LV 44049

Université catholique de Louvain-la-Neuve
Faculté de Philosophie et lettres

Laïcité et enseignement primaire en Belgique 1830 - 1914

De l'affrontement au pluralisme

Thèse présentée pour l'obtention
du grade de Docteur en Histoire
par **Baudouin GROESSENS**

Promoteurs : Jean Pirotte
Jacques Lory

BGSH-BMAG
Lv
44049

Louvain-la-Neuve, 2004

A Magali,

«*La laïcité, c'est un monde ! Elle ne se réduit pas aux textes qui l'expriment. C'est un univers de situations, de pensées, de langages. Il ne suffit pas d'en détenir la clé ou la passe. Il faut, une à une, avec patience, ouvrir les serrures et les portes qui donnent accès à son domaine*», E. POULAT, *La solution laïque et ses problèmes*, Paris, 1997, p. 11.

Introduction générale

Enjeux de la «question laïque»

La laïcité constitue l'un des espaces de réflexion sur le devenir de nos sociétés confrontées au défi multiculturel. Il lui est en effet demandé de concilier l'affirmation des identités particulières avec le nécessaire maintien d'un minimum de règles communes, sans lesquelles la cohésion des sociétés risquerait de voler en éclat. Parviendra-t-elle néanmoins à éviter l'écueil des tendances au «repli sur soi», qui, trop souvent, sont à l'origine d'un sentiment de peur et de rejet de l'Autre ? Pourra-t-elle lutter efficacement contre les doctrines qui remettent en cause les fondements sur lesquels elle repose, comme la liberté de choisir son orientation de vie, ou les principes d'égalité juridique et de non discrimination entre tous les citoyens, quelles que soient leurs convictions d'appartenance ? Ces appréhensions prennent une dimension plus pressante encore, lorsqu'elles sont transposées au sein de l'institution scolaire. L'école ne représente-t-elle pas en effet un lieu privilégié où les individus apprennent à vivre ensemble, au-delà de leurs différences ? Ne fournit-elle pas aux élèves la matière indispensable à leur propre épanouissement et à leur participation active à la collectivité dans laquelle ils sont amenés à s'insérer ? Cela suppose, certes, l'intériorisation de normes communes. Mais de quelle culture commune s'agit-il ? Sa définition ne va plus de soi. L'école doit-elle s'ouvrir davantage à la diversité culturelle ? L'instruction civique ou une initiation à la philosophie suffisent-elles à préparer les citoyens de demain à vivre en commun ? Ces interrogations se posent, avec des nuances, à toutes les nations européennes, à l'heure où elles sont appelées à réaliser entre elles une plus large et plus juste harmonisation.

La France est probablement le pays européen le plus directement concerné par ces interpellations. Le principe de la laïcité y possède une teneur spécifique. Il représente une règle de fonctionnement inscrite au cœur même du «pacte républicain». La laïcité, telle que la loi de 1905 l'a instaurée, assure une liberté de conscience à tout un chacun, au croyant comme

ou non croyant, ainsi qu'une complète égalité dans l'exercice des divers cultes, par une dissociation assez nette du religieux et du politique. En se séparant de la sorte des intérêts particuliers, et en ramenant leur expression individuelle ou collective dans la sphère privée, l'Etat se fait également le garant d'un «bien commun»[1], dans lequel tous les citoyens peuvent se reconnaître, par-delà leur diversité intrinsèque. En retour, la République demande à chaque individu un «effort» pour qu'il se hisse à hauteur de ces normes communes, en prenant en quelque sorte ses distances avec ses appartenances singulières. L'école a joué un rôle primordial dans ce processus d'identification à l'intérêt général. En diffusant une culture universelle, placée au-dessus de tout esprit particulier, elle s'est efforcée de former des citoyens «éclairés», aptes à faire preuve d'une réelle capacité d'autonomie et, ce faisant, à s'intégrer pleinement dans la communauté nationale au devenir de laquelle ils sont appelés à se prononcer. A cet égard, la promotion d'une instruction morale et civique dépouillée de tout contenu dogmatique a constitué une étape essentielle. Ce souci d'uniformisation du corps social, tel qu'il a été formulé au tournant du siècle passé, est toutefois confronté, depuis les années 1970, à une résurgence des identités particulières, qui entendent bien assumer un plus grand rôle public. La France est donc amenée à repenser l'articulation entre son unité nationale et sa diversité culturelle. La question se pose en particulier pour l'Islam. Elle s'est notamment incarnée dans la fameuse «affaire des foulards», peut-être de façon trop exclusive.

La Belgique connaît également des «affaires» liées au port du voile dans ses écoles secondaires, mais dans un contexte moins passionnel qu'en France. Elle cherche tout autant à concilier le respect des règles de l'Etat de droit avec la richesse de sa diversité culturelle, qu'incarne en particulier sa population immigrée. Ces débats se déroulent toutefois dans un cadre institutionnel assez éloigné du modèle républicain. La laïcité de l'Etat s'y révèle en effet sensiblement différente. La Belgique assure la liberté de conscience, ainsi que le pluralisme des convictions et des opinions, non pas au moyen d'une séparation stricte entre l'Etat et les cultes, mais par une certaine reconnaissance des différents courants de pensée. Depuis la deuxième moitié du XIX^{e} siècle, les forces à l'œuvre au sein de la société civile se sont efforcées d'encadrer la population à travers un réseau d'associations propres, formant ce que la sociologie politique a appelé les «piliers». L'Etat a, pour sa part, été amené à reconnaître ces mondes socio-idéologiques, entre autres en leur accordant des subsides. La loi collective a, en outre, souvent résulté d'un compromis négocié entre les familles idéologiques. La laïcité, comprise comme communauté philosophique non confessionnelle, s'est elle aussi insérée dans ce cadre pluraliste, en devenant l'une de ses composantes. Cette «démocratie de pacification pilarisée», qui repose sur une prise en compte des intérêts particuliers, est de nos jours remise en cause par une partie de la société, qui en fustige notamment les effets pervers.

[1] La définition du bien commun a pu connaître deux versions. L'une, plus libérale, qui se limite à assurer les règles démocratiques nécessaires à la préservation de la coexistence entre les diverses composantes de la société civile, comme la liberté de conscience et l'égalité juridique ; l'autre, plus jacobine, qui s'identifie à une idéologie spécifique, telle que le patriotisme a notamment pu l'incarner (faut-il pour autant parler d'une religion civile ?).

Ce «pluralisme à la belge» caractérise aussi son système d'enseignement. Le Pacte scolaire de 1959, qui en règle toujours le fonctionnement, entend assurer un pluralisme des convictions et des opinions, en reconnaissant la coexistence de réseaux cloisonnés et différenciés sur le plan idéologique. Il envisage notamment le maintien d'un enseignement libre, majoritairement catholique, et d'un enseignement neutre, où un libre choix est garanti entre un cours d'une des religions reconnues et un cours de morale non confessionnelle. Cette pilarisation de l'enseignement, fondée sur un pluralisme institutionnel (sur des structures propres à chaque courant de pensée), est à l'origine d'une pacification relative de ce secteur. Des recherches récentes ont insisté sur l'importance de l'entre-deux-guerres dans la mise en place de cet apaisement de la querelle scolaire[2]. Sans remettre en cause cette périodisation, il est permis de se demander si les années 1884-1914 n'ont pas aussi exercé un certain rôle dans la genèse de ce processus ? Les libéraux n'ont-ils pas échoué à soustraire l'enseignement public à l'autorité du clergé à l'issue de la guerre scolaire (1879-1884) ? Les catholiques, qui monopolisent le pouvoir de 1884 à 1914, n'ont-ils pas ensuite orienté le système scolaire vers un «pluralisme», certes de manière encore timide et à leur avantage ? Enfin, la tentative des Gauches pour introduire et pour maintenir un enseignement de la morale non confessionnelle dans les écoles publiques n'a-t-elle pas également constitué un enjeu majeur de ce processus ?

Evolution de la problématique

Originellement, le sujet de cette thèse portait sur le seul enseignement d'une morale non confessionnelle dans les écoles primaires et normales du réseau public belge, au cours d'une période s'étalant de 1879 à 1914. Deux ans avant la France, la loi Van Humbeeck de 1879 relative à l'instruction primaire a en effet remplacé le cours de religion obligatoire par l'enseignement d'une morale détachée de tout contenu dogmatique. Nous avions ensuite envisagé d'apprécier le maintien ou non d'un tel enseignement dans les établissements publics, après le retour au pouvoir des catholiques (1884-1914). L'année 1914 s'était logiquement imposée comme *terminus ad quem*, dans la mesure où l'implication de la question scolaire pendant l'entre-deux-guerres venait d'être examinée par les travaux de J. Tyssens et de R. Groof, en ce compris les problèmes liés à la morale laïque. A ce stade de l'enquête, nous comptions aborder notre étude à partir d'un triple angle d'approche : l'angle politico-institutionnel, centré sur la lutte opposant les catholiques et les libéraux autour de l'introduction et de la préservation d'un cours de morale non-confessionnelle dans les écoles publiques ; l'angle pédagogique, axé sur le contenu et sur les modalités pratiques de

[2] R. DE GROOF & J. TYSSENS, *De partiële pacificatie van de schoolkwestie in het politiek compromisproces na de eerste wereldoorlog (1918-1919)*, dans *Revue belge de philologie et d'histoire*, t. LXVI, 1988, n°2, pp. 268-295 ; J. TYSSENS, *Strijdpunt of pasmunt ? Levensbeschouwelijk links en de schoolkwestie, 1918-1940*, Bruxelles, 1993 ; ID., *Guerre et paix scolaires. 1950-1958*, Bruxelles, 1997 ; ID., E. WITTE & J. DE GROOF (S.DIR.), *Le Pacte scolaire de 1958. Origines, principes et application d'un compromis belge*, Bruxelles, 1999.

transmission de cette discipline scolaire ; l'angle philosophique, portant sur les controverses intellectuelles soulevées autour des fondements de l'éducation morale (chrétiens, spiritualistes, scientistes, ...). Cette recherche était directement inspirée par les travaux menés en France sur l'instruction morale et civique instaurée dans les écoles de la III[e] République[3].

Cette problématique de départ a été réaménagée. Assez vite, en effet, il est apparu que la loi de 1879 n'avait pas procédé à l'organisation d'un cours de morale non confessionnelle dans les écoles primaires du réseau public, comme nous l'avions supposé en débutant nos investigations. Pour des raisons que nous développerons dans le corps même du texte, l'enseignement de la morale non confessionnelle n'a pas eu la même visibilité que le cours d'instruction morale et civique en France. Il a donc été nécessaire d'élargir la thématique de départ en la resituant à la suite d'un processus plus large, dont elle fait partie : la laïcisation de l'enseignement primaire. Dans cette optique, la question de la morale laïque ne constitue plus qu'un aspect d'un processus plus vaste, celui de la laïcisation de l'enseignement primaire, autour duquel la thèse s'est recentrée. Ce recadrage nous a permis de repositionner notre recherche à l'aune d'un cadre théorique plus ample. Ce dernier est issu des travaux menés en France sur la laïcité, dont il convient peut-être de donner un aperçu, avant d'aller plus loin :

- Il nous est apparu nécessaire, pour des raisons d'ordre méthodologique, de donner une définition ouverte de la *laïcité*, qui ne se limite pas à une séparation institutionnelle entre l'Etat et l'Eglise, telle que l'a instaurée la République française. A la suite d'Emile Poulat, il est notamment permis de considérer comme «laïques», les sociétés placées sous l'autorité d'un «*gouvernement qui a renoncé à trouver son fondement et son garant en Dieu, en une transcendance religieuse, et qui s'en tient à un contrat entre ses membres : l'affirmation des droits fondamentaux et une constitution écrite*»[4]. Les diverses sociétés d'Europe de l'Ouest peuvent être décrites comme laïques, au sens large, dans la mesure où, entre autres, le fondement du pouvoir politique ne dépend pas d'une autorité religieuse, mais où il provient d'un contrat social. La chose publique se fait, en outre, le garant d'une loi commune, valable pour tous, en ne s'érigeant pas en dépositaire d'une conception établie de l'existence. L'Etat est donc censé demeurer neutre à l'égard des confessions et opinions, et doit chercher à assurer leur libre exercice, dans les limites du respect des droits fondamentaux. Il s'institue ainsi en gardien de l'autonomie de la conscience individuelle et du pluralisme religieux. Selon cette conception, la laïcité implique une certaine dissociation entre le religieux et le politique, sans pour autant être incompatible avec une reconnaissance publique du religieux.

---

[3] Cf. notamment : Y. MOUGNIOTTE, *Les débuts de l'instruction civique en France*, Paris, 1991 ; Y. DELOYE, *Ecole et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy*, Paris, 1994 ; J. BAUBEROT, *La morale laïque contre l'ordre moral*, Paris, 1997 ; L. LOEFFEL, *La question du fondement de la morale laïque sous la Troisième République, 1870-1914*, Paris, 2000.

[4] Cité dans H. BOST (S.DIR.), *Genèse et enjeu de la laïcité*, Genève, 1990, pp. 108-109.

- La dissociation réciproque du politique et du religieux, qui aboutit à désarticuler le pouvoir politique de ses fondements religieux aux XIX[e] et XX[e] siècles, est issue d'un vaste (et complexe) processus de *sortie de la religion*, qui commence à se mettre progressivement en place à la Renaissance. L'historien et philosophe Marcel Gauchet propose d'utiliser cette expression pour décrire le processus par lequel l'organisation de la vie en société n'est plus déterminée par un pouvoir divin, qui «*tombe d'en haut*», mais est désormais assurée par les hommes eux-mêmes[5]. Selon lui, la *sortie de la religion* marque le passage de «sociétés hétéronomes», où la vie en commun est entièrement régie par la religion, à des «sociétés autonomes», où les lois sont élaborées par les hommes, en-dehors de tout assujettissement aux commandements d'une divinité quelconque. Marcel Gauchet prend soin de préciser que la *sortie de la religion* n'implique pas une «extinction de la foi». C'est la faculté des religions à structurer les sociétés, et à régenter leurs formes d'expressions politiques, qui est remise en cause, non leur capacité à procurer du «sens». Autrement dit, la religion continue à exister à l'intérieur d'un ordre collectif qu'il ne lui appartient plus de réguler dans son ensemble.

