Église dans le réseau scolaire destiné au peuple contraste fortement avec la relative laïcisation de l'enseignement secondaire payant. Dans les gymnases et les lycées d'Etat la religion n'est pas en effet considérée par la loi Casati comme matière obligatoire, et dépend des règlements locaux. Elle est dispensée non par un enseignant mais par un *directeur spirituel*, cleric nommé par l'autorité civile¹¹⁶. En somme, la loi Casati installe une sorte de laïcisation à deux vitesses : assez largement réalisée pour les couches dominantes, à qui est donnée pleine possibilité de faire éduquer leurs enfants (ou plutôt leurs fils, la loi ne prévoyant pas d'enseignement secondaire féminin public) hors de tout endoctrinement religieux, la laïcisation de l'enseignement est en revanche à peine ébauchée dans les écoles destinées au peuple (seule une dispense d'enseignement religieux est accordée sur demande au père de famille, et encore ne s'agit-il que d'un père désireux d'« *élever son enfant dans une autre religion que la foi catholique* »¹¹⁷, israélite pour l'essentiel). A tous les niveaux, les enseignants se voient imposer silence sur la discussion critique des questions religieuses, même hors de leur enseignement, sous peine de sanctions pouvant aller jusqu'à la révocation¹¹⁸. Les facultés de théologie, contrairement au vœu de Macchi, demeurent établissements d'Etat. On le voit, il ne s'agit nullement pour le régime de Victor-Emmanuel de se doter d'une législation de combat face à la papauté, mais d'explorer les voies d'un compromis viable entre Etat et Église laissant à cette dernière de larges possibilités pour maintenir à travers l'école publique son influence sur le peuple¹¹⁹.

Les insurrections de 1859 en Toscane et dans les Etats voisins, la chute du royaume napolitain dont l'armée se désagrège face aux *mille* de Garibaldi portés par l'adhésion populaire (1860) et les plébiscites quasi unanimes en faveur de l'unité italienne conduisent à l'extension rapide de la loi Casati aux territoires ainsi rattachés au royaume. Comme le note Giuseppe Calandra dans un article consacré en 1959 au centenaire de la loi, « *dans l'atmosphère ardente créée en Italie à l'été 1859 et dans les mois suivants, la loi Casati dut apparaître plus révolutionnaire qu'elle ne l'était en réalité* »¹²⁰. Au Risorgimento contrôlé « par en haut » se superposait un « Risorgimento » d'en bas – ou peut-être plusieurs : celui des classes moyennes d'un côté, celui des classes populaires de l'autre¹²¹. L'espoir de

¹¹⁶ Article 19 : « *L'enseignement religieux sera donné [dans les écoles secondaires] par un directeur spirituel nommé par le ministère de l'Instruction publique pour chaque établissement, à charge pour ce dernier de déterminer les modalités de cet enseignement par un règlement* » (articles de la loi Casati publiés par Giorgio CANESTRI et Giuseppe RICUPERATI, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Loesher, 1985 [recueil de documents], p. 36).

¹¹⁷ Article 374.

L'historienne Tina Tomasi, qui fait remarquer à propos de cet article que « *le cas des athées n'est pas pris en compte* », commente en ces termes cette approche socialement différenciée de la question laïque : « *La loi Casati, en harmonie avec la conception qui veut rendre laïque et rationnelle la formation de la classe dirigeante, mais entend modeler un peuple constitutionnellement immature par l'action conjuguée* » des législateurs, des philosophes et des prêtres « (*selon l'expression de Cuoco*), est le résultat d'un compromis laborieux visant à réduire le monopole éducatif exercé jusqu'alors par l'Église en lui enlevant la formation du citoyen » (TOMASI Tina, « L'insegnamento della religione », *Scuola e Città*, mars 1973, p. 129 ; sur Vincenzo Cuoco, voir le chapitre 4). Ce jugement rejoint celui formulé par Dina BERTONI JOVINE dans son étude classique sur l'histoire de l'éducation populaire en Italie, selon qui la loi Casati « *représenta un pas en avant dans l'extension des programmes [ainsi l'histoire profane introduite en 4e année], mais sans marquer de progrès notable pour ce qui concernait les rapports avec l'Église* » (*La scuola italiana dal 1870 ai nostri giorni*, Rome, Editori Riuniti, 1958, p. 278).

¹¹⁸ L'article 30 considère comme cause de suspension ou de révocation le fait, pour un professeur, « *d'avoir dans son enseignement ou ses écrits mis en doute les vérités sur lesquelles repose l'ordre religieux ou moral* ».

¹¹⁹ Par ailleurs, la loi résolvait la question de la liberté d'enseignement en s'inspirant, comme le déclara Casati lui-même dans sa lettre de présentation de la loi au roi (17 novembre 1859), du modèle allemand (contrôle d'Etat) plutôt que des modèles belge (libre concurrence des deux secteurs) ou anglais (à cette date, pas d'enseignement public).

¹²⁰ Giuseppe CALANDRA, « I rapporti fra Stato e Chiesa nella legge Casati », *I Problemi della pedagogia*, numero speciale dedicato al centenario della legge Casati, L. VOLPICELLI ed., Université de Rome, 1959, p. 122.

¹²¹ Sur la problématique des « *deux Risorgimenti* », l'un populaire, avec pour figures marquantes Mazzini et Garibaldi, l'autre « *révolution voulue par le haut* », autour de Cavour et de Victor-Emmanuel II, voir Gilles PECOUT, *op. cit.*, p. 163 et suiv., qui fait le point sur cette question controversée tout en reprenant à son compte dans l'ensemble cette grille de lecture.

voir l'Italie sortir de son analphabétisme de masse et travailler enfin à l'accès de tous à l'instruction est en tout état de cause une composante forte du mouvement qui entraîne les masses à se rallier au régime de Victor-Emmanuel II ¹²². L'unification, qui implique pour l'enseignement la mise sur pied d'un appareil administratif nouveau à l'échelle du pays, place aux postes de responsabilité des hommes que les régimes précédents avaient rejetés, catholiques libéraux comme Raffaello Lambruschini à Florence¹²³ (voir chapitre 8) ou représentants de ce positivisme pédagogique qui s'affirme alors comme idéologiquement dominant dans le domaine scolaire¹²⁴.