- Ce processus d'émancipation des sociétés d'Europe occidentale à l'égard de l'autorité religieuse s'est opéré selon des modalités pratiques fort différentes d'un pays à l'autre. Deux chercheurs de la section des Sciences religieuses de l'Ecole Pratique des Hautes études à Paris, Jean Baubérot et Françoise Champion, ont tenté d'appréhender ce mouvement en opérant une distinction entre une *logique de sécularisation* et une *logique de laïcisation*[6]. La logique de sécularisation caractériserait les pays à dominante protestante, où l'Eglise s'inscrit dans la sphère publique, sans que cela ne provoque de conflits larvés entre le politique et le religieux. Le religieux et les différentes sphères de l'activité sociale seraient traversés par les mêmes tensions et se seraient transformés de manière conjointe. La perte de pertinence du religieux se réaliserait en quelque sorte par un «évidement» progressif et interne (du religieux). La logique de laïcisation marquerait quant à elle les pays de tradition catholique, où l'Eglise se trouve en position de concurrence avec l'Etat. Des conflits violents auraient opposé des forces « cléricales » et « anticléricales » pour le contrôle de l'appareil d'Etat, afin que celui impose une solution au rôle institutionnel de la religion. D'une manière générale, des forces libérales auraient mobilisé le pouvoir politique afin de soustraire plus ou moins complètement le secteur de la vie publique à l'emprise de l'Eglise catholique.

Selon ce schéma, le développement de la question scolaire en Belgique pendant la seconde moitié du XIX[e] siècle, avec ses sempiternels conflits entre cléricaux et anticléricaux, renverrait à une logique de laïcisation. On peut néanmoins se demander si le passage des catholiques au pouvoir pendant trente ans (1884-1914) n'a pas en partie fait évoluer ce dossier

---

[5] Cf. notamment : M. GAUCHET, *Le désenchantement du monde. Pour une histoire politique de la religion*, Paris, 1985 ; ID., *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, Paris, 1998.

[6] J. BAUBEROT, *Laïcité, laïcisation, sécularisation*, dans A. DIERKENS (S.DIR.), *Pluralisme religieux et laïcité dans l'Union Européenne*, Bruxelles, 1994, pp. 9-20 ; F. CHAMPION, *Entre laïcisation et sécularisation. Des rapports Eglise-Etat dans l'Europe communautaire*, dans *Le Débat*, n°77, nov.-déc. 1993, pp. 46-72.

particulièrement chaud de la politique intérieure vers une logique de sécularisation, sans pour autant mettre un terme à la logique de laïcisation ? Répondre à ces questions nécessite de remonter aux débuts de la Belgique indépendante (1830-1860), de saisir la portée et les limites du compromis réalisé entre les catholiques et les libéraux sur le terrain scolaire, en particulier en ce qui concerne le statut de l'école publique, puis de se pencher sur la réaction libérale et sur ses premières formes d'applications concrètes. Il convient, ensuite, d'insister sur le durcissement des thèses avancées par les libéraux en matière de laïcisation de l'enseignement au cours des années 1860-1879, d'en expliquer les origines, d'étudier les caractéristiques propres du groupe socio-politique qui les recommande, avant d'aborder les difficultés liées à leur réalisation. L'étude des réformes scolaires introduites par les libéraux au début des années 1880 devra, en outre, faire l'objet d'une attention particulière, non seulement à l'égard de ses implications laïques, mais également à l'égard de ses aspects pédagogiques. Ces derniers nous renseignent en effet sur les missions assignées à l'école. Enfin, l'orientation que prend l'institution scolaire sous les gouvernements catholiques (1884-1914) demandera une analyse assez fine de la mise en place relative d'un pluralisme dans ce secteur, en s'attardant notamment sur les réactions des Gauches face aux nouvelles directives.

Axes de la recherche

De manière concrète, l'élaboration des différentes parties de la thèse, de même que la façon dont elles ont été articulées entre-elles, répondent à une série d'objectifs bien précis :

- Le cadre institutionnel dans lequel la question scolaire s'est insérée, depuis la proclamation de l'Indépendance jusqu'en 1895, a plus particulièrement été abordé à partir d'une étude des différents régimes juridiques qui se sont succédé dans le temps (1842, 1879, 1884, 1895), en se penchant alternativement sur leur élaboration, leur contenu, leur interprétation, leur application et les réactions qu'ils ont suscitées. Après 1895, l'accent a été mis sur les tentatives menées par les Gauches laïques pour maintenir la laïcité des établissements publics, ainsi que, dans une moindre mesure, sur les efforts consentis par les catholiques pour augmenter les subventions des écoles libres. Dès l'entame de ce travail, il nous a semblé que le phénomène de pilarisation relative du système d'enseignement primaire, tel que celui-ci s'est progressivement mis en place en Belgique à l'aube de la Première guerre mondiale, relevait plus d'une logique pragmatique, consistant en une sorte de partage en zones d'influences (au net profit des catholiques), que d'un choix savamment pesé et mûrement réfléchi du pouvoir en place. Il convenait, dès lors, de réserver une place non négligeable aux enjeux locaux de la question scolaire, en particulier dans les bastions laïques.

- Dans la mesure où l'avenir du système scolaire dépend de décisions politiques, une étude des positions prises dans ce domaine par les différents acteurs de la vie publique belge s'est imposée. A commencer, bien entendu, par les partis et par les associations qui militent en faveur d'une laïcisation du secteur de l'enseignement. Sous le régime censitaire, ceux-ci recouvrent essentiellement la famille libérale[7], à travers ses différentes composantes, ainsi que les principaux groupes de pression laïques, à savoir la Franc-Maçonnerie, la *Ligue de l'enseignement* et les sociétés de libres penseurs, qui participent activement aux débats portant sur l'école. A partir de l'élargissement du droit de vote survenu en 1893, il convient d'y inclure le Parti Ouvrier belge[8], ainsi que les syndicats de l'enseignement officiel[9], qui, plus qu'auparavant, désirent se faire entendre du monde politique. L'intérêt ainsi porté à la laïcisation scolaire nous a souvent amené à aborder en tant que tels les thèmes essentiels de «l'idée laïque», voire même de l'anticléricalisme, en insistant sur leurs permanences, sur leurs évolutions et sur les différentes appréciations dont ils ont fait l'objet au sein des Gauches laïques. En toute logique, l'angle de vue privilégié par notre thèse est principalement et délibérément celui des Gauches laïques. Si les diverses sensibilités politiques du monde catholique n'ont pas été étudiées en elles-mêmes[10], nous avons toutefois analysé les thèses qu'ils préconisent en matière d'enseignement. Les catholiques ont exercé un rôle primordial dans l'évolution de la question scolaire en Belgique. Nous avons été particulièrement attentif aux implications du rapport dialectique catholiques/Gauches laïques dans le secteur de l'enseignement, et plus particulièrement dans la manière singulière dont le processus de laïcisation s'est opéré dans notre pays.

- La dimension pédagogique des réformes entreprises par les libéraux a été appréhendée par une analyse du nouveau programme des écoles primaires de 1880, tant au niveau des objectifs (implicites ou non) assignés aux disciplines scolaires, qu'au niveau des modes d'apprentissage préconisés. Une attention similaire a été portée aux efforts déployés afin d'améliorer la formation des instituteurs et des institutrices appelés à prendre en charge les besoins d'instruction et d'éducation de la nation. Là aussi, l'accent a été mis sur les missions sociales et politiques imposées au corps enseignant. Dans la mesure du possible, nous avons tenté d'apprécier la réception des directives officielles par les divers acteurs du monde de l'éducation, en particulier par les milieux enseignants. Il a été moins aisé de savoir

---

[7] Cf. la thèse de J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire, 1842-1879. Introduction à l'étude de la lutte scolaire en Belgique*, Louvain, 1979.

[8] Auquel nous avions déjà consacré notre mémoire de licence (cf. B. GROESSENS, *Les socialistes belges et l'enseignement (1831-1914)*, Bruxelles-Tubize, 1998 ; ID., *Anticléricalisme ou travaillisme ? Les socialistes belges et la question scolaire (1894-1914)*, dans F. MAERTEN, J.-P. NANDRIN & L. VAN YPERSELE (S.DIR.), *Politique, imaginaire et éducation. Mélanges en l'honneur de Jacques Lory*, Bruxelles, 2000, pp. 175-219).

[9] Voir la thèse de F. SIMON, *De Belgische leerkracht lager onderwijs en zijn beroepsvereniging, 1857-1895*, Gand, 1983.

[10] Pour un tour d'horizon des problématiques afférentes au catholicisme, du moins pour la partie francophone du pays, voir J. PIROTTE & G. ZELIS (S.DIR.), avec la collaboration de B. GROESSENS & TH. SCAILLET, *Pour une histoire du monde catholique eu 20e siècle, Wallonie-Bruxelles. Guide du chercheur*, Louvain-la-Neuve, 2003.

dans quelle mesure ces initiatives ont été concrètement appliquées au niveau des classes. Un recours à la notion de «culture scolaire» nous a cependant fourni quelques éléments de réponse à cet égard[11]. La politique éducative des libéraux se serait en partie heurtée à la pesanteur d'un ensemble de pratiques et de règles structurant l'activité d'instruction, sans pour autant que ses effets aient été réduits à néant. Nous ne prétendons toutefois pas être parvenu à saisir la réalité scolaire dans toutes ses composantes, dont l'accès pose selon nous une série de difficultés, liées entre autres à la disponibilité du type de sources nécessaires à son étude[12]. Enfin, nous avons tenté d'évaluer le maintien de ces réformes, ainsi que leurs modifications éventuelles, au cours des années où les catholiques sont au pouvoir.

Au total, le projet initial, portant sur l'enseignement de la morale non confessionnelle dans les écoles publiques belges (1879-1914), a évolué, pour diverses raisons, vers une étude de la laïcité de l'enseignement. La thèse ainsi réélaborée privilégie un angle d'approche plus «politique» de la question, sans pour autant négliger ses aspects pédagogiques, qui en constituent l'une des manifestations. L'essentiel de la recherche réside dans une histoire intellectuelle de la laïcité scolaire, en s'efforçant de la resituer dans le contexte socio-politique propre à la Belgique. Elle entend bénéficier de l'apport des travaux sur la laïcité, tels qu'ils ont notamment été menés en France par des auteurs comme Emile Poulat, René Rémond et Jean-Marie Mayeur. Une attention particulière a été accordée aux concepts élaborés par Jean Baubérot, ainsi qu'aux réflexions de Marcel Gauchet sur les implications du processus de «sortie de la religion». Ainsi conçue, cette histoire de la laïcité scolaire espère pouvoir, jusqu'à un certain point, contribuer à une meilleure compréhension du fonctionnement de la démocratie libérale en Belgique, à un moment où celle-ci fait l'objet d'importants débats[13].

La confrontation avec les sources

Pour mener à bien notre travail, nous avons eu recours à un vaste panel de sources, de nature variée, qu'il nous a fallu repérer des deux côtés de la frontière linguistique. Nous avons donc délibérément privilégié les sources où la laïcité de l'enseignement est abordée en tant que telle.

---

[11] A. CHERVEL, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, 1998. Voir aussi D. JULIA, *La culture scolaire comme objet historique*, dans A. NOVOA, M. DEPAEPE & E. JOHANNINGMEIER (S.DIR.), *The colonial experience in education : historical issues and perspectives*, Gand, 1995, pp. 353-382.

[12] M. DEPAEPE E.A. (S.DIR.), *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools : Belgium, 1880-1970*, Louvain, 2000.

[13] Il y a là encore de belles recherches à mener pour la Belgique, si l'on s'en tient au discours programme rédigé, pour la France, par P. ROSANVALLON, *Pour une histoire conceptuelle du politique : leçon inaugurale au Collège de France, faite le jeudi 22 septembre 2002*, Paris, 2003.

1. Sources inédites

Les sources inédites ont donné des résultats inégaux. Parmi les fonds consultés, les archives de la *Ligue de l'enseignement* ont livré les informations les plus intéressantes sur notre sujet. Admirablement bien conservées dans les caves de l'association, elles ont fait l'objet d'un classement récent. Elles regroupent notamment, pour chaque année civile depuis la création de la *Ligue*, la correspondance échangée, les procès-verbaux des bureaux et des conseils généraux, ainsi que de nombreux documents émanant des diverses commissions instituées en son sein. Elles nous renseignent sur le rôle de premier plan exercé par la *Ligue* dans la lutte engagée en faveur de la laïcité de l'enseignement. On y trouve, entre autres, une quantité non négligeable de lettres d'instituteurs et d'institutrices demandant une aide financière ou juridique, suite au vote de la loi Jacobs en 1884. Elles nous éclairent également sur les moyens mis en œuvre par les administrations de Gauche pour maintenir leurs écoles en-dehors de l'influence du clergé, après le rétablissement du cours de religion, que la loi Schollaert a rendu obligatoire en 1895. Par contre, les archives de la libre pensée, détenues à *l'Archief en museum van de socialistische arbeidersbeweging* (AMSAB) à Gand, se sont révélées pauvres en renseignements quant à notre thématique. Elles contiennent divers documents relatifs à la *Gentse Socialistische Vrijdenkersbond* et à la *Vlaamse vrijdenkersfederatie*. Enfin, les archives maçonniques rapatriées de Moscou, que nous comptions initialement dépouiller, n'ont pas été pu être consultées, dans la mesure où elles sont encore en cours de classement. Nous avons néanmoins pu en partie compenser ce manque par un recours au fonds Brifaut, conservé à la Bibliothèque de l'Université catholique de Louvain-la-Neuve, qui contient de nombreux documents provenant des loges.

A côté des archives de la *Ligue de l'enseignement*, il convient d'attirer l'attention sur la richesse des papiers privés de deux figures de proue du libéralisme belge, les papiers Walthère Frère-Orban et Paul Hymans, qui ont été transférés des Archives Générales du Royaume (AGR) aux Archives de l'Université libre de Bruxelles (AULB) en avril 1995. Outre quelques lettres nous renseignant sur l'élaboration de la loi de 1879, les papiers Frère-Orban se composent d'une série de dossiers de presse assez complets, dont certains concernent directement la laïcité de l'enseignement. Le recours à ces dossiers nous a notamment aidé à retracer la polémique secouant la presse libérale (à la fin de l'année 1878 et au début de l'année 1879) sur la nature exacte de la laïcité à introduire dans les écoles publiques. Les papiers Paul Hymans ont quant à eux livré d'utiles informations sur les étapes essentielles du mouvement de regroupement des diverses factions libérales, qui s'est peu à peu mis en place peu avant la Première Guerre mondiale. Du côté socialiste, les comptes rendus des séances du Bureau et du Conseil général du POB, conservés sous une forme manuscrite à l'Institut Emile Vandervelde (IEV) et sous une forme microfilmée à l'AMSAB, constituent un passage obligé pour étudier l'attitude adoptée par le parti à l'égard des grandes questions politico-religieuses du moment, en particulier à l'égard du problème scolaire.

Quant aux catholiques, la consultation des papiers Schollaert-Helleputte, conservés aux AGR, s'est avérée indispensable à la compréhension de la loi de 1895, tant au niveau de sa genèse que de sa réception et de son application. Ils renferment également des dossiers de presse éclairant la position des catholiques en matière d'enseignement. A l'inverse, seules quelques lettres adressées à Auguste Beernaert ont pu être exploitées dans les papiers Jules Malou, qui sont également accessibles aux AGR. Enfin, les archives Godefroid Kurth (ARCA), Emile Vandervelde et Louis Bertrand (IEV), Charles Woetse, Prosper Poullet et Eugène Goblet d'Alviella (AGR) n'ont fourni aucune donnée en rapport direct avec notre problématique.

Le recours aux archives ecclésiastiques a représenté un intérêt variable selon les évêchés. Le «fond enseignement» des archives de l'archevêché de Malines s'est révélé d'un apport considérable pour retracer les débats suscités entre les catholiques lors de l'élaboration de la loi de 1895. Il a notamment permis d'appréhender avec plus de facilité les négociations que le rétablissement du cours de religion a occasionnées entre le gouvernement et les évêques. Il contient également d'importants documents sur la tentative visant à introduire le clergé dans les écoles de la Ville de Bruxelles en 1899-1901. Le fonds Doutreloux à l'évêché de Liège, de même que le fond Bracq à l'évêché de Gand, ont, pour leur part, livré des indications sur la nature des relations établies entre l'autorité communale et l'autorité diocésaine, lorsqu'il a fallu envisager de manière concrète l'organisation d'un cours de religion dans les écoles publiques. Tout comme l'archevêché de Malines, mais de manière plus complète, l'évêché de Namur contient les versions manuscrites des rapports rédigés par les inspecteurs ecclésiastiques sur le fonctionnement du cours de religion dans les écoles publiques, sous le régime de la loi de 1895. Ces documents originaux font parfois apparaître la situation sous un jour moins conciliant que ne l'indique leurs résumés publiés dans les *Rapports triennaux sur la situation de l'enseignement primaire en Belgique*. Les archives de l'évêché de Bruges n'ont par contre rien apporté. Nous ne pouvons enfin que déplorer la perte des archives (antérieures à 1914) de l'évêché de Tournai, consécutive à un incendie survenu lors de la Seconde Guerre mondiale. Elles nous auraient utilement renseigné sur une région où les Gauches étaient bien implantées, en particulier les socialistes.

Le dépouillement des archives communales de quelques «grandes villes libérales» a livré des informations d'une importance variable. Le fonds «Instruction publique» des Archives de la Ville de Bruxelles (AVB) contient une documentation de première importance sur l'organisation interne du réseau d'écoles communales, notamment en ce qui concerne la confection et les modifications des programmes scolaires. Nous y avons ainsi découvert une boîte d'archives relative à la «*création d'un carnet ou manuel de morale*». A Anvers, le fonds enseignement nous a renseigné sur les moyens mis en œuvre par l'administration communale pour boycotter les dispositions de la loi de 1895 relatives au cours de religion obligatoire. Le présence d'une correspondance abondante émanant d'autorités communales de Gauche témoigne de l'expérience acquise par la métropole anversoise dans ce domaine. Le service d'archives de la Ville de Gand nous a aussi livré quelques informations

intéressantes. Malheureusement, les archives consacrées à «l'Instruction publique» des Villes de Liège et de Charleroi n'ont pas été accessibles.

2. Sources imprimées

D'une manière générale, nous avons pu suppléer à la non accessibilité ou à l'inexistence d'archives sur tel ou tel aspect de la problématique par un recours aux sources imprimées, à commencer par les publications d'organismes privés ou semi-privés. Les documents internes, statuts, règlements et autres comptes rendus de séances, que les groupes de pression laïques ont publiés en quantité, recèlent une mine d'informations indispensables à l'étude de ces mouvements. Ils nous éclairent sur le rôle que ces associations ont exercé dans la question scolaire. La Bibliothèque royale possède une riche collection de ces imprimés, qu'elle a regroupés sous l'appellation de *Varia*. Pour les mêmes raisons, il convient d'insister sur l'importance des organes officiels publiés par ces associations. Citons ainsi le *Bulletin de la Ligue de l'enseignement*, le *Bulletin du Grand Orient de Belgique*, la *Raison*, suivi de la *Pensée*. La *Ligue de l'enseignement* et la *Fédération nationale des sociétés de libres penseurs* ont également édité des collections de documents de qualité variée. Ce genre de sources revêt un intérêt tout autant essentiel pour l'étude des syndicats enseignants et de leur doctrine. Une place à part doit être réservée au *Journal des instituteurs*, pour la *Fédération générale des instituteurs de Belgique* (FGIB), et à *Christene School*, pour la *Fédération des instituteurs chrétiens* (FIC). Enfin, les publications de partis, comme les comptes rendus de congrès, constituent parfois le seul moyen de connaître leur position sur tel ou tel dossier.

A côté de ces publications d'organismes privés ou semi-privés, il nous paraît utile de souligner l'intérêt que représente l'édition de certaines sources d'archives, qui, sinon, demeuraient d'un accès peu aisé. Le *Centre interuniversitaire d'histoire contemporaine* a joué à cet égard un rôle pionnier, voici déjà quelques années. E. Witte et E. Borné ont ainsi imprimé, en 1973, des *Documents relatifs à la Franc-Maçonnerie belge au XIX^e siècle (1830-1855)*, tandis qu'en 1966, H. Wouters a notamment publié le «*Notulenboek*» de la première société de libre pensée en Belgique, *l'Affranchissement*, dans ses *Documenten betreffende de geschiedenis der arbeidersbeweging (1853-1865)*. Mgr Aloïs Simon a, pour sa part, consacré deux ouvrages aux comptes rendus des réunions des évêques[14]. Nous avons également amplement utilisé la collection de lettres pastorales des évêques de Belgique rassemblées et dactylographiées (mais non éditées) par le *Centre interuniversitaire d'histoire contemporaine*[15]. Il serait profitable de poursuivre ces initiatives.

[14] A. SIMON, *Réunions des évêques de Belgique, 1830-1867. Procès-verbaux*, Louvain-Paris, 1960; ID., *Réunions des évêques de Belgique, 1868-1883. Procès-verbaux*, Louvain-Bruxelles, 1961 ; J. ART, *La réunion des évêques de Belgique (1884-1900) vues à travers les archives de la nonciature de Bruxelles*, dans *Bulletin de l'Institut Historique belge de Rome*, 1981, pp. 200-349.

[15] *Lettres pastorales des évêques de Belgique, 1800-1950. Classement et étude analytique des documents*, Bruxelles, s.d., 7 tomes en 8 volumes.

Parmi les sources imprimées, les publications officielles émanant du pouvoir central ont été d'un apport essentiel pour reconstituer le cadre institutionnel dans lequel s'insère notre problématique. A cet égard, les *Rapports triennaux sur la situation de l'enseignement primaire en Belgique* constituent des documents de premier ordre. Ils fournissent une véritable mine de renseignements précieux, auxquels nous nous sommes constamment référé. Outre la plupart des directives officielles, qui nous éclairent sur le statut juridique de l'enseignement primaire et normal, ils contiennent une série de données indispensables à l'étude des applications des lois sur l'instruction primaire, comme les rapports d'inspections et les statistiques scolaires, comprenant notamment, à partir de 1895, des chiffres sur la fréquentation du cours de religion organisé dans les écoles publiques. Ces relevés ont, en partie, servi à la confection des *Statistiques de l'enseignement en Belgique,* que nous avons également utilisées[16]. Nous avons complété ces informations par un dépouillement des *Documents parlementaires*, ainsi que du *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique* (1878-1884), renommé *Bulletin du Ministère de l'Intérieur et de l'Instruction publique* (1884-1907), puis *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts* (1907-1914). Enfin, nous avons largement puisé dans les *Annales parlementaires*, afin de retracer l'essentiel des débats sur la laïcité de l'enseignement soulevés dans les deux Chambres. Le recours aux sources officielles, par lequel nous avons débuté nos investigations, nous ont familiarisé avec les tenants et les aboutissants de la problématique, que nous avons par la suite tenté d'affiner.

La presse constitue un appoint important pour appréhender les thèses préconisées par les différents courants de pensée au sujet de l'enseignement. La presse de l'époque est engagée et militante, luttant parfois jusqu'à la caricature pour l'opinion dont elle s'est fait l'apôtre. En règle générale, le choix des journaux s'est opéré en tenant compte des grandes tendances politiques du pays. La presse a été dépouillée en fonction des polémiques que nous avons pu repérer, essentiellement en consultant certains fonds d'archives. Les revues intellectuelles de l'époque, comme la *Revue trimestrielle*, la *Revue de Belgique* ou la *Revue générale,* ont également été exploitées. Nous avons entre autres utilisé les revues proches du radicalisme pour cerner leur attitude à l'égard du réaménagement des rapports entre religion et modernité qui se dessine au cours de la période 1860-1870. A côté de la presse et des revues politiques, les écrits de circonstance nous ont aidé à analyser la doctrine scolaire des divers acteurs de la vie politique belge. Du reste, ils regroupent souvent une série d'articles publiés lors d'une polémique de presse. Enfin, nous avons eu recours aux travaux-sources, tels que les commentaires des lois sur l'instruction primaire. A cet égard, il convient de citer l'existence d'une *Bibliographie des sources pour l'histoire de l'enseignement préscolaire,*

[16] L. MINTEN (E.A.), *Les statistiques de l'enseignement en Belgique. L'enseignement primaire, 1830-1992*, Bruxelles, 1991-1996, 4 tomes en 5 volumes.

primaire, normal et spécial en Belgique (1830-1959)[17], recensant, par ordre chronologique, la plupart des sources imprimées (brochures, ouvrages et autres écrits de circonstance) parues.

L'étude du discours et de la pratique pédagogique a d'abord été menée à partir d'une analyse des programmes scolaires, des directives et autres rapports de l'inspection civile, qui sont notamment publiés dans les *Rapports Triennaux sur la situation de l'enseignement primaire en Belgique*. Le dépouillement d'une quinzaine de revues pédagogiques nous a ensuite permis d'apprécier la réception et l'application des mesures officielles par les milieux enseignants. Elles nous ont notamment renseigné sur la manière dont les instituteurs et les institutrices entendaient enseigner telle ou telle partie de la matière. Une attention particulière a ainsi été réservée aux «leçons modèles» qu'elles contiennent. La sélection des revues s'est effectuée à partir du monumental répertoire réalisé sous la direction de Maurice De Vroede, il y a déjà une vingtaine d'année[18]. Il comprend, pour chaque revue, une fiche analytique nous apportant une foule de données, comme la liste des rédacteurs, les lieux de conservation, l'état de la collection, la tendance de la revue, ainsi qu'une analyse du contenu. Les manuels scolaires ont été utilisés à un titre d'exemple. Les manuels scolaires, tout comme les planches murales, qui nécessitent une méthodologie spécifique, font l'objet d'études en cours[19].

Le plan

En règle générale, le plan de la thèse suit les grandes césures chronologiques structurant l'histoire de la laïcité de l'enseignement en Belgique. Il s'ouvre par une partie préliminaire, qui présente le cadre conceptuel dans lequel s'insère la recherche. Celui-ci se compose de deux chapitres. Le premier est consacré à la réélaboration des rapports entre la religion et la modernité, ainsi qu'aux notions de sécularisation, de laïcisation et de laïcité ; le deuxième se penche sur les travaux récemment parus sur l'histoire de l'enfance, de l'éducation et de l'enseignement. La première partie est centrée sur l'élaboration et l'application de la loi de 1842 sur l'instruction primaire, ainsi que sur les premières mesures de laïcisation de l'enseignement introduites par les libéraux. Elle se termine par un aperçu global des thèmes essentiels constituant l'anticléricalisme libéral des années 1840-1850. La deuxième partie analyse la montée de l'anticléricalisme pendant la période 1860-1870, ainsi

[17] M. DEPAEPE, M. DE VROEDE, J. LORY, F. SIMON, M.-J. BOLLEN, R. MERTENS, C. VREUGDE (S.DIR.), *Bibliographie de sources pour l'histoire de l'enseignement préscolaire, primaire, normal et spécial en Belgique. 1830-1959*, Gand, 1991.

[18] M. DE VROEDE (E.A.), *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België : De periodieken, 1817-1940,* Gand - Louvain, 1973-1987, 4 tomes en 6 volumes.