En même temps la composante anticléricale du « Risorgimento populaire » (ou « de la petite bourgeoisie ») s'affirme de plus en plus nettement au cours des années 1860. Les associations de libres-penseurs se développent rapidement à la fin des années 1860 ¹²⁵. A l'extrême gauche, la position à la fois -républicaine et spiritualiste de Mazzini, qui condamne fermement la libre pensée, est maintenant désavouée par de nombreux républicains (ou monarchistes ralliés, tel Garibaldi) qui voient dans la vieille maxime « *Dieu et le peuple* » une concession injustifiée envers l'adversaire clérical à vaincre. Avivé sans doute par des composantes proprement italiennes (la prétention jugée de plus en plus insupportable de Pie IX à maintenir son pouvoir temporel sous protection militaire française et au prix de condamnations à mort parmi les partisans romains de Garibaldi), cet anticléricalisme se nourrit aussi, et sans doute avant tout, par-delà l'aspiration à l'unité nationale, de cette idéologie diffuse du progrès par l'instruction qui assure au même moment, ailleurs en Europe, le succès des Ligues de l'enseignement belge et française ou de la *National Education League* de Birmingham¹²⁶. Diverses sources attestent même de la décision d'un certain nombre de communes, en particulier Bologne dès 1868, puis Forli et Florence, de supprimer de leur propre chef l'enseignement religieux dans une partie au moins des écoles primaires publiques de leur juridiction. Ces décisions municipales, en contravention évidente avec la loi de 1859, sont condamnées par le gouvernement, sans

¹²² La propagande royaliste se montra sensible à cet aspect des attentes populaires, comme le suggère ce tract (*volantino*, non daté) distribué à Naples (où Victor-Emmanuel II reçoit le royaume du « dictateur » provisoire Garibaldi le 26 octobre 1860) : « *Victor-Emmanuel promet, à nous Napolitains, l'instruction de ses peuples, mais non cette instruction superficielle et trompeuse qui rend l'homme malveillant et égoïste... Il promet la liberté de conscience* » (« Les promesses de Victor-Emmanuel au peuple napolitain », in D. BERTONI JOVINE, *I Periodici popolari*, p. 140).

¹²³ Après la fuite du grand-duc de Toscane (27 avril 1759), le pédagogue et *educatio-niste* florentin R. Lambruschini (1788-1873, voir chapitre 8) prend une part active dans la mise sur pied de la nouvelle administration de l'instruction publique à Florence. Inspecteur général de Toscane dès 1859, il est fait sénateur à vie en 1860. Son spiritualisme catholique, éloigné des thèses du *Syllabus*, et son passé d'opposant à l'obscurantisme clérical en font une figure majeure de la recherche des voies de conciliation entre catholicisme et instruction publique pour le nouvel Etat unifié.

¹²⁴ Dina BERTONI JOVINE a réuni, dans les deux tomes de son *Positivismo pedagogico italiano* (Turin, Ed. Unione Tipografica, 1973) les principaux écrits se rattachant à ce courant intellectuel et politique. On verra plus loin les positions exprimées sur l'enseignement religieux par trois de ses représentants majeurs, Aristide Gabelli, Paquale Vilari et Francesco De Sanctis.

¹²⁵ La *Società democratica dei Liberi Pensatori*, qui publie à Sienne à partir de 1864 un hebdomadaire, *Il Libero Pensiero*, fut selon G. Verruci (*op. cit.*, p. 181 et suiv.) la première société de libres-penseurs de la péninsule (sans décalage chronologique, donc, avec les mouvements similaires de Belgique, de France ou d'Allemagne ; l'Angleterre, on l'a vu, étant pionnière dans cette voie). Elle compte en 1865 Garibaldi comme président d'honneur et Bakounine (actif depuis 1864 à Florence puis à Naples) parmi ses correspondants. Dès 1865 des sociétés du même type se constituent à Milan et Naples.

¹²⁶ Ces deux composantes, italienne et européenne, de cette lutte pour une école libérée du cléricalisme (on dira bientôt « pour une école laïque », *scuola laica*) sont présentes dans cet appel du numéro 1 de *L'Educateur du peuple* de Pise (janvier 1863) qui veut, explique-t-il à son lecteur en le tutoyant, « *t'inculquer le respect de toutes les lois et le culte de la liberté honnête ; libérer ton esprit des nuages de l'erreur et de la superstition, afin que tu ne sois plus la victime et l'éternel jouet d'une société de fourbes qui te donne le beau nom de brebis pour te dévorer et te tondre tout vivant au nom du Christ et des saints* » (in Dina BERTONI JOVINE, *I periodici popolari del Risorgimento*, vol. 2, Turin, Feltrinelli, 1959, p. 574). Cette publication, où comme le remarque D. Bertoni Jovine, le ton paternaliste est dominant, se présente comme « *un nouveau journal pour l'homme du peuple, pour le pauvre habitant du village, pour l'agriculteur, pour l'ouvrier* » (*ibid.*).

qu'apparemment celui-ci ait (ou se donne) les moyens de faire respecter sa condamnation¹²⁷. Ainsi s'esquisse dès avant 1870 ce mouvement de laïcisation communale des écoles populaires qui occupera le devant de la scène dans l'histoire ultérieure de la laïcité scolaire « à l'italienne ».