[19] M. DEPAEPE, M. D'HOKER, F. SIMON, avec la collaboration de M. PALMERS, W. MARCOEN, K. CATTEUW, B. EGGERMONT, H. LAUWERS, W. LEFEBVRE, O. MOENS, A. VAN GORP, E. VAN ISEGHEM, S. VAN MARCKE, A. VERHEYEN & C. VREUGDE, *Manuels scolaires belges, 1830-1880. Répertoire*, Bruxelles, 2003, pp. XIX-XXI.

que ses implications sur le plan scolaire. La troisième partie examine la portée laïque et pédagogique des réformes scolaires menées par les libéraux au début des années 1880. La quatrième partie tente d'évaluer la politique scolaire suivie par les catholiques à leur retour au pouvoir (1884-1895). La cinquième partie suit l'évolution de la question scolaire sous le régime de la loi de 1895, en accordant une attention particulière à la «politique de résistance» mise en place par les Gauches sur le plan local. Enfin, ce travail se clôture par deux contributions, qui constituent des mises en perspective : l'une envisage la manière dont la question laïque se pose en Belgique peu avant la Première Guerre mondiale, en abordant les rapports entre les diverses sensibilités de Gauche ; l'autre évalue les modifications apportées par les catholiques aux réformes pédagogiques adoptées par les libéraux dans les années 1880.

Remerciements

Cette recherche sur la laïcité de l'enseignement en Belgique a débuté en octobre 1999, grâce a un mandat du Fond National de la Recherche Scientifique (FNRS). Elle a nécessité un dépouillement massif, ainsi qu'une interrogation constante sur ses objectifs réels et sur les meilleurs moyens d'en apprécier les résultats. Les encouragements et les soutiens apportés par les uns et par les autres, tout au long des diverses étapes de cette étude, en ont grandement facilité la réalisation. Puisse la contribution de chacun être remerciée à sa juste mesure.

Je tiens à remercier Jacques Lory, qui m'a initié au métier d'historien. C'est avec une grande bienveillance et (une non moins grande) disponibilité qu'il a assuré la direction de ma thèse, en prodiguant ses conseils avisés, et en corrigeant minutieusement chacune de ses parties. Sa profonde connaissance de la question scolaire en Belgique a, en outre, été d'une aide précieuse. Que soit également remercié Jean Pirotte, qui a accepté de patronner cette recherche avec écoute et chaleur. Une pensée spéciale au personnel de la section d'Histoire contemporaine de l'UCL, en particulier à Guy Zélis, à Françoise Rosart, à Luc Courtois, à Laurence van Ypersele, à Thierry Scaillet, à Anne Roekens, à Anne-Dolorès Marcélis et à Stéphanie Claisse. Ils ont représenté une possibilité d'échanges intellectuels, spécialement le «steach», le groupe informel réunissant les jeunes chercheurs en histoire contemporaine. J'ai trouvé le même accueil auprès des membres de l'Afdeling historische Pedagogiek de la KUL, qui a gentiment mis à ma disposition ses riches collections de travaux et de sources.

Ma reconnaissance s'adresse tout particulièrement à Magali. C'est avec émotion que j'évoque le nom de celle qui partage ma vie depuis bientôt 10 ans. Elle a eu la tendresse de comprendre ce que représentait pour moi cette longue quête. Elle m'a permis d'aller jusqu'au bout d'une passion, à laquelle elle a directement pris part. Cette histoire de la laïcité de l'enseignement en Belgique lui est dédiée. Puisse-t-elle en saisir toutes les raisons !

Ma famille a été en première ligne. Elle a été impliquée dans cette aventure à titres divers : mes parents, mon frère, ma sœur, son mari et ses deux enfants, mes grands-parents, mes beaux-parents et leurs enfants. Leur affection et leurs encouragements constants m'ont été des plus précieux.. Ma mère a été d'un soutien à toutes épreuves. Outre une lecture attentive du manuscrit, n'hésitant pas à donner son avis avec compétence, elle a su me prodiguer, avec chaleur et compréhension, l'indispensable coup de pouce, au bon moment.

Les encouragements des proches se sont révélés d'un apport précieux, surtout lors des moments plus difficiles. Ils m'ont permis de vivre la rédaction de la thèse d'une manière plus légère. Les nombreux soupers, anniversaires surprises, WE et autres activités, ont été des occasions de détente, que j'ai toujours appréciés. Vous êtes nombreux à avoir contribué à ces moments : Vincent et Sophie, Pierre, Elie, Kim, Julien, Sophie V., Thierry S., Fabrice et Séverine, Mathieu, Julie et Jérôme, Anthony, Inaki, Carole et Benjamine, Julie, Thierry et leurs enfants, Valérie et Maurice, Michael, Grégory, Corinne et Bénédicte, Philippe, Hélène, David, Jean-Michel et Joëlle, Gilles et Christiane, le «groupe d'anglais» (Luc, France, José, Yolanda, Brigitte, Valérie, Sabine), ...

Kim et Julien sont directement intervenus dans l'élaboration de la thèse. Julien s'est chargé de retoucher les illustrations. Kim, avec son efficacité coutumière, a plus particulièrement assuré la mise en page du texte, avec la collaboration complice de Magali.

Bibliographie

Première partie. Les sources

A. Les Sources inédites

I. Archives Générales du Royaume (AGR)

1. Papiers Schollaert-Helleputte

47-50 :	Correspondance diverse.
208 :	Libéralisme et religion.
209 :	Libéralisme et enseignement.
213 :	Socialisme et morale.
423 :	Documentation générale (guerre scolaire).
424 :	Laïcisme, enseignement neutre.
426 :	Socialisme et enseignement.
427 :	Liberté d'enseignement.
428 :	Civisme et enseignement.
429 :	Droit des pères de famille.
430 :	Subsides scolaires.
431 :	Enseignement de la religion.
445 :	Enseignement normal.
451-461 :	Législation scolaire.

2. Papiers Malou

34-38 :	Correspondance avec Léopold II, 1870-1885.
65-68 :	Correspondance avec A. Beernaert, 1874-1885.

II. Archives de l'Université libre de Bruxelles (AULB)

1. Papiers Frère-Orban

17 :	Notes sur les relations entre la Franc-Maçonnerie et Frère-Orban.
39 :	Extraits de lettres adressées à E.-A. Astruc, 1880-1893.
40 :	Analyses de lettres écrites à E. Banning, 1885-1893.
165-170 :	Documents et correspondance relatifs au parti libéral.

173-174 : Documents et articles de journaux sur le radicalisme.
176-180 : Documents sur P. Janson, 1868-1877.
246 : Articles de journaux et documents concernant l'application de l'article 4 de la loi scolaire de 1879, 1878-1879.
247: Documents concernant l'attitude du clergé à l'égard de l'enseignement laïc pour jeunes filles à Liège, 1865-1868.
258 : Notes sur l'enseignement de la religion à l'école dans les principaux pays du monde.
269 : Lettres relatives au remplacement de trois abbés directeurs d'écoles normales de l'Etat, 1878.
270 : Lettres au sujet du cours de religion dans les écoles normales pour jeunes filles de la Ville de Bruxelles, 1878.
776 : Coupures de presse sur le rôle de l'Etat en matière d'enseignement, 1879-1884.
777 : Coupures de presse sur l'enseignement religieux, 1878-1879.
779-791 : Coupures de presse sur la révision de la loi de 1842.

2. Papiers Paul Hymans

309-314 : Correspondance et documentation sur le parti libéral, 1900-1913.
346 : Cartels anticléricaux, 1903-1912.
422 : Enseignement de la religion, 1898-1913.
424 : Egalité des subsides, 1900-1912.
426 : Enseignement obligatoire, 1904-1914.
427 : Politique scolaire cléricale, 1904-1914.
429 : Le «bon scolaire», 1911.
430 : Loi scolaire de 1914, résistances et protestations, 1912-1914.
431 : Laïcité et neutralité de l'enseignement, 1912-1914.
432 : La loi scolaire de 1913-1914. Campagne oratoire de P. Hymans.
508 : Questions religieuses et philosophiques, 1899-1914.

III. Bibliothèque de l'Université catholique de Louvain-la-Neuve (BUCL)

1. Fonds Brifaut

4B. 1958 : *Annuaire illustré de la libre pensée internationale*, 1908-1909.
4B. 1971 : *Assemblée générale des maçons belges*, 1876, 1891, 1909.
4B. 1995 : *Bulletin du Grand Orient de Belgique*, 1891-1895.
4B. 1998 : *Bulletin de la libre pensée*, 1880-1884.
4B. 2024 : *Congrès de la Fédération internationale de la libre pensée*, 1880.
4B. 2036 : *La documentation anticléricale*.
4B. 2150 : *La Raison*, 1892.
4B. 2152 : *La Fédération nationale des sociétés de libres penseurs*.
4B. 2238 : *Amis du Commerce et de la Persévérance réunis* (Anvers).
4B. 2240 : *Les Elèves de Thémis* (Anvers).
4B. 2242 : *La Persévérance* (Anvers).
4B. 2254 : *La Réconciliation* (Bouillon).
4B. 2257 : *Les Amis de l'Ordre* (Bruxelles).

4B. 2258-2260: *Les Amis Philanthropes* (Bruxelles).
4B. 2261 : *Les Amis du Progrès* (Bruxelles).
4B. 2263 : *Association progressiste* (Bruxelles).
4B. 2266 : *Le Cercle maçonnique* (Bruxelles).
4B. 2267 : Cercle *Le Progrès*.
4B. 2271 : *Grand Orient de Belgique*.
4B. 2277 : *La Parfaite Amitié* (Bruxelles).
4B. 2285 : *Les Vrais Amis de l'Union et du Progrès réunis* (Bruxelles).
4B. 2292 : *La Liberté* (Gand).
4B. 2302 : *La Charité* (Charleroi).
4B. 2315 : *Les Amis de la Parfaite Intelligence* (Huy).
4B. 2351 : *La Parfaite Union* (Mons).
4B. 2353 : *La Bonne Amitié* (Namur).
4B. 2447 : *Les Philadelphes* (Verviers).
4B. 2448 : *Le Travail* (Verviers).

IV. Archives de la *Ligue de l'enseignement* (ALE)

1870 : 302 : Bureau. Procès-verbaux. Correspondance.
1874 : 202 : Conseils généraux. Procès-verbaux. Correspondance.
601-603 : Documentation imprimée.
1876 : 202 : Conseils généraux. Correspondance.
302 : Bureau. Correspondance.
601 : Ecole modèle.
1879 : 202 : Conseils généraux. Correspondance.
302 : Bureau. Correspondance.
1880 : 202 : Conseils généraux. Correspondance.
302 : Bureau. Correspondance.
501 : Sections. Correspondance.
903 : Congrès international de l'enseignement. Correspondance.
1881 : 202 : Conseils généraux. Correspondance.
302 : Bureau. Correspondance.
700 : Pouvoirs publics. Correspondance.
1884 : 607, II-V: Œuvre nationale de défense scolaire.
1885 : 607, III-V: Œuvre nationale de défense scolaire.
1886 : 607, II-VII: Œuvre nationale de défense scolaire.
1888 : 1202, II : Enquête sur la situation de l'enseignement primaire.
1904 : 602 : Comité de propagande pour la défense de l'école nationale.
1002 : Documents imprimés.
1905 : 202 : Conseils généraux. Correspondance.
302 : Bureau. Correspondance.
601 : Commission de la *Ligue*. Procès-verbaux.
1002 : Documents imprimés.
1906 : 201 : Conseils généraux. Procès-verbaux.
301 : Bureaux. Procès-verbaux.
601, I : Commissions. Correspondance.
701 : Assemblée générale. Procès-verbaux.
907 : Manifestation pour l'instruction obligatoire.
1907 : 201 : Conseils généraux. Procès-verbaux.

301 : Bureaux. Procès-verbaux.
601, I : Commissions. Correspondance. Procès-verbaux.
901 : Conférence des échevins de l'Instruction publique.

1908 : 201 : Conseils généraux. Procès-verbaux.
301 : Bureaux. Procès-verbaux.
601, I : Commission spéciale de l'école de Pédotechnie.

1909 : 201 : Conseils généraux. Procès-verbaux.
301 : Bureaux. Procès-verbaux.
601, I : Commissions. Procès-verbaux. Correspondance.
901, I : 1ère Conférence des échevins de l'Instruction publique.
901, II : 2e Conférence des échevins de l'Instruction publique.
907 : Projet Woeste. Manifestation nationale.

1910 : 201 : Conseils généraux. Procès-verbaux.
301 : Bureaux. Procès-verbaux.
601, I : Commissions. Procès-verbaux. Correspondance.
901, I : 4e Conférence des échevins de l'Instruction publique.

1911 : 201 : Conseils généraux. Procès-verbaux.
301 : Bureaux. Procès-verbaux.
905, III-VIII : Projet Schollaert.

1912 : 201 : Conseils généraux. Procès-verbaux.
301 : Bureaux. Procès-verbaux.
901, I : 5e Conférence des échevins de l'Instruction publique.
907, I-IV : Lutte scolaire. Documentation.

1913 : 201 : Conseils généraux. Procès-verbaux.
301 : Bureaux. Procès-verbaux.
901, I : 6e Conférence des échevins de l'Instruction publique.
907, I-IX : Lutte scolaire. Documentation. Correspondance.

1914 : 201 : Conseils généraux. Procès-verbaux.
301 : Bureaux. Procès-verbaux.
907, I : Lutte scolaire.

V. Institut Emile Vandervelde (IEV)

1. Comptes rendus des séances du bureau et du conseil général du POB, 1890-1913.

2. Papiers Furnémont.

LF/I/10-13 : Correspondance diverse.
LF/III/15-16 : Brochures rationalistes.

3. *Papiers L. Bertrand.*

2756-2806 : Brochures sur l'athéisme, le darwinisme,
la liberté de conscience, la morale rationaliste, 1879-1905.

VI. Archief en Museum van de Socialistische Arbeidersbeweging (AMSAB)

1. Archief BWP, n°118.

Comptes rendus des réunions du bureau du conseil général du POB, 1890-1913.

2. Socialistische Vrijdenkersbond, Gent, n°47.

1.2. : *Verslagboek. Vergaderingen van de Socialistische vrijdenkersbond, Gent*, 1897-1904.

6.30 : *Verslagen, briefwisseling, bijdragboek, pamflet, formulier*, 1896-1912.

VII. Archives ecclésiastiques

A. Archives de l'archevêché de Malines (AAM)

1. Fonds enseignement-19e siècle

Enseignement primaire (I)

8 : Programme de l'enseignement de l'Histoire Sainte (ancien et nouveau testament).
Programme pour l'enseignement de la religion (évêché de Liège), 1896.

12 : Rapports annuels au gouvernement, sur les rapports des inspecteurs ecclésiastiques relatifs à l'enseignement de la religion et de la morale, 1901-1909.

13 : Rapports sur le catéchisme pour les enfants des écoles communales de la Ville d'Anvers, 1906-1909.

16,.19 et 23 : Rapports sur la situation de l'enseignement dans l'archevêché, 1887,1892 et 1895.

24 : Annotations sur les lois scolaires de 1884 et de 1895.

25 : Enseignement de la religion dans les écoles publiques. Correspondance. Rapport. Données statistiques. Coupures de presse.

33 : Dossier de presse sur la législation scolaire, 1885-1908.

38 : Dossier de presse sur l'enseignement primaire, 1882, 1885, 1908.

50 : Correspondance relative aux intérims de professeurs de religion dans l'enseignement public, 1908.

Législation de 1879, 1884, 1895 (IV)

19 : La loi organique du 1884 sur l'instruction primaire. Propositions d'amendements. Remarques. Rapports. Dossiers de presse.

20 : La loi organique de 1895 sur l'instruction primaire. Remarques des inspecteurs ecclésiastiques. Correspondance. Documentation.

21 : La législation sur l'enseignement primaire, 1895-1914. Dossiers de travail. Correspondance. Coupures de presse.

2. Fonds Goossens (1883-1906)

3.9 : Enseignement : inspection religieuse dans l'enseignement primaire.

3. Fonds Mercier (1906-1914)

Enseignement (V)

10-17 : *Ligue scolaire catholique.*
18 : Projet Schollaert, 1911.
95 : Dossiers de presse sur l'école neutre, la question scolaire et l'éducation.
142 : Congrès de Malines, morale et religion.
145-146 : Congrès de Malines, formation religieuse.
162 : Notes de travail sur la morale neutre.

B. Archives de l'évêché de Namur (AEN)

P. 7 : Communications officielles aux inspecteurs ecclésiastiques, 1891-1909.
P. 18 : Correspondance des inspecteurs ecclésiastiques, 1880-1917.
P. 89-92, 97-98, 102, 108, 110 et 112 : Rapports des inspecteurs ecclésiastiques sur le cours de religion et de morale, 1884-1914.

C. Archives de l'évêché de Liège (AEL)

1. Fonds Doutreloux

6 : Réunions des évêques, 1880-1897.
42 : Enseignement. Etudes. Programme.
52 : Enseignement public, nomination des professeurs de religion.
53 : Enseignement de la religion dans les écoles publiques.
54 : Relations avec les autorités civiles.

2. Fonds Rutten

170-172 : Enseignement de la religion dans les écoles publiques. Rapports d'inspection. Correspondance.

D. Archives de l'évêché de Gand (AEG)

1. Fonds Bracq

2.4.5. Correspondance avec l'autorité communale, 1877-1888.
2.10.2.1. Enseignement primaire. Correspondance, 1884.

2. Fonds Stillemans.

11.2. Enseignement primaire et secondaire.

E. Archives de l'évêché de Bruges (AEB)

Acta episcoparum Brugensium

Acta Faict, 1884-1894.
Acta Brabandere, 1894-1895.
Acta Waffelaert, 1895-1915.

VIII. Archives communales

A. Archives de la Ville de Bruxelles (AVB)

1. Fonds Instruction publique (IP)

IP II 3 : Programme des écoles primaires, 1906-1953.
IP II 19 : Ecoles primaires. Cours de morale. Cours d'écriture, 1896-1910.
IP II 30 : Ecoles primaires. Examens, 1899-1900.
IP II 35 : Ecoles gardiennes et primaires. Conférences mensuelles, 1909-1930.
IP II 38 : Ecoles primaires. Rapports d'inspection, 1898-1911.
IP II 128 : Ecoles adoptées, 1884-1896.

B. Archives de la Ville d'Anvers (AVA)

Modern Archief (MA). Onderwijs.

1394 : Suppression de l'enseignement obligatoire de la religion, 1895.

C. Archives de la Ville de Gand (AVG)

1. Conseil-communal. Comptes-rendus

C11 (65-88) : Procès-verbaux des séances du conseil communal, 1877-1914.

2. Fonds enseignement (U)

21 : Correspondance sur l'application de la loi du 20 septembre 1884.

D. Arcives de la Ville de Charleroi (AVC)

Procès-verbaux des séances du conseil-communal, 1879-1914.

B. LES SOURCES IMPRIMEES

I. Publications officielles et officieuses

1. L'Etat

- *Annales parlementaires de Belgique. Chambre des représentants*, Bruxelles, 1842-1914.
- *Annales parlementaires de Belgique. Sénat*, Bruxelles, 1842-1914.
- *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique,* Bruxelles, 1878-1884.
- *Bulletin du Ministère de l'Intérieur et de l'Instruction publique,* Bruxelles, 1884-1907.
- *Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts;* Bruxelles, 1907-1914.
- *Chambre des représentants. Enquête scolaire*, Bruxelles, 1881-1883, 5 vol.
- *Discussion de la loi sur l'instruction primaire du 23 septembre 1842, d'après le Moniteur belge, précédée d'une introduction historique et des documents principaux antérieurs aux débats publiés, et suivie de l'arrêté organique des caisses de prévoyance au 31 décembre 1842 (Ministère de l'Intérieur),* Bruxelles, 1844.
- *Documents parlementaires de Belgique. Chambre des représentants*, Bruxelles, 1842-1914.
- *Documents parlementaires de Belgique. Sénat*, Bruxelles, 1842-1914.
- F. LAURENT, *Mémoire sur l'expertise des écoles normales publiques et privées*, Bruxelles, 1881.
- P. LESBROUSSART, *Projet de loi pour la réorganisation de l'enseignement dans la Belgique*, Bruxelles, 1831.
- *Moniteur belge,* Bruxelles, 1842-1884.
- *Pasinomie*, 1842-1914.
- *Projet de loi sur l'enseignement public en Belgique présenté par la commission spéciale du 30 août 1831,* Bruxelles, 1832.
- *Rapports triennaux sur la situation de l'instruction primaire en Belgique*, Bruxelles, 1842-1914.

2. Les communes et les provinces

- *50e anniversaire de la fondation de l'Ecole modèle et de l'école normale Charles Buls. Discours prononcés à la cérémonie commémorative du 18 juillet 1925*, Bruxelles, 1926.
- *Cinquantième anniversaire de la fondation de l'école normale Emile André. Aperçu historique. Discours prononcés à la Fête commémorative célébrée le 21 avril 1929*, Bruxelles, 1930.
- *Ecoles primaires communales de Bruxelles. Règlement d'ordre intérieur et de service des comités scolaires*, Bruxelles, 1881.
- *L'enseignement primaire belge à l'Exposition universelle et internationale de Bruxelles*, Bruxelles, 1910.
- R. DE RIDDER, *De zedeleer in het onderwijs. Redevoering ter gelegenheid van de plechtige uitreiking der spaarprijzen aan de leerlingen der lagere gemeentescholen van Gent*, Gand, 1893.
- *Stad Antwerpen. Gemeenteblad*, 1879-1914.
- *Ville de Bruxelles. Bulletin communal*, 1879-1914.
- *Ville de Bruxelles. Conseil communal. Séance du 5 août 1895 - Loi scolaire. Protestation*, Bruxelles, s.d.
- *Ville de Bruxelles. Guide pour l'enseignement pratique de la morale et du civisme à l'école primaire*, Bruxelles, 1896.
- *Ville de Bruxelles. Programme de l'enseignement à donner dans les écoles primaires communales, dans les écoles d'application annexées aux écoles normales et dans les sections préparatoires des écoles moyennes. Guide pour l'instituteur*, Bruxelles, 1901.

- *Ville de Liège. Conseil communal. Enseignement de la religion dans les écoles communales. Rapports-discussions-mesures d'exécution*, Liège, 1886.

II. Publications d'organismes privés ou semi-privés

1. La Franc-Maçonnerie

- *Les Amis Philanthropes. Fête d'adoption du 18e j. 2e m. 5886*, s.l., s.d.
- *Les Amis Philanthropes. Statuts du comité de patronage des enfants adoptés. Remis en séance du 1er mai 1905, Bruxelles*, s.d.
- *Assemblée générale des Maçons belges tenue au Grand Orient de Bruxelles le 7e j. 3e m. 5876*, Bruxelles, 1876.
- *Assemblée générale des Maçons belges tenue au siège du Grand Orient de Belgique, 20e j. 1er m. 5909*, s.l., 1909.
- *Assemblée générale des Maçons placée sous l'obédience du Grand Orient de Belgique, 30e j. 1er m. 5891*, Bruxelles, 1891.
- *Aux Maçons belges ! par le Fr. Tempels*, Bruxelles, 1913.
- *Bulletin du Grand-Orient de Belgique*, 1874-1914.
- *Bulletin des travaux du Suprême Conseil de Belgique*, 1877-1913.
- *Cérémonie funèbre du 21 décembre 1890 en mémoire du Fr. Pierre Van Humbeeck, 33e, Vén. Gr. Comm. du Sup. Cons. de Belgique, ancien Gr. Maît. Nat. du Gr. Or. de Belgique, anc. Vén. Maît. de la Rev. Log. «Les Vrais Amis de l'Union et du Progrès réunis»*, Bruxelles, 1891.
- F. CLEMENT, *Histoire de la Franc-Maçonnerie belge au XIXe siècle*, Bruxelles, 1949.
- F. COCQ, *La Franc-Maçonnerie, son but et ses tendances*, Bruxelles, 1913.
- N. CUVELLIEZ, *Deux siècles de Franc-Maçonnerie montoise. Recueil d'études historiques*, Mons, 1959.
- J. DEBRUGE, *Abrégé de l'histoire de la R. L. La Parfaite Intelligence et l'Etoile Réunies à l'Orient de Liège, 5770-5927*, s.l., 1927.
- A. DESTANBERG, *Histoire de la Révérende Loge de Saint-Jean sous le titre distinctif du Septentrion à l'Orient de Gand*, Gand, 1911.
- E. GOBLET D'ALVIELLA, *Souvenirs de cinquante années de vie maçonnique en Belgique (1870-1920)*, dans *Les Travaux du Suprême Conseil de Belgique*, n°54, 1921, pp. 53-79.
- *Grande Loge de Belgique. La Liberté, Or. de Gand. Commémoration du centenaire, 5866-5966*, Gand, 1966.
- O. HENNEBERT, *Aperçu de l'histoire de la Loge les Vrais Amis de l'Union et du Progrès réunis*, Bruxelles, 1892.
- L. LARTIGUE, *Les Amis Philanthropes à l'Orient de Bruxelles. Histoire d'une loge. Des origines à 1876*, Bruxelles, 1972.
- *Mémoires des loges belges sur l'instruction obligatoire et projet de loi, 1860*, Bruxelles-Leipzig, 1863.
- *La Morale maçonnique*, Bruxelles, 1859.
- *Morale humaine et morale divine. Conférence donnée à la R. L. La Parfaite Intelligence et l'Etoile réunies à l'Orient de Liège*, s.l., 1908.
- E. NIJS, *La Franc-Maçonnerie, son histoire, son action*, Bruxelles, 1914.
- P. TEMPELS, *Les francs-maçons*, 1e éd., Bruxelles, 1888.
- *Le Travail à l'Orient de Verviers. Fête des dames du 9e j. 10e m. 5876. Conférence donnée par Arthur Cornette. Sujet : les bases de la morale*, Verviers, 1877.
- A. VERBEEMEN, *La Franc-Maçonnerie gantoise*, Gand, 1953.