3.2. Aspects scolaires des anticléricismes italiens, de l'entrée des troupes italiennes à Rome à la loi Coppino (1870-1877)

Anticléricisme, ou « anticléricismes » ? La fin du pouvoir temporel du pape le 20 septembre 1870 ouvre en effet une période de fortes tensions entre l'Eglise et le nouveau pouvoir italien d'une part, entre l'Eglise et certains secteurs radicaux de la « société civile » d'autre part : ces deux dynamiques, si elles ne sont pas sans lien l'une avec l'autre, ne peuvent cependant être confondues sans dommages pour l'analyse. Les gouvernements de la « droite historique », au pouvoir jusqu'en 1876, après avoir accordé au pape réfugié au Vatican l'exterritorialité et une importante rente annuelle de plus de trois millions de liras (loi des garanties, mai 1871), tentent d'organiser une séparation entre les domaines relevant des prérogatives de l'Etat et ceux propres à l'Eglise. A défaut de pouvoir être négociée avec une papauté murée dans la non-reconnaissance officielle du nouvel Etat, cette séparation, par définition « anticléricale », puisque hostile à l'ingérence du clergé catholique dans les affaires ne relevant que de l'Etat, se veut en même temps respectueuse d'un certain statut privilégié de l'Eglise (la Constitution de 1848, qui fait du catholicisme la religion de l'Etat, n'est pas abolie, et Victor-Emmanuel reste selon la formule officielle « roi par la grâce de Dieu et la volonté des Italiens »). Mais la prise de Rome renforce par ailleurs, et de façon considérable, les partisans d'une laïcisation décisive de l'Italie nouvelle à construire, bien décidés à infliger rapidement à l'Eglise d'autres lourdes défaites, avant qu'elle n'ait eu le temps de se ressaisir après le choc subi à l'automne 1870 : cet état d'esprit se manifeste, notamment en Emilie-Romagne, mais aussi à Florence, Milan ou Rome, chez ces radicaux, ces républicains, ces libres-penseurs, ou ces membres de l'Alliance Inter-nationale des Travailleurs d'inspiration bakouninienne dont l'influence croît jusqu'aux tentatives manquées d'insurrection lancée par cette dernière en Emilie-Romagne en 1874.

De cet anticléricisme militant on ne cherchera pas ici à mesurer l'audience précise, sur laquelle les historiens italiens ont émis des conclusions contradictoires. On tiendra cependant pour un signe de leur renforcement à la suite de la bataille de la Porta Pia¹²⁸ le fait que de nouvelles municipalités, et non des moindres, décident alors de supprimer l'enseignement religieux des écoles élémentaires : parmi elles Florence et Naples (pour l'année 1871-1872). Tandis que les évêques mobilisent contre les écoles impies, le Ministère de l'Instruction publique met en garde contre la fuite (*esodo*) annoncée des élèves vers les écoles privées catholiques¹²⁹. Le mouvement de laïcisation est rapidement maîtrisé par

¹²⁷ Voir VERUCCI, *op. cit.*, p. 145 et 160, qui fait référence à des sources plus anciennes (en particulier N. FORNELLI, « Origine della potestà facoltativa dei comuni per l'insegnamento religioso » ; *Rivista Pedagogica*, dec. 1913). Bologne est alors une « place forte » de la laïcité italienne (c'est une insurrection qui avait contraint en juin 1859 le cardinal-légat à s'enfuir vers Rome).

A cette époque, si le maire était nommé par le pouvoir central, le conseil municipal était élu au suffrage censitaire masculin dans des conditions nettement moins restrictives que les élections nationales. On peut penser que ces votes municipaux laïcitateurs ne sont pas sans rapport avec l'état d'esprit des électeurs.

¹²⁸ C'est par une brèche de la Porta Pia que les troupes du général Cadorna entrent à Rome le 20 septembre 1870, Pie IX ayant décidé d'opposer une résistance symbolique, qui fit tout de même 68 morts.

¹²⁹ Dans l'enseignement élémentaire, on compte en 1873 un peu plus d'un enfant sur cinq scolarisé dans l'enseignement élémentaire privé catholique (1,550 million d'enfants scolarisés dans des écoles publiques, et 360 000 dans des écoles ecclésiastiques). Par ailleurs l'Italie unifiée comptait en 1863 dans le secondaire environ un tiers d'établissements ecclésiastiques (séminaires compris : 344 sur 1096), le reste se répartissant entre établissements publics d'Etat (210 gymnases et lycées), établissements publics municipaux ou provinciaux (274) et établissements privés non ecclésiastiques (268). La

les autorités (Naples reporte la mesure à l'année suivante, Florence à une date indéterminée) ; mais il persiste : en 1875, Célestin Hippeau signale à son lecteur français que « *quelques communes [ont] supprimé dans leurs écoles l'enseignement de la religion* ». S'il n'indique malheureusement le nom d'aucune d'entre elles, il ajoute que cette suppression a été faite malgré le désaveu du gouvernement¹³⁰.

On ne cherchera pas ici à donner une image précise à l'échelle nationale du mouvement de suppression de l'enseignement religieux au début des années 1870 – ce qu'aucun document consulté ne se hasarde d'ailleurs à faire, la première enquête nationale n'intervenant qu'en 1897. On se contentera de noter que la question est alors au premier plan de l'actualité en matière de politique scolaire. Elle intéresse en particulier les principaux représentants du « positivisme pédagogique » italien, dont les positions, qui prennent peu à peu, dans ce domaine, comme dans bien d'autres, la dimension d'une « doctrine officielle » des gouvernements de l'Italie libérale, méritent ici de retenir l'attention.

Ainsi, Aristide Gabelli (1830-1891), haut fonctionnaire, député, et écrivain pédagogique de premier plan, lui consacre-t-il une longue étude dans la revue *Nuova Antologia* de juin 1872¹³¹ (il est alors *proviseur des études pour la province* de Milan). Les dispositions sur l'enseignement religieux de la loi de 1859 sont selon lui inapplicables. L'incohérence actuelle et l'enchevêtrement de directives montrent l'impasse. Dans les lycées, les gymnases et les écoles techniques, l'enseignement religieux n'existe que sur le papier. Dans l'enseignement populaire lui-même, le dogmatisme catholique a irrémédiablement fait son temps comme doctrine unificatrice : « *Dans la décadence de l'enseignement religieux entrent certainement pour une bonne part l'affaiblissement croissant de la foi et cette incertitude qui naît dans les consciences de la libre discussion.* » Penser que le peuple peut être tenu à l'écart de ce mouvement dissolvant de tout dogme religieux est une absurdité. D'ailleurs, le récent exemple de la Commune de Paris est là pour souligner spectaculairement que l'inculcation scolaire d'une foi positive ne préserve en rien des pires convulsions sociales : « *Qui ne sait qu'on trouve à Paris des prêtres, des frères, des moines, des catéchismes et des confessionnaux presque en aussi grand nombre qu'à Rome ? Et cependant à quoi tout cela a-t-il servi ?* »¹³² Faut-il en conclure à la suppression pure et simple de l'enseignement religieux à l'école publique ? Ce n'est pas si simple. A. Gabelli repousse l'idée que cette suppression serait déductible du « *principe de la séparation de l'Eglise et de l'Etat* ». Il reste persuadé que « *l'utilité civile d'éduquer des populations dans le sentiment religieux ne peut être mise en doute. Sans lui, les hommes penseront à leurs intérêts, et un jour où l'autre, descendant de degré en degré à une conception de la vie civile (civiltà) matérielle, égoïste et grossière, toujours plus avide, vous arriverez au pétrole.* »¹³³

En d'autres termes, il faut toujours une religion pour le peuple ; mais cette religion ne peut plus être le catholicisme. C'est ici que le terme de positivisme pédagogique prend tout son sens. Comme Comte, Gabelli pense nécessaire de sortir de la crise actuelle par le recours à une nouvelle idéologie de type religieux capable de donner à chacun le sens de la totalité sociale et d'assurer le progrès dans

religion étant matière facultative dans le secondaire, le problème ici évoqué ne se posait que pour l'enseignement élémentaire (indications données par C. HIPPEAU, *L'Instruction publique en Italie*, Paris, Didier, 1875, p. 79, 129 et 277).

¹³⁰ C. HIPPEAU, *op. cit.*, p. 62.

¹³¹ Aristide GABELLI, « L'insegnamento religioso nelle scuole pubbliche », *Nuova Antologia*, juin 1872, reproduit dans Dina BERTONI-JOVINE, et Renato TISATO, *Positivismismo pedagogico italiano*, tome 1, Torino, Ed. Unione Tipografica, 1973, p. 552-570. Plusieurs anthologies de textes d'histoire de l'éducation en Italie contiennent des extraits de cet article.

¹³² Aristide GABELLI, *ibid.*, p. 564. A. Gabelli appelle en conclusion de cet article à abandonner le discours traditionnellement tenu aux enfants sur les peines éternelles, visiblement contre-productif, et à recentrer l'enseignement religieux catholique sur les questions morales en ce monde, « *à la manière des protestants* ».

¹³³ C'est-à-dire à une nouvelle Commune.

l'ordre. Mais à quelle idéologie recourir ? A cette étape, il voit une issue possible dans l'effort pour rénover l'enseignement catholique au moyen de l'esprit du protestantisme, mieux préparé à absorber le choc de la modernité.

Mais la science elle-même ne pourrait-elle pas jouer ce rôle de substitut au catholicisme défaillant ? C'est l'idée exposée presque au même moment (novembre 1872) par Francesco De Sanctis, professeur à l'université de Naples, dans son discours inaugural de l'année universitaire 1872-73. Cependant – et c'est ici que se manifeste pleinement l'esprit du positivisme italien de cette époque – la science à elle seule ne serait aux yeux de De Sanctis d'aucun remède. En détruisant la foi traditionnelle, elle a en effet créé un vide qu'elle est impuissante à combler d'elle-même.

Qui vous a donné le droit de nier le Dieu extérieur à vous-mêmes quand vous manquez la force de recréer Dieu à l'intérieur de vous-mêmes ?... Mieux vaut le Dieu extérieur à l'homme, tout gâté et vicieux qu'il soit, que le vide [Meglio il [Dio] di fuori, guasto e viziato com'è, che il vuoto.] La société ne peut vivre longtemps sur des idées qui n'engendrent pas, qui n'organisent pas ; et après diverses oscillations elle reviendra de guerre lasse à son état ancien, tel que l'ont façonné les siècles passés. [C'est pourquoi à son avis] la science doit organiser l'éducation nationale, et doit imiter le catholicisme, dont la puissance ne réside pas dans le catéchisme, mais dans le fait qu'il prend l'être humain dans les langes et le tient serré dans son poing jusqu'à la tombe ; elle doit imiter ces organismes de granit sur lesquels son pic s'abat depuis des siècles, mais toujours en vain ¹³⁴.

Cet éloge du catholicisme défunt et cette conception de la science (et donc des intellectuels) comme dispensatrice d'une nouvelle doctrine globale sur le monde, destinée à structurer la société, est bien dans la logique comtienne, plus encore que le texte de Gabelli, qui restait un peu trop « métaphysique », pour reprendre la terminologie d'Auguste Comte, dans sa haute appréciation du libre examen protestant. Mais ce positivisme pédagogique italien – dont on ne peut ici se livrer à une étude plus approfondie – apparaît sur plusieurs plans assez éloigné du fondateur du positivisme ; en particulier, les vastes ambitions de ce dernier pour l'enseignement « *du prolétariat* » ne sont guère partagées par ses disciples italiens, pour qui l'école populaire reste une école de savoir pauvre et tout utilitaire, par comparaison avec l'enseignement secondaire, qui seul dispense l'*éducation libérale*. Les jeunes filles, certes inférieures de nature aux yeux de Comte, avaient cependant droit à des égards pédagogiques qu'on ne retrouve guère alors en Italie, où l'enseignement secondaire féminin public débutera à peine au début des années 1890. Et surtout, cette recherche d'un corset idéologique qui tient l'individu « *serré dans son poing jusqu'à la tombe* », selon la saisissante expression de F. De Sanctis, ouvre sur une instruction civique qui fera au fil des années la part toujours plus belle à l'éducation patriotique et à l'exaltation nationaliste – en totale contradiction, on l'a vu, avec le cosmopolitisme anti-patriotique de la « *religion de l'humanité* ». De Sanctis peut ainsi s'écrier, en péroraison de son discours : « *La science n'a pas de patrie ? Ce n'est pas vrai. La science est une plante qui ne peut croître que sur le sol d'une patrie qui lui donne sa physiologie et son originalité.* » ¹³⁵

Ce serait cependant donner une fausse image de ce mouvement riche et complexe qu'est le positivisme pédagogique italien en le réduisant à une philosophie de la soumission au nouvel ordre social. Analysant au niveau local les orientations d'une revue pédagogique militante de Mantoue, *il Nuovo Educatore* (1872-1874), et l'activité de son principal animateur, Francesco Veniali, ancien maître d'école, puis directeur des écoles municipales de Mantoue dans les années 1870, Guido Verucci montre que ce positivisme italien, s'il pouvait se combiner pour certains de ses représentants avec un franc conservatisme, pouvait aussi entrer en résonance avec la tradition *éclairée* et radicale de la péninsule. *Il Nuovo Educatore*, propagandiste de la *moderna pedagogia*, « *apparaît en première ligne du combat pour un enseignement 'laïque et scientifique'* » ; si le royaliste Gabelli est le mentor officiel de la revue,

¹³⁴ F. DE SANCTIS, *La science et la vie* (16 novembre 1872), in D. BERTONI -JOVINE, *op. cit.*, tome 2, p. 192.