2. *La Ligue de l'enseignement*

- *Boekenlijst voor prijsuitdeelingen en schoolboekerijen,* Bruxelles, 1909 *(Document n°14).*
- *Bulletin de la Ligue de l'enseignement,* Bruxelles, 1865-1893, 1895-1897, 1900, 1904-1914.
- *Catalogue des livres français propres à être placés dans les bibliothèques populaires*, Bruxelles, 1866.
- *Congrès international de l'Enseignement*, Bruxelles, 1880.
- E. DISCAILLES, *La Ligue de l'enseignement. Son but, ses statuts, ses moyens*, Bruges, 1865.
- *La Droite et le projet de loi scolaire*, Bruxelles, 1911 *(Document n°25).*
- *Les droits des communes en matière d'enseignement primaire*, Bruxelles, 1908 *(Document n°12).*
- V. DWELSHAUWERS, *Fondation d'une école moyenne de filles à Liège. Rapport présenté au nom du cercle local de Liège,* Liège, 1866.
- E. GOBLET D'ALVIELLA, *La guerre pour l'école en Belgique. Conférence donnée à la Maison Libérale de Bruxelles*, Bruxelles, 1911 *(Documents n°27).*
- *Ligue de l'enseignement. L'Ecole modèle*, 1e éd., Bruxelles, 1880.
- *Ligue de l'enseignement. Projet d'organisation de l'enseignement populaire adopté par le Conseil Général dans sa séance du 18 juillet 1871*, 2e éd., Bruxelles, 1876.
- *Les livres pour distributions de prix et bibliothèques scolaires,* Bruxelles, 1908 *(Document n°10).*
- *La lutte en faveur de l'enseignement public*, Bruxelles, 1906 *(Document n°1).*
- *La lutte scolaire et la pression morale du clergé*, Bruxelles, 1911 *(Document n°22).*
- *Manifestation du 16 janvier 1910 en l'honneur de Mr. A. Sluys, directeur honoraire de l'école normale de Bruxelles,* Bruxelles, s.d.
- *Manifestation en l'honneur de MM. Ch. Buls, P. Tempels, H. Bergé et E. Féron, fondateurs de la Ligue de l'enseignement et de l'Ecole modèle (29 janvier 1911)*, Bruxelles, 1911.
- H. MASSON, *La Laïcisation de la morale*, Bruxelles, 1980.
- *Le meeting du Cirque royal (31 mai 1911),* Bruxelles, 1911 *(Document n°28).*
- *Notes relatives au projet de loi scolaire déposé par le gouvernement*, Bruxelles, 1911 *(Document n°21).*
- *Pourquoi faut-il rejeter le projet de loi scolaire ?*, Bruxelles, 1911 *(Document n°20).*
- *Le projet scolaire de Broqueville*, Bruxelles, 1912 *(Document n°29).*
- *Séance solennelle de commémoration consacrée à la vie et à l'œuvre d'Alexis Sluys, président d'honneur de la Ligue de l'enseignement. Palais des académies, dimanche 13 décembre 1936,* Bruxelles, 1937 *(Document n°102).*
- A. SLUYS, *Charles Buls et la Ligue de l'enseignement, 1864-1914*, Bruxelles, 1922 *(Document n°43).*
- ID., *Le cinquantenaire de l'Ecole modèle, 1875-1925*, Bruxelles, 1926 *(Document n°58).*
- ID., *Les compartiments scolaires à l'Exposition universelle de Bruxelles. 1910. «L'Allemagne, les Pays-Bas et la Belgique»*, Bruxelles, 1910 *(Document n°17).*
- ID., *Projet de loi de M. Ch. Woeste contre les écoles normales publiques, provinciales et communales,* Bruxelles, 1909 *(Document n°13).*
- ID., *La vie et l'œuvre de P. Tempels*, Bruxelles, 1924 *(Document n°52).*
- N. SMELTEN, *75 années : 1864-1939. Discours prononcé en Assemblée générale du 28 janvier 1940*, Bruxelles, 1940 *(Document n°113).*
- H. SPEYER, *Rapport sur la situation de l'enseignement primaire en Belgique*, Bruxelles, 1906 *(Document n°3).*

3. *Les sociétés de libre pensée*

- M. ALEXANDER, *Le Congrès international de la libre pensée de Munich (31 août–3 sept. 1912)*, Bruxelles, 1912.
- *Almanach de la Libre Pensée de Liège*, 1892, 1899 et 1907.

- F. ANDRE, *Le refus d'agréation des Ecoles Normales du Hainaut,* Bruxelles, 1910.
- *Annuaire illustré de la libre pensée internationale, 1908,* Bruxelles, 1908.
- *Annuaire illustré de la libre pensée internationale, 1909*, Bruxelles, 1909.
- V. ARNOULD, *Le centenaire de Voltaire. Conférence donnée à la Libre Pensée de Bruxelles,* Bruxelles, 1879.
- ID., *Philosophie du libéralisme. Conférence donnée à la Libre Pensée de Bruxelles*, Bruxelles, 1877.
- ID., *Vingt-cinquième anniversaire de la fondation de la Libre Pensée de Bruxelles. Rapport présenté en séance solennelle du 22 avril 1888*, Bruxelles, 1888.
- P. ASSE, *Mon catéchisme ou la morale telle que je la conçois*, Bruxelles, 1911.
- *Le Congrès international de la libre pensée de Bruxelles et la manifestation Ferrer (20-24 août 1910)*, Bruxelles, 1910.
- *Congrès international des libres penseurs tenu à Anvers en 1885. Compte rendu,* Bruxelles, 1887.
- *Congrès international des libres penseurs tenu à Bruxelles en 1880. Compte rendu,* Bruxelles, 1884.
- A. CORNETTE, *De Vrije Gedachte van Antwerpen. Beknopt verslag over haar maatschapelijk bestaan gedurende de jaren 1864-1880,* Anvers, 1880.
- *Les Cosmopolitains. Groupe rationaliste démocratique fondé à Bruxelles le 13 janvier 1875. Livret du sociétaire*, Bruxelles, s.d.
- W. DAANSON, *Le livre du bien et du mal*, Bruxelles, 1910.
- ID., *Code de morale universelle*, Paris, s.d.
- I. DE NEEF, *Propagande rationaliste. Athéisme. Déisme-Gatisme. Esquisse philosophico-sociale dédiée à la libre pensée et au prolétariat intellectuel à l'occasion de la soi-disant banqueroute de la science,* Bruxelles, 1895.
- A. DE POTTER, *Catéchisme du libre penseur*, Bruxelles, 1854.
- J. DES ESSARTS, *Le rationalisme et le cléricalisme devant la question sociale,* Charleroi, 1893.
- ID., *La religion et la loi scolaire. Réponse à M. Schollaert, ministre de l'Instruction publique,* Bruxelles, 1896.
- *L'éducation rationaliste telle qu'elle est donnée à l'Orphelinat rationaliste de Forest (Bruxelles). Rapport présenté au Congrès de Lisbonne par M. Mulle,* Bruxelles, 1913.
- *L'enseignement de la morale catholique et le péril scolaire. La question de la première communion. Le faux serment !*, Bruxelles, 1911.
- *L'enseignement de la morale. Lettre ouverte au ministre de l'Instruction publique,* Bruxelles, 1904.
- *Extraits de documents pour servir à l'histoire du rationalisme en Belgique par un libre penseur socialiste*, Bruxelles, 1879.
- *Fédération Nationale des sociétés de libres penseurs. Congrès de Louvain, 1901. I : Loi scolaire de 1895. Droits et devoirs de Conseils communaux, des instituteurs, des chefs de famille, des citoyens anticléricaux. II : les congrégations religieuses en Belgique. L'invasion noire. Immenses richesses des couvents. Odieuse exploitation. Propagande à organiser*, Bruxelles, 1901.
- *Fédération rationaliste de Belgique. Compte rendu du VIII^e Congrès rationaliste tenu à Bruxelles les 28 et 29 mai 1880,* Bruxelles, 1880.
- *Fédération rationaliste de Charleroi. XXXVII^e anniversaire. Statuts – Programme – Travaux. XXXII^e année de présidence du citoyen Jules Bufquin des Essarts. 13 octobre 1912. Compte rendu*, Gand, 1913.
- *Fédération des sociétés rationalistes de l'agglomération bruxelloise. Rapport annuel, 1877-1878*, Bruxelles, 1878.
- E. HINS, *La Bible expliquée*, Bruxelles, 1913.
- ID., *La libre pensée internationale en 1910*, Bruxelles, 1911.
- ID., *La libre pensée internationale en 1911,* Bruxelles, 1912.
- ID., *La libre pensée internationale en 1912*, Bruxelles, 1913.

- ID., *La libre pensée internationale en 1913*, Bruxelles, 1914.
- *Historique des sociétés rationalistes de la Belgique, par l'Affranchissement*, Bruxelles, 1879.
- *Guerre aux préjugés. Almanach de l'Affranchissement pour 1894, libre pensée - sociologie*, Bruxelles, 1894.
- *Liber memorialis des fêtes du cinquantenaire de la fondation de la Libre Pensée de Bruxelles, 1863-1913*, Ixelles-Bruxelles, 1913.
- *La Libre Pensée, association pour l'organisation des enterrements civils, fondée à Bruxelles, le 19 janvier 1863. Statuts*, Bruxelles, 1863.
- *La Libre Pensée de Bruxelles. Rapport présenté par la commission directrice à l'Assemblée générale le 31 décembre 1869*, Bruxelles, 1869.
- *Libre Pensée de Bruxelles. Rapport général sur la Libre Pensée et l'éducation intégrale*, Bruxelles, 1899-1900.
- *La Libre Pensée de Bruxelles. Rapport sur sa situation et ses travaux pendant les années 1897-1898. Statuts*, Bruxelles, 1898.
- *La Libre Pensée de Bruxelles. Rapport sur sa situation et ses travaux pendant les années 1899-1900. Statuts*, Bruxelles, 1900.
- *La Pensée*, 1905-1914.
- C. POTVIN, *Tablettes d'un libre penseur*, Bruxelles, 1879.
- *La Raison*, 1889-1900.
- *Rapport présenté par le comité de la Libre Pensée de Bruxelles à l'Assemblée générale annuelle et obligatoire du 12 décembre 1913*, Bruxelles, s.d.
- *Rapports sur les travaux et la situation de la Libre Pensée de Bruxelles*, Bruxelles, 1872-1878.
- *De Rede*, 1898-1911.
- R. RENS, *Religion affaire privée ? La libre pensée et les partis anticléricaux*, Bruxelles, 1911.
- J. ROBYN, *Croire et savoir. Dialogue entre un croyant catholique et un libre penseur*, Bruxelles, 1911.
- ID., *Entretiens rationalistes*, Bruxelles, s.d.
- ID., *Le nouveau catéchisme du libre penseur suivant la Raison et la Science*, Bruxelles, s.d.
- *Société l'Affranchissement. Aux vrais libres penseurs, notre désaffiliation des fédérations des sociétés de libre pensée*, Molenbeek, 1909.
- *Les Solidaires. Association pour l'enterrement civil, caisse de secours mutuel, d'assistance fraternelle de prévoyance et de propagande fondée à Bruxelles, le 29 juillet 1857. Rapports*, Bruxelles, 1860.
- *Les Solidaires. Association pour l'enterrement civil et la propagande rationaliste fondée en 1857. Statuts*, Bruxelles, 1879.
- P. SOSSET, *La libre pensée et l'idéal*, Bruxelles, 1904.
- M. VAN CAUBERGH, *L'athéisme dans ses conséquences morales et sociales. Conférence faite à la Société de Libres Penseurs de Liège, le 12 mars 1882*, Bruxelles, 1882.
- *Vérités démontrées par la Société des Libres Penseurs, fondée à Bruxelles, le 20 octobre 1862, suivies des statuts de cette société*, 2e éd., Bruxelles, 1863.
- L. VERTONGEN, *Rapport sur la cléricalisation des pouvoirs publics et des administrations belges sous le gouvernement catholique (1884-1907), présenté au Congrès anticlérical de 1907*, Bruxelles, 1907.

4. Les syndicats et groupements enseignants

- *Bulletin de la Fédération générale des instituteurs belges*, 1877-1882.
- *Cercle «Le Progrès», fondé à Bruxelles le 29 septembre 1879. Rapports*, 1884-1890.
- *Christene Onderwijzersbond Rousselare-Iseghem. Schoolvraag en maatschapelijke kwestie*, s.l., 1895.
- *Christene school*, 1893-1914.

- *Fédération générale des instituteurs belges. Comptes-rendus des séances des Congrès*, Bruxelles, 1886-1914.
- *Fédération des instituteurs chrétiens. Congrès tenu à Anvers, les 9 et 10 septembre 1894. Questions proposées, solutions acceptées. Vœux*, Jumet, 1895.
- *L'Instituteur belge*, 1904-1914.
- *Le Journal des instituteurs*, 1893-1914.
- *Trois mots sur la question scolaire. I. Nécessité d'une réforme* II. *Les vraies bases. III. Un projet de loi par deux professeurs*, Saint-Trond, 1895.
- V. VAN AECKEREN [L. MELIS], *Iets over de aanstande schoolregeling. Open brief aan den Hoogachtbaren Heer De Trooz, volksvertegenwoordiger*, Bruxelles, 1895.

5. *Partis et mouvements politiques*

- *Assemblée générale des catholiques en Belgique, session de 1891*, Bruxelles, 1893.
- *Assemblées générales des catholiques en Belgique, à Malines*, Bruxelles, 1863, 1864, 1867.
- *Association libérale et constitutionnelle de l'arrondissement de Bruxelles. Séance du 13 novembre 1880*, Bruxelles, 1880.
- A. BELLEMANS, *Rapport sur l'enseignement. Congrès des œuvres catholiques. Anvers 6-7 avril 1902*, Anvers, 1902.
- *Compte-rendu des Congrès annuels du POB*, 1885-1914.
- *Compte-rendu du Congrès extraordinaire du POB tenu à Bruxelles, les 25 et 26 décembre 1893 et du X^e Congrès annuel tenu à Quaregnon, les 25 et 26 mars 1894*, Bruxelles, 1894.
- *Compte-rendu du Congrès libéral tenu à Bruxelles, les 8 et 9 avril 1894*, Bruxelles, 1894.
- *Congrès libéral de Belgique. Séance du 14 juin 1846*, Bruxelles, 1846.
- *Congrès libéral progressiste de Belgique, séances des 29 et 30 mai 1887*, Bruxelles, 1887.
- *Ligue libérale de l'arrondissement de Bruxelles. Rapport présenté par A. Smets à l'Assemblée générale du 12 décembre 1901*, Bruxelles, 1901.
- *Programme et statuts du POB*, Bruxelles, 1885.
- *Programme et statuts du Parti Socialiste Belge, votés par le Congrès de Bruxelles, les 13 et 14 avril 1879*, Bruxelles, 1879.
- *Rapports du Congrès catholique de Malines*, Bruxelles, 1909, 7 vol.

6. *Divers*

- *Annales de l'Association internationale pour le progrès des sciences sociales. Deuxième session : Congrès de Gand (14-19 septembre 1863)*, Bruxelles, 1864.
- *Annales de l'Association internationale pour le progrès des sciences sociales. Quatrième session : Congrès de Berne (28 août-2 septembre 1865)*, Bruxelles, 1866.
- *Annales du Congrès international des étudiants. Deuxième session tenue à Bruxelles, les 14, 15, 16 et 17 avril 1867*, Liège, 1867.
- *Congrès international des étudiants. Compte rendu officiel de la première session tenue à Liège, les 29, 30, 31 octobre et 1 novembre 1865. Publié par la commission permanente*, Liège, 1866.