¹³⁵ F. DE SANCTIS, *op. cit.*, p. 195.

le républicain Littré, dont Veniali traduit des articles de la *Revue de la philosophie positive*, en est l'un des principaux inspirateurs. A la pointe de tous les combats pédagogiques importants de son temps, il *Nuovo Educatore* promeut les leçons de gymnastique, l'émancipation de la femme par l'école, ainsi que « la complète exclusion du personnel religieux de l'école publique » et « l'abolition de la religion à tous les niveaux de l'enseignement »¹³⁶. La revue prend la défense de maîtres laïques « licenciés parce qu'ils n'étaient pas en odeur de sainteté auprès des autorités locales, ou parce qu'ils avaient fait clairement comprendre qu'ils n'étaient pas croyants en enseignant le catéchisme »¹³⁷. L'organisation à Venise en septembre 1872 d'un congrès pédagogique national officiel, dont une partie des participants étaient des ecclésiastiques, le conduisit à organiser un mois plus tôt à Mantoue une sorte de contre-congrès pédagogique régional qui adopte pour l'enseignement populaire l'ébauche d'un véritable programme scolaire, ainsi résumé par G. Verucci : « *Rénovation des contenus scolaires sur la base des résultats des sciences... attribution aux maîtres des droits électoraux* [dont jouissaient les professeurs du secondaire, « électeurs par capacité »], *laïcisation complète de l'instruction élémentaire, obligation scolaire et substitution de la morale civile au catéchisme.* »¹³⁸ Les congressistes en appellent à l'organisation d'un congrès national afin de mettre sur pied « *une grande association pédagogique italienne* » devant jouer un rôle de fer de lance du combat pédagogique et laïque.

Les ministres successifs de l'Instruction publique après 1870 firent ce qu'il fallait pour qu'une telle organisation ne vît pas le jour (de fait, le mouvement enseignant italien ne parviendra pas à s'organiser à l'échelle nationale avant 1901, à peu près en même temps qu'en France). Mais ils ne pouvaient pas ne pas tenir compte de l'existence de cette mouvance laïque, dont la base populaire était par endroits indéniable, et qui se manifestait même, comme le montre l'exemple de Veniali, parmi le personnel subalterne de leur propre administration. Le premier objectif de leur politique scolaire fut de développer, chez le personnel enseignant de toute l'Italie nouvelle et par leur intermédiaire chez les élèves, les sentiments de loyauté envers le roi, envers la Maison de Savoie et envers la patrie sans lesquels aucune stabilisation politique durable n'était possible. La politique scolaire des gouvernements de la bourgeoisie libérale à partir de 1870 fut ainsi fortement marquée par la mise en œuvre d'une éducation aux valeurs susceptibles, selon la formule consacrée, de « *former des Italiens* » après avoir « *formé l'Italie* » : accent mis à l'école élémentaire sur l'apprentissage prioritaire de l'italien, à la place des langues régionales ; création d'une pédagogie de l'histoire et de la géographie nationales, véhicules d'un sentiment d'appartenance fort à la patrie ; véritable « *culte monarchique* » envers la personne de Victor-Emmanuel¹³⁹, hommage des écoliers au drapeau, et participation scolaire aux fêtes célébrant les grands anniversaires du régime. Le service militaire obligatoire (de cinq ans), généralisé en 1875, complétait un dispositif de contrôle social hors duquel la politique semi-laïcisatrice du régime à l'école, au lycée et à l'université est difficilement compréhensible.

Parallèlement se menait la recherche d'une solution viable à la difficile question de l'enseignement religieux dans les écoles populaires. La monarchie italienne ne pouvait pas conserver sur ce sujet épineux les dispositions de la loi de 1859 sans s'aliéner dangereusement certains secteurs laïques de l'opinion. Mais elle ne pouvait non plus le supprimer sans se lancer non seulement dans un conflit frontal avec l'Eglise qui allait à l'encontre de ses intérêts, mais aussi et peut-être surtout dans une sorte de vide idéologique d'où pouvaient surgir, selon le point de vue exposé plus haut, toutes les aventures.

¹³⁶ G. VERUCCI, *op. cit.*, p. 164-165.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 167.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 169. Il n'est pas inintéressant d'ajouter que Veniali, qui n'est pas athée, conçoit cette morale civile comme exclusive de tout dogme, mais cependant basée sur « *la morale évangélique* » (p. 169) – ce qui le rapproche non certes de Littré, mais des partisans français d'une laïcité compatible avec l'apprentissage scolaire des devoirs envers Dieu.

Parmi les solutions de remplacement pour l'enseignement religieux, G. Verucci signale la proposition du professeur Bertolini, de Bologne, visant à lui substituer dans l'enseignement secondaire « *l'enseignement des origines du christianisme étudiées selon la méthode historique de Renan* » (*ibid.*).

¹³⁹ G. PECOUT, *op. cit.*, p. 184.

D'où, durant plusieurs années (entre 1870 et 1876), une succession de mesures non appliquées et de projets de lois non votés concernant les niveaux d'enseignement primaire et secondaire qu'il est inutile d'exposer en détail¹⁴⁰ : une seule décision importante est à relever, à propos de l'enseignement supérieur : la suppression des facultés de théologie d'Etat (1873¹⁴¹). Il vaut la peine cependant de prendre connaissance du long résumé des débats occasionnés par le projet Scialoja (1873), présenté par G. Verucci, parce qu'ils montrent comment les classes dominantes italiennes, ou du moins leurs représentants au Parlement de Rome, tentent à travers ces affrontements parlementaires d'inventer une « morale laïque » compatible avec l'état présent de leurs besoins politiques. Par ailleurs, ces débats constituent sans doute une des premières occurrences du syntagme *école laïque* (*scuola laica*, au lieu de *scuola pubblica*, ou *statale*) dans la langue italienne :

Le député Morpurgo souligna la nécessité d'introduire à l'école laïque un enseignement moral, que les programmes ne comportaient pas encore, et affirma que l'enseignement religieux qui y subsistait, dispensé par des maîtres dépourvus de foi, ne pouvait conduire à la foi. Le député Guerzoni se déclara adversaire de l'enseignement religieux dispensé par l'Etat laïque, au nom des principes de liberté de conscience, d'égalité, de protection que l'Etat devait à toutes les croyances, de l'incompétence de l'Etat à enseigner cette matière ; mais aussi au nom du respect dû au sentiment religieux, qui avait tout à perdre dans un simulacre d'instruction religieuse [donné par des maîtres souvent sceptiques]. Il soutenait que l'Etat devait donner seulement un enseignement laïque, mais non pas athée ni sectaire, comme aux Etats-Unis, et devait enseigner les principes de la morale. Salvatore Morelli, dans un discours très polémique, affirma avec force que dans la nouvelle « école laïque » l'Etat devait enseigner seulement « le concept de la morale universelle, qui appartient au genre humain ». Giovanni Cantoni soutint explicitement quant à lui que le devoir de l'Etat était d'enseigner la morale réduite à ses principes généraux et dépouillée de tout caractère particulier à telle ou telle religion ; il définit cette morale comme « ce qui est vrai et durable à travers les continues transformations des croyances et des formes religieuses des peuples de tous les temps et de tous les pays », et plus spécialement « l'obligation faite à l'homme de travailler... l'obligation faite à l'homme de sacrifier son intérêt propre à celui de tous ». Cette morale du travail et du sacrifice était opposée à la morale catholique, dérivée du dogme « subversif de la société et antisocial » selon lequel le travail est imposé à l'homme comme un châtement ; le même dogme, selon lequel l'homme était né pour être heureux sans fatigue, mais avait été condamné à travailler pour avoir enfreint le commandement de Dieu, était selon lui à la racine du socialisme et du communisme « que nous craignons tant aujourd'hui ». En conclusion, l'enseignement religieux, contre-éducatif, devait être remplacé à l'école publique par celui de la morale. « L'importance, la nécessité du travail... voilà la vraie religion que nous devons enseigner à notre jeunesse, et alors, soyez assurés que nous aurons de bons citoyens ». Bonghi [futur ministre de l'Instruction publique

¹⁴⁰ Quelques jours seulement après l'entrée des troupes royales à Rome, une circulaire du ministre Corretti (29 septembre 1870) stipulait que l'enseignement de religion ne devait être donné qu'aux enfants dont « *les parents... auront déclaré que telle était leur volonté* ». Au principe de l'obligation sauf dispense se substituait celui de la non-implantation sauf demande. Devant la réaction très vive de l'Eglise, qui pensait avoir tout à craindre d'un enseignement religieux fondé sur le choix volontaire des familles, la circulaire fut très peu appliquée. En 1873, le nouveau ministre, Scialoja, déposait un projet de loi qui substituait un enseignement de type moral et civique à l'enseignement religieux (article 16). La gauche (Cairolì), alarmée du fait que dans une ville comme Rome le catéchisme en vigueur à l'école publique soit encore celui de la Contre Réforme (catéchisme dit du cardinal Bellarmin), proposa une formulation plus nette : « *Les communes sont libres de supprimer l'enseignement religieux dans les écoles* ». La droite pro-catholique (Bortolucci) s'indigna : « *En résumé, que veut-on ? On veut substituer à la religion le rationalisme, et il est bon que tous le sachent* ». Mais aucune majorité ne se dégagait (voir à ce sujet C. HIPPEAU, *op. cit.*, p. 59-63, et G. VERRUCCI, *op. cit.*).

¹⁴¹ A cette occasion resurgit la question apparue vingt ans plus tôt dans le débat sur la liberté d'enseignement : n'est-il pas dangereux, demandaient certains anticléricaux, de laisser l'Eglise libre de former comme elle l'entend des prêtres dans l'esprit du Syllabus ? Ne faudrait-il pas maintenir un certain contrôle d'Etat, garantie d'un minimum d'ouverture intellectuelle ? La Chambre des députés trancha cependant en faveur de la solution « purement libérale ».

du dernier gouvernement de la « Droite historique » en 1875-1876] se prononça pour une école laïque, pour une école dans laquelle l'Etat ne dispenserait plus l'enseignement religieux ni dans les écoles primaires, ni dans les écoles secondaires, mais repoussa parallèlement l'école antireligieuse, qui entendait former des mécréants : dans ce but, et afin d'éviter que le catéchisme des évêques ne soit remplacé par celui de l'Inter-nationale, il fallait selon lui créer pour les maîtres de meilleures conditions matérielles et morales ¹⁴².

C'est en définitive la venue au pouvoir de la « gauche historique » en 1876 qui débloqua la situation. Michele Coppino, ministre de l'Instruction publique du gouvernement Depretis (et franc-maçon, comme le fait remarquer J.-P. Viallet) fit adopter la loi sur l'obligation (*legge sull'obbligo*, 15 juillet 1877) : après la Prusse et la plupart des « pays de l'Allemagne », mais avant la France et l'Angleterre, l'Italie décrétait la fréquentation obligatoire de l'école pour tous les enfants de la péninsule (l'obligation en 1877 ne concernait il est vrai que les deux premières années de la scolarité primaire, le « cours élémentaire inférieur » ¹⁴³ ; par ailleurs, le personnel enseignant restait recruté et financé au niveau local (commune, département) et non par l'Etat, ce qui signifiait que pour celui-ci la résorption des énormes inégalités régionales en matière de scolarisation n'était pas une réelle priorité ¹⁴⁴. Le volet laïque de la loi était socialement différencié (c'était déjà le cas, on l'a vu, de la loi Casati de 1859). L'enseignement religieux était désormais totalement aboli dans les écoles secondaires par la suppression des *directeurs spirituels*. Dans l'enseignement populaire, il disparaissait des programmes, remplacé par une matière dénommée « *droits et devoirs du citoyen* ». Mais les communes étaient autorisées à maintenir cet enseignement, si des parents le demandaient, et si une majorité du conseil municipal en décidait ainsi.