III. Ecrits de circonstance

1. Politique

- A. BAISIR, *La France maçonnique : tyrannie et ruine. La Belgique catholique : liberté et prospérité*, Bruxelles, s.d.
- ID., *Libéralisme, socialisme et religion,* Namur, 1896.
- L. BONIFACE (L. DEFRE), *De la charité ecclésiastique. Deuxième lettre : le frère quêteur*, Bruxelles, 1857.
- J. D'ANETHAN, *La politique ministérielle et les griefs de l'opposition*, Bruxelles, 1862.
- V. DECHAMPS, *La Franc-Maçonnerie, son caractère, son organisation, son extension, ses sources, ses influences, son but et ses secrets*, Tournai, 1863.
- ID., *Le Libéralisme. Lettre à un publiciste catholique*, 2e éd., Paris-Bruxelles, 1878.
- ID., *Les catholiques libéraux. Deuxième lettre à un publiciste*, Malines, 1878.
- ID., *Du serment de fidélité à plusieurs constitutions modernes. Troisième lettre à un publiciste*, Malines, s.d.
- E. DE LAVELEYE, *Le double programme du parti libéral*, Bruxelles, 1877.
- ID., *La crise récente en Belgique et la question religieuse*, Bruxelles, 1885.
- J.-M. FUNCK, *Du parti libéral et de ses diverses nuances*, Bruxelles, 1859.
- ID., *Libéralismes ! Aux électeurs de l'arrondissement de Bruxelles*, Bruxelles, 1870.
- E. GOBLET D'ALVIELLA, *Comment on élève autel contre autel. Des moyens pratiques de propager la réforme en Belgique*, Bruxelles, 1876.
- ID., *L'unité du parti libéral*, Bruxelles, 1876.
- ID., *Esquisse d'un programme de réformes anticléricales*, Bruxelles, 1878.
- P. HYMANS, *Le libéralisme et l'Eglise aux deux bouts du siècle*, Bruxelles, 1900.
- ID., *La politique du gouvernement et l'ingérence dans les affaires publiques*, Bruxelles, 1904.
- A. LACROIX, *Les élections de 1859. Le jeune libéralisme et son programme par un membre de la gauche*, Bruxelles, 1859.
- F. LAURENT, *Lettres d'un retardataire libéral à un progressiste catholique*, Bruxelles, 1863.
- ID., *Lettres sur les jésuites*, Paris, 1864.
- G. LEBROCQUY, *Les libéraux peints par eux-mêmes*, Paris-Bruxelles, 1876.
- P. PASTUR & L. CATY, *L'action socialiste au Conseil provincial du Hainaut. 1895-1907*, Gand, 1908.
- C. POTVIN, *L'Eglise et la morale*, Bruxelles, 1858-1859, 2 vol.
- J. VAN DAMME (H.-W. FRERE-ORBAN), *La mainmorte et la charité*, Bruxelles, 1854-1857.
- E. VANDERVELDE, *Le parti ouvrier et la religion,* Bruxelles, 1898.
- H. WALTER-FERNANDEZ, *Socialisme et religion. Thèse : la religion n'est pas affaire privée, pourquoi ?*, La Louvière, 1910.

2. Enseignement

- J.-J. ALTMEYER, *Quelques mots sur l'enseignement obligatoire*, Bruxelles, 1859.
- L. ANDRE, *De l'égalité des écoles au point de vue des subsides des pouvoirs publics*, Bruxelles, 1911.
- E. BANNING, *La morale dans l'instruction primaire et le parti catholique,* Bruxelles, 1879.
- A. BELLEMANS, *La question scolaire. Réponse à M. Charles Woeste*, Anvers, 1899.
- H. BOSSU, *L'idée libérale en matière d'enseignement*, Bruxelles, 1879.
- A. CASTELEIN, *Réponse au système moral d'H. Denis. La morale rationaliste et la morale chrétienne*, Bruxelles, 1895.
- N. CONSIDERANT, *De l'instruction gratuite et obligatoire*, Bruxelles, 1858.

- E. DE CARAMAN-CHIMAY, *L'État hors de l'école*, Bruxelles, 1867.
- A. DECHAMPS, *La loi de 1842 sur l'instruction primaire et ses adversaires*, Bruxelles, 1862.
- ID., *L'école, dans ses rapports avec l'Église, l'État et la liberté*, Bruxelles, 1868.
- ID., *Lettres sur l'enseignement primaire et la loi de 1842, par un ancien représentant*, Bruxelles, 1871.
- V.-A. DECHAMPS, *Avertissements aux familles sur plusieurs erreurs relatives à l'éducation*, Tournai, 1863.
- ID., *La morale universelle et indépendante. Lettres aux chefs des loges maçonniques*, Paris-Malines, 1e éd., 1878.
- ID., *Le nouveau projet de loi sur l'enseignement primaire. Trois questions résolues par un homme d'Etat et trois nouvelles lettres aux chefs des loges maçonniques et au Conseil des ministres belges en 1879*, Bruxelles-Paris, 1879.
- ID., *Réponse à la circulaire ministérielle du 8 mars 1879 relative au nouveau projet de loi sur l'enseignement primaire*, Paris-Malines, 1879.
- P. DE GERLACHE, *Projet de loi sur l'enseignement primaire*, Bruxelles, 1884.
- P. DE HAULEVILLE, *Projet de modification de la loi du 1er juillet 1879 sur l'enseignement primaire*, Bruxelles, 1884.
- E. DE LAVELEYE, *De l'enseignement obligatoire*, Bruxelles, 1859.
- L. DELPLACE, *Leur morale neutre*, Gand, 1907.
- H. DENIS, *La morale rationaliste, discours prononcé à la Chambre des représentants*, Gand, 1895.
- ID., *L'éducation du peuple et l'évolution intellectuelle et morale*, Gand, 1904.
- ID., *L'Eglise et la morale. Les deux morales. Discours prononcé à la Chambre des représentants*, Bruxelles, 1912.
- DEUX PROFESSEURS, *Trois mots sur la question scolaire. I. Nécessité d'une réforme. II. Les vraies bases. III. Un projet de loi*, Saint-Trond, 1895.
- E. DUCPETIAUX, *Le prêtre hors de l'école*, Bruxelles, 1865.
- G. DUPLAT, *Le cours de religion à l'école primaire. Le droit des chefs de famille*, Bruxelles, 1913.
- J.-M. FUNCK, *De l'enseignement primaire obligatoire en Belgique*, Bruxelles, 1858.
- J. GUILLIAUME, *La morale dans l'école*, Bruxelles, 1879.
- J. HOYOIS, *Un chapitre de la politique scolaire des partis de Gauche. Interpellation à la Chambre des représentants*, Bruxelles, 1911.
- J. JACOPS, *Le dogme catholique et la morale de M. Tiberghien, à l'usage des écoles laïques. Avertissement aux parents et aux instituteurs catholiques*, Louvain, 1879.
- C. LE HARDY DE BEAULIEU, *De L'éducation de la femme*, Paris, 1867.
- A. SMETS, *Réorganisation de l'enseignement primaire*, Bruxelles, 1893.
- J. SOLINGE, *Révision de la loi organique du 20 septembre 1884*, Namur, 1894.
- P.-F.-X. TEMMERMAN, *L'enseignement neutre et la loi du 20 septembre 1884*, Bruxelles, 1884.
- ID., *La réforme scolaire en Belgique*, Louvain, 1884.
- P. TEMPELS, *L'école et l'instruction religieuse*, Bruxelles, 1901.
- E. VANDERVELDE & L. BERTRAND, *Les socialistes dans les récents débats scolaires*, Bruxelles, 1910.
- V. VAN DE WALLE, *Le débat scolaire. La morale à l'école primaire. Amendement Van de Walle*, Malines, 1914.
- A. VERHAEGEN, *L'Etat hors de l'école*, Gand, 1879.
- ID., *Les devoirs des catholiques dans la question des écoles*, Gand, 1879.
- ID., *La manifestation nationale du 7 septembre 1884 à Bruxelles*, Gand, 1885.
- ID., *La question scolaire*, Bruxelles, 1902.
- ID., *L'égalité scolaire. Discours prononcé à la Chambre des représentants*, La Louvière, 1910.
- P. VERHAEGEN, *Les ravages de l'école neutre dans le Hainaut*, Bruxelles, 1910.
- ID., *Les écoles normales provinciales du Hainaut*, Louvain, 1911.
- C. WOESTE, H. CARTON DE WIART & P. POULLET, *La guerre scolaire. Qui veut la déclarer ? Discours prononcés à la Chambre des représentants*, Bruxelles, 1910.

IV. La Presse

1. Journaux[20]

- *Le Baudet : journal hebdomadaire anticlérical satirique et illustré* (1902).
- *Le Bien Public* (1865, 1878-1881, 1884, 1892-1893, 1894-1895, 1897, 1900-1901).
- *La Chronique* (1878-1881, 1884, 1894-1895).
- *Le Constitutionnel du Limbourg* (1883).
- *Le Courrier de Bruxelles* (1864-1865, 1878-1881, 1884, 1894-1895, 1897).
- *Le Courrier de l'Escaut* (1884).
- *L'Echo du Parlement* (1878-1882, 1884).
- *L'Etoile Belge* (1878-1881, 1884).
- *La Flandre libérale* (1878-1882, 1884, 1894-1895).
- *L'Indépendance belge* (1865-1867, 1878-1882, 1884, 1894-1895, 1900-1901).
- *Le Journal de Bruxelles* (1864-1867, 1878-1881, 1884, 1894-1895, 1897, 1900-1901).
- *Le Journal de Charleroi* (1894-1895).
- *Le Journal des étudiants* (1866-1868).
- *La Liberté* (1865-1867 et 1867-1873).
- *Le Libre Examen* (1865-1868).
- *Le Peuple* (1894-1902, 1910-1914).
- *Le Peuple belge* (1870).
- *La Réforme* (1884, 1892-1893, 1894-1895).
- *La Tribune du Peuple* (1861-1869).
- *Vooruit* (1894-1902).

2. Revues

2.1. Revues politiques ou d'intérêt général

- *L'Avenir social* (1896-1907).
- *La Jeunesse Laïque* (1903-1905).
- *La Libre Recherche* (1855-1860).
- *Revue de Belgique* (1869-1914).
- *Revue critique* (1857-1858).
- *Revue générale* (1865-1914).
- *Revue trimestrielle* (1854-1868).

2.2. Revues pédagogiques

- *L'Abeille* (1855-1891).
- *L'Avenir* (1876-1887).
- *Bulletin des écoles catholiques* (1879-1881).
- *Bulletin des écoles primaires* (1882).
- *L'Ecole communale* (1880-1892).
- *L'Ecole libre* (1887-1891).
- *L'Ecole nationale* (1902-1914).
- *L'Education* (1888-1896).
- *L'Enseignement pratique* (1890-1902 et 1907-1914).
- *L'Observateur* (1881-1900).

[20] Les années indiquées sont données à titre indicatif. La presse a été dépouillée en fonction des problématiques repérées.

- *Le Progrès* (1861-1888).
- *La Revue pédagogique belge* (1888-1895).
- *De Toekomst* (1857-1898).
- *De Vereeniging* (1868- 1897).
- *De Vooruitgang* (1883-1886).

V. Ecrits de contemporains et travaux-sources

1. Questions politico-religieuses

- E. ALLARD, *L'Etat et l'Eglise. Leur passé, leur existence et leur avenir en Belgique*, Bruxelles, 1872.
- G. BARNICH, *Le régime clérical en Belgique. L'organisation du parti catholique, la législation sociale et les œuvres,* Bruxelles, 1911.
- L. BERTRAND, *Histoire du socialisme et de la démocratie en Belgique depuis 1830,* Bruxelles, 1906-1907, 2 vol.
- T. BOST, *Le Protestantisme libéral*, Paris, 1865.
- H. CHARRIAUT, *La Belgique moderne. Terre d'expérience*, Paris, 1910.
- E. DE LAVELEYE, *Du progrès des peuples anglo-saxons,* Bruxelles, 1859.
- ID., *Le protestantisme et le catholicisme dans leurs rapports avec la liberté et la prospérité des peuples*, Bruxelles, 1875.
- J. DESTREE & E. VANDERVELDE, *Le socialisme en Belgique*, 2e éd., Paris, 1903.
- E. GOBLET D'ALVIELLA, *Le protestantisme libéral,* Bruxelles, 1877.
- ID., *Les débuts du SU en Belgique et la situation du parti libéral*, Bruxelles, 1894.
- ID., *Alliances et coalitions. Etude de tactique libérale*, Bruxelles, 1898.
- ID., *Récentes tentatives d'union libérale (1894-1904)*, Bruxelles, 1904.
- C. HUYSMANS, L. DE BROUCKERE & L. BERTRAND, *75 années de domination bourgeoise*, Gand, 1906.
- P. HYMANS, *La politique de Frère-Orban*, Bruxelles, 1896.
- ID., *Pages libérales*, Bruxelles, 1936.
- ID. & A. DELCROIX, *Histoire parlementaire de la Belgique, 1880-1910,* Bruxelles, 1909-1910, 5 vol.
- F. LAURENT, *L'Eglise et l'Etat en Belgique*, Bruxelles, 1860-1862, 2 vol.
- ID., *De l'avenir religieux des peuples civilisés*, Bruxelles, 1876.
- J.-B. NOTHOMB, *Essai historique et politique sur la Révolution belge. Quatrième édition précédée d'un avant-propos et suivie d'une première continuation par l'auteur*, Bruxelles, 1876, 2 vol.
- C. POTVIN, *Du gouvernement de soi-même*, Verviers, 1877, 6 vol.
- G. TIBERGHIEN, *Esquisse d'une philosophie morale,* Bruxelles, 1854.
- ID., *Etudes sur la religion*, Bruxelles, 1857.
- ID., *Enseignement et philosophie,* Bruxelles, 1873.
- ID., *L'agnosticisme contemporain dans ses rapports avec la science et la religion*, Bruxelles, 1887.
- E. VANDERVELDE, *Essais socialistes : l'alcool, la religion, l'art*, Paris, 1906.
- C. VERCAMER, *Le spiritualisme et le matérialisme. Conférence faite au local du Cercle des instituteurs du Canton de Saint-Josse le 7 juin 1888*, Gand, 1888.
- P. VOITURON, *Le manuel du libéralisme belge*, Bruxelles, 1876.
- ID., *Le libéralisme et les idées religieuses*, Gand, 1879.