3.3. La lente laïcisation des écoles populaires à l'ombre de la loi Coppino

Avec la loi Coppino, la « Gauche historique » italienne instaurait donc pour la première fois en Europe – ou plus précisément, pour la première fois depuis la fin de la Révolution française – la laïcité de l'école à tous les degrés, étendant aux *scuole popolari* comme aux écoles secondaires le principe de la séparation de l'enseignement public et de l'instruction religieuse. Mais si, dans le secondaire public (payant), la laïcité devenait une norme contraignante, dans l'école primaire gratuite il ne s'agissait que d'un principe, susceptible d'être ou non appliqué en fonction de paramètres locaux. La « bataille pour l'école laïque » était ainsi gagnée dès 1877 pour la bourgeoisie italienne ¹⁴⁵ – l'Etat préservant en même temps la liberté d'enseignement pour la fraction des classes dirigeantes (un tiers environ) qui désirait voir élever ses fils dans des *établissements d'instruction secondaire*

¹⁴² G. VERUCCI, *op. cit.*, p. 155-156.

¹⁴³ Les principaux articles sont reproduits dans G. CANESTRI et G. RICUPERATI, *op. cit.*, p. 684-86.

¹⁴⁴ En 1873-1874, les dépenses publiques pour l'enseignement primaire s'élevèrent à 25,8 millions de liras, dont 2,8 millions de « subsides de l'Etat » (11 %) et 23 millions de livres (89 %) à la charge des communes et des départements (C. HIPPEAU, *op. cit.*, p. 130-131). La loi de 1877 n'apporta aucun changement de fond : il fallut attendre 1911 pour que l'Etat assume pleinement les conséquences financières de l'obligation.

¹⁴⁵ Selon les données fournies par C. Hippeau sur l'origine sociale des élèves ayant réussi les examens de fin d'année en 1863 (*op. cit.*, p. 280), sur 23 200 élèves pour lesquels est connue « la condition sociale », « plus de la moitié (13 879) appartient à des familles aisées, 5317 à des parents livrés au commerce et 4008 à des familles indigentes ». Pour un peu plus d'un tiers des élèves (7989), exemptés de la « taxe scolaire », cet enseignement est gratuit. On est donc fondé à parler, à propos de l'enseignement secondaire italien, d'un enseignement « réservé aux élites sociales », sous réserve de garder à l'esprit que la barrière sociale à l'entrée du secondaire, pour solide qu'elle soit, reste donc alors franchissable pour quelques milliers d'« enfants de prolétaires » (C. HIPPEAU, *ibid.*) – il est vrai que ceux-ci fréquentent essentiellement l'enseignement technique, leur part dans la population des lycées étant de l'ordre de 10 %.

Il est possible que le mouvement de fermeture des établissements secondaires aux classes populaires, que des études ont mis en évidence pour la Prusse du dernier tiers du XIXe siècle, soit observable en Italie aussi.

ecclésiastiques, congréganistes ou séculiers¹⁴⁶; tout ou presque restait à faire pour les milieux populaires. Avec cette laïcisation socialement sélective, la « Gauche historique » infligeait certes une défaite à l'Église catholique, qui voyait entérinée la perte de son influence idéologique sur la formation d'une large part des élites dominantes (masculines) ; mais elle désamorçait le conflit autour de l'école élémentaire en le fragmentant au niveau des quelque 8000 communes du pays (un choix politique qui n'est pas sans rappeler celui de Gladstone et Forster en Angleterre sept ans plus tôt, remettant à chaque *school board* le soin de décider si la Bible serait ou non au programme). Ainsi était offert aux autorités catholiques italiennes un compromis leur permettant d'engager la lutte pour le maintien de leur présence dans le plus grand nombre possible d'écoles publiques, tout au moins sous la forme du catéchisme et de l'histoire sainte enseignés par les maîtres et les maîtresses (dont encore un tiers environ, au moment du vote de la loi, était encore des ecclésiastiques).

Faute d'étude consacrée à cette question dans la documentation consultée, il ne sera pas possible ici de donner un aperçu clair des avancées et des reculs de ce « front » laïque au cours des années suivantes. De la documentation consultée se dégage l'impression que les « batailles locales » rendues inéluctables par la loi Coppino s'installent en maints endroits durablement dans la vie politique municipale à partir de la fin des années 1870, et que leur issue dépend de multiples facteurs : degré d'implication laïque des municipalités et des inspecteurs scolaires, existence ou non d'associations populaires à orientation laïque, combativité du clergé local... En 1878, Emile de Laveleyre (voir au début de ce chapitre), en visite à Vérone, est visiblement surpris d'y trouver le catéchisme facultatif, et relégué au samedi matin dans les écoles élémentaires publiques de la ville (mais sans que les maîtres puissent se dispenser de le donner) : il apprend que celui-ci y a été dans un premier temps supprimé, puis rétabli sous la pression « des parents » (mais de combien d'entre eux ?)¹⁴⁷. Ailleurs, des associations laïques prennent en charge une lutte visant à libérer, municipalité après municipalité, les écoles de ce dernier reste de l'ancienne tutelle cléricale. C'est tout au moins ce projet qui inspire la conférence prononcée à Florence en 1880 par le philosophe « positiviste » Pietro Siciliani (1832-1885) *Sur l'enseignement religieux aux jeunes enfants (bambini) selon les préceptes de la philosophie scientifique* : à l'inverse des propos tenus par Gabelli en 1872, l'orateur y récuse complètement la religion comme moyen éducatif, au nom de Rousseau, de W. von Humboldt, et même – ce qui est assurément un peu hasardeux – de Platon¹⁴⁸. P. Siciliani invite les Florentins à se mobiliser pour que leur ville, consciente de son rôle historique dans l'éveil de la pensée italienne aux siècles précédents, suive l'exemple de ces communes qui avaient à cette date « *banni* » l'enseignement religieux de l'école élémentaire (quatre noms sont cités par l'orateur : Gênes, Mantoue, Bologne et Crémone).

On ne pourra, dans le cadre de ce travail, que se rapporter à l'enquête de 1897 (voir chapitre 14) pour mesurer, certes imparfaitement, les effets de cette laïcisation « discrète » de l'enseignement populaire qui pendant plus de vingt ans (jusqu'aux premières années du XXe siècle) ne reviendra plus, si on en croit les sources consultées, au premier plan de l'actualité politique nationale. D'autres indicateurs d'une sécularisation progressive des comportements sont d'ailleurs signalés par G. Pécout à partir des années 1880 : enterrements civils et parfois crémation (le vœu testamentaire, non exaucé, de Garibaldi), « *importante percée* » de la libre pensée dans les classes moyennes, qui approuvent visiblement la laïcisation complète du secondaire public (puisqu'on ne constate pas l'« exode » prophétisé vers les établissements confessionnels) ; parallèlement se poursuit le mouvement de

¹⁴⁶ L'Italie comptait en 1863, pour 1096 établissements secondaires (lycées, gymnases, écoles techniques) 344 établissements secondaires à direction religieuse (séminaires compris) (C. HIPPEAU, *op. cit.*, p. 277).

¹⁴⁷ E. de LAVELEYRE, *Lettres d'Italie*, citée par G. PÉCOUT, *op. cit.*, p. 262. L'instruction religieuse (2 heures), facultative, est donnée le samedi matin, en dehors de l'horaire normal.

¹⁴⁸ P. Siciliani prête à Platon la formule : « *il est nécessaire que l'homme, parce qu'il est libre, n'apprenne aucun enseignement servilement* » (in D. BERTONI JOVINE, *Positivismo pedagogico italiano*, tome 2, p. 455). L'éducation libérale de Platon pour les esclaves modernes du salariat : P. Siciliani engage ici une réflexion pédagogique sur l'appropriation par le peuple de la culture qui trouvera, on le verra au chapitre suivant, son prolongement chez Antonio Labriola.

fondation de loges maçonniques¹⁴⁹. La question de l'instruction du peuple prend par ailleurs une signification politique cruciale quand s'amorce, avec la loi électorale de 1882, le mouvement vers le suffrage universel masculin : non seulement le cens est abaissé de moitié, mais le droit de vote est accordé à tous les hommes qui savent lire (après un recul provisoire en 1894, le mouvement reprendra, le suffrage universel masculin étant institué en 1912). Contre un retour offensif du cléricalisme, et contre de nouvelles avancées du socialisme qui se constitue comme mouvement national au début des années 1890, la bourgeoisie au pouvoir doit faire face à l'élargissement, et à l'inéluctabilité future du suffrage universel en faisant de l'école élémentaire un lieu non seulement de formation, mais d'attachement au régime. Les programmes dits « positivistes » adoptés en 1888 pour l'école élémentaire à l'initiative d'Aristide Gabelli, devenu directeur de l'enseignement élémentaire au Ministère de l'Instruction Publique, ont, à côté de la promotion des sciences qu'ils organisent, une dimension « éducatrice d'Etat » que ce contexte rend explicable, et d'où Dieu n'est pas exclu¹⁵⁰.

Comparant les situations italienne et française des années 1870 et 1880, J.-P. Viallet écrit : « *Les classes dirigeantes italiennes ne furent pas véritablement animées par la conviction – qui fut celle de Ferry et de nombreux républicains de sa génération – que l'école était un extraordinaire moyen d'émancipation ... On chercherait en vain dans les discours [de Coppino] la passion pour l'éducation qui anima J. Ferry et quelques autres.* »¹⁵¹ Il est indéniable que la bourgeoisie française, si elle ne fut pas, en matière laïcisatrice, historiquement plus pré-coce que l'italienne – c'est plutôt le contraire qui est vrai¹⁵² –, fut celle des deux qui à cette époque mena la laïcisation scolaire le plus loin. Mais à quoi faut-il attribuer ce fait ? A la timidité de l'une et à la forte conviction de l'autre, en somme à une sorte de *furia francese* pédagogique ? Ou aux conditions politiques spécifiques de chaque histoire nationale, qui firent l'une monarchiste et l'autre républicaine, à une époque où la République était encore pour la hiérarchie catholique des deux pays l'ennemi-né qu'il fallait abattre ? Cette question guidera l'analyse des pages qui suivent.

¹⁴⁹ *Op. cit.*, p. 60-261.

¹⁵⁰ Les « programmes Gabelli » de 1888 marquent, selon Romo FORCANA (« La scuola italiana e il positivismo », in Emilio R. PAPA, *Il positivismo e la cultura italiana*, Milan, F. Angeli, 1985, p. 225-349) le « triomphe » du positivisme pédagogique. Leurs axes principaux étaient l'acquisition d'une « méthode scientifique basée sur l'observation, la réflexion, l'expérimentation », mais aussi l'implantation d'une morale ainsi définie : « promouvoir l'acquisition d'habitudes et de comportements ayant comme valeurs cardinales l'ordre, la concorde, la tranquillité laborieuse, la patience, la précision, la gratitude, le respect, l'obéissance, la sincérité, la bienveillance, la dévotion envers Dieu » (p. 339). Peut-on mieux dessiner la figure idéale de l'homme du peuple pour les classes dominantes italiennes, croyantes ou non, de cette fin de XIXe siècle ?

¹⁵¹ J.-P. VIALLET, *op. cit.*, p. 1203 et 1205.

¹⁵² Les facultés d'Etat de théologie catholique sont abolies en Italie dès 1873, soit -douze ans avant la France ; les lycées publics italiens n'ont plus de personnels religieux depuis 1877 – les aumôniers d'Etat subsistent jusqu'en 1881 en France (et ne disparaissent ensuite que lentement) ; la religion est éliminée en Italie des matières obligatoires de l'enseignement primaire en 1877 également, soit cinq ans avant la France. On pourrait ajouter, s'agissant de laïcisation municipale des « écoles populaires », que Bologne, première ville à bannir entièrement l'enseignement religieux de ses écoles municipales au XIXe siècle, si on en croit les sources consultées, aurait laïcisé ses écoles élémentaires dès 1868, soit deux ans avant Lyon et Paris, et quelques années avant l'éphémère laïcisation de Birmingham évoquée plus haut.