2. *Question scolaire et enseignement*

- H. AXTER, *Commentaire de la loi organique de l'instruction primaire et des lois et arrêtés relatifs aux pensions des instituteurs*, Bruges, 1908.
- E. BANNING, *L'épiscopat et l'Instruction publique en Belgique, de 1830 à 1879*, Bruxelles, 1879.
- L. BAUWENS, *Loi organique de l'enseignement primaire (20 septembre 1884-15 septembre 1895)*, Frameries, 1896.
- ID., *Code général de l'enseignement primaire en Belgique*, 4e éd., Frameries, 1908.
- J.-B. BIVORT, *Commentaire de la loi sur l'instruction primaire du 23 septembre 1842*, Bruxelles, 1845.
- B. BOUCHE, *L'éveil d'une conscience*, Bruxelles, 1902.
- ID., *La solidarité à l'école*, Bruxelles, 1908.
- T. BRAUN, *Cours complet de pédagogie et de méthodologie rédigé conformément au programme d'étude officiel des écoles et sections normales primaires*, Bruxelles, 1885.
- T. DAUMERS, *Education morale et civique. Nos devoirs. Ouvrage illustré par Belloguet, Gaillard et Van Neste*, Bruxelles, 1897.
- ID., *Grands devoirs des petits. Livre de lecture*, Bruxelles, 1898-1899, 2 vol.
- ID., *La morale à l'école primaire*, Bruxelles, 1908.
- ID., *Les bases physiologiques de la morale*, Bruxelles, 1911.
- E. DE LAVELEYE, *L'Instruction du peuple*, Paris, 1872.
- L. DERIE, *Loi scolaire du 15 septembre 1884, coordonnée avec les dispositions de la loi de 1884 qui restent en vigueur, mise en rapport avec les arrêtés royaux et ministériels, les circulaires, dépêches, déclarations du gouvernement, précédée d'un aperçu historique sur le régime légal de l'instruction primaire*, Bruxelles, 1896.
- N. DOCK, *Organisation de l'enseignement primaire en Belgique*, dans *Revue de l'enseignement normal en Belgique*, t. XVIII, 1933, pp. 30-67.
- E. GREYSON, *L'enseignement public en Belgique. Aperçu historique et exposé de la législation*, 1893-1896, 3 vol.
- E. LECLERCQ, *Essai sur la morale au point de vue de l'enseignement primaire*, Bruxelles, 1879.
- F. LEY, *Pages de pédagogie. Recueil d'études*, Bruxelles, 1907.
- O. MERTEM, *Éléments de morale à l'usage des écoles normales et des sections normales primaires de l'Etat*, Namur, 1884/1885, 2 vol.
- V. MIRGUET, *Notions élémentaires de psychologie à l'usage des élèves et des écoles normales primaires. Ouvrage rédigé conformément au programme officiel de 1881*, Huy, 1882.
- ID., *Règles à suivre dans l'éducation et l'instruction des enfants. Ouvrage rédigé conformément au programme officiel des écoles normales de l'Etat*, Huy, 1882, 2 vol.
- ID., *Cours de pédagogie à l'usage des élèves des écoles normales. Ouvrage rédigé conformément au programme officiel*, Huy, 1883.
- L. MOTTET, *Historique de l'enseignement primaire communal à Liège depuis 1830, avec notices sur les œuvres professionnelles et les œuvres scolaires*, Liège, 1907.
- F. NOEL, *L'enseignement de la religion dans les écoles primaires communales. Nécessité de l'enseignement de la religion, partie religieuse de la loi de 1884. Programme type pour l'enseignement la religion*, Paris-Bruxelles, 1893.
- ID., *Vade-mecum du catéchiste à l'école, ou exposé succinct des principes généraux qui doivent guider l'instituteur dans l'enseignement de la religion et de la morale*, Tournai, 1900.
- ID., *Guide pratique de méthodologie religieuse à l'usage des élèves normalistes et des instituteurs*, Nivelles, 1906.
- A. SIMON, *L'éducation religieuse dans les écoles*, Bruxelles, 1910.
- A. SLUYS, *L'évolution de l'enseignement public du XIIIe au XXe siècle en Belgique et spécialement à Bruxelles. Documents, statistiques et faits principaux*, Bruxelles, 1897.
- A. STASSE, *Code administratif de l'enseignement primaire*, Namur, 1896.
- P. TEMPELS, *L'instruction du peuple*, Bruxelles, 1864.

- G. TIBERGHIEN, *Les commandements de l'humanité ou la vie morale, sous la forme de catéchisme populaire*, Bruxelles, 1872.
- ID., *Eléments de morale universelle à l'usage des écoles laïques*, Bruxelles, 1879.
- A. VAN ACHTER, *Le nouveau vade-mecum de l'instituteur chrétien*, Namur, 1892.
- ID., *Traité théorique et pratique de pédagogie chrétienne*, Namur, 1902-1903.
- C. VAN BOMMEL, *Exposé des vrais principes sur l'instruction publique, primaire et secondaire, considérée dans ses rapports avec la religion*, Liège, 1840.
- A. VAN LAAR, *Geschiedenis van het openbaar onderwijs te Antwerpen sedert 1872*, Anvers, 1937-1939, 3 vol.
- C. VAN OVERBERGH, *La réforme de l'enseignement d'après le premier congrès international d'expansion mondiale*, Mons, 1905, 2 vol.
- C. VERCAMER, *Catéchisme de morale universelle*, Bruxelles, 1868.
- P. VERHAEGEN, *La Lutte scolaire en Belgique*, 2e éd., Gand, 1906.

3. *Notices et études biographiques*

- A. BELLEMANS, *Victor Jacobs (1838-1891)*, Bruxelles, 1913.
- E. CAMBIER, *J. Destrée, ministre des Sciences et des Arts*, Bruxelles, 1921.
- H. CARTON DE WIART, *Beernaert et son temps*, Bruxelles, 1945.
- L. DELANGE-JANSON, *Paul Janson, sa vie. 1840-1893. Sa vie généreuse, son époque*, Bruxelles, 1962-1964, 2 vol.
- E. DE MOREAU, *Adolphe Dechamps (1807-1875)*, Bruxelles, 1911.
- J. DE TRANNOY, *Jules Malou, 1810 à 1870*, Bruxelles, 1905.
- R. DISCAILLES, *Charles Rogier (1800-1885)*, Bruxelles, 1892-1895, 4 vol.
- R. FENAUX, *P. Hymans, un homme, un temps, 1864-1941*, Bruxelles, 1945.
- J. GARSOU, *Frère-Orban*, Bruxelles, 1945.
- ID., *Frère-Orban*, t. I : *1857 à 1896* ; t. II : *1857-1896*, Bruxelles, 1946.
- E. GOBLET D'ALVIELLA, *Notice sur Emile de Laveleye, sa vie, son œuvre*, Paris-Bruxelles, 1895.
- P. HYMANS, *Frère-Orban*, t. I : *1812-1857* ; t. II : *La Belgique et le second empire*, Bruxelles, 1905, 2 vol.
- L. LECLERE, *Notice sur la vie et les travaux de G. Tiberghien*, Bruxelles, 1922.
- L. MOYERSOEN, *Prosper Poullet en de politiek van zijn tijd*, Bruges-Bruxelles, 1946.
- A. NYSSENS, *Eudore Pirmez*, Bruxelles, 1893.
- P. TEISSONIERE, *La religion de l'avenir d'après le comte Goblet d'Alviella*, Bruxelles, s.d.
- E. VAN DER SMISSEN, *Léopold II et Beernaert d'après leur correspondance inédite de 1884 à 1894*, -Bruxelles, s.d., 2 vol.
- E. VANDERVELDE, *Notice sur Hector Denis*, Bruxelles, 1939.
- H. VAN LEYNSEELE & J. GARSOU, *Frère Orban. Le crépuscule, 1878-1896*, Bruxelles, 1954.
- M. WALRAET, *Emile Banning. Un grand Belge (1836-1898)*, Bruxelles, 1945.

VI. Mémoires et souvenirs

- E. BANNING, *Réflexions morales et politiques*, Bruxelles, 1946.
- L. BERTRAND, *Souvenirs d'un meneur socialiste*, Bruxelles, 1927.
- H. CARTON DE WIART, *Souvenirs politiques*, Bruxelles, 1927.
- P. HYMANS, *Mémoires, publiés par F. Van Kalken, avec la collaboration de J. Bartier*, Bruxelles, 1958, 2 vol.
- A. SLUYS, *Les mémoires d'un pédagogue*, Bruxelles, 1940.

- E. VANDERVELDE, *Souvenirs d'un militant socialiste*, Paris, 1939.
- C. WOESTE, *Mémoires pour servir à l'histoire contemporaine de la Belgique*, Bruxelles, 1927-1937, 3 vol.

VII. Recueils de discours et d'études

- L. DE BROUCKERE, *Oeuvres choisies. Préface par C. Huysmans,* Bruxelles, 1954-1962, 4 vol.
- E. DE LAVELEYE, *Essais et études (1861-1892)*, Paris, 1894-1897, 3 vol.
- H. DENIS & E. HINS (S.DIR.), *Isabelle Gatti de Gamond : Education - Féminisme*, Paris, 1907.
- J. DESTREE, *Semailles. Essais*, Bruxelles, 1913.
- *Discours parlementaires de Paul Janson*, Bruxelles, 1905, 2 vol.
- *Discours parlementaires de Jules Destrée*, Paris, 1914.
- *Discours philosophiques d'Hector Denis, avec une préface de Guillaume De Greef*, Paris, 1919.
- P.-L. GOOSSENS, *Choix de conférences, discours, allocutions*, Malines, 1906.
- P. HYMANS, *Portraits, essais, discours*, Bruxelles, 1914.
- D.-J. MERCIER, *Œuvres pastorales, actes, allocutions, lettres*, Bruxelles-Paris, 1911-1928, 7 vol.
- *Oeuvres complètes du Cardinal Dechamps*, Malines, 1874-1883, 18 vol.
- C. WOESTE, *Vingt ans de polémique*, Bruxelles, 1895, 3 vol.
- ID., *A travers dix années (1885-1894). Etudes politiques, études sociales. Mélanges historiques et littéraires*, Bruxelles, 1895, 2 vol.
- ID., *Echos des luttes contemporaines (1895-1905)*, Bruxelles, 1906, 2vol.

VIII. Publications de sources

- J. ART, *Réunions des évêques de Belgique (1884-1900) vues à travers les archives de la nonciature de Bruxelles*, dans *Bulletin de l'Institut Historique belge de Rome*, 1981, pp. 200-349.
- R. AUBERT, *Correspondance entre Charles de Montalembert et Adolphe Dechamps, 1838-1870*, Louvain-la-Neuve, 1993.
- *Het dagboek van Charles Buls*, Gand, 1987.
- H. DE MAN & L. DE BROUCKERE, *Le mouvement ouvrier en Belgique. Un aspect de la lutte des tendances socialistes par H. De Man et L. De Brouckère, traduit de l'allemand par R. Deprez et présenté par M. Szteinberg*, Bruxelles, 1965.
- L.-E. HALKIN, *Documents et notes sur le Congrès International des Etudiants réunis à Liège en 1865*, Liège, 1965.
- *Lettres pastorales des évêques de Belgique, 1800-1950*, Bruxelles, 6 vol.
- N. LUBELSKI-BERNARD, *Léopold II et le Cabinet Frère-Orban (1878-1884). Correspondance entre le roi et ses ministres*, Louvain-la-Neuve - Bruxelles, 1983, 2 vol.
- C. OUKHOUW, *Documents relatifs à l'histoire de la Première Internationale en Wallonie,* Louvain-Paris, 1967.
- A. SIMON, *Catholicisme et politique. Documents inédits (1832-1909)*, Wetteren, 1955.
- ID., *L'hypothèse libérale en Belgique. Documents inédits (1839-1907)*, Bruxelles, 1956.
- ID., *Aspects de l'Unionisme. Documents inédits (1839-1857)*, Wetteren, 1958.
- ID., *Réunions des évêques de Belgique (1830-1867). Procès-verbaux*, Louvain-Paris, 1960.
- ID., *Réunions des évêques de Belgique (1868-1883). Procès-verbaux*, Louvain-Paris, 1961.

- E. WITTE & F. BORNE (S.DIR.), *Documents relatifs à la Franc-Maçonnerie belge au XIX^e siècle, 1830-1855*, Louvain-Paris, 1973.
- H. WOUTERS, *Documenten betreffende de geschiedenis der arbeidersbeweging (1831-1853)*, Louvain-Paris, 1963, 3vol.
- ID., *Documenten betreffende de geschiedenis der arbeidersbeweging, 1853 - 1865,* Louvain-Paris, 1966.
- ID., *Documenten betreffende de geschiedenis der arbeidersbeweging ten tijde van de eerste Internationale, 1866-1880,* Louvain-Paris, 1970-1971, 3 vol.

Deuxième partie. Les travaux

I. Instruments de travail

1. Bibliographies

- J. ART, *Liste des mémoires présentés auprès des universités belges en vue de l'obtention du grade de licencié en histoire, traitant de la période contemporaine, sessions 1975-1985*, Gand, 1986.
- *Bibliographie de l'histoire de Belgique*, dans *Revue belge de philologie et d'histoire*, 1953 sv.
- *Bibliographie d'histoire de l'éducation*, dans *Histoire de l'éducation*, Paris, 1979 sv.
- *Bibliographie nationale. Dictionnaire des écrivains belges et catalogue de leur publication*, Bruxelles, 1830-1914.
- M. BOTS, *Bibliografie van de geschiedenis van het belgisch liberalisme. Beknopte bio-bibliografie van liberale prominenten, 1830-1990*, Gand, 1992.
- ID., *Bibliografie van de liberale tijdschriften. Revue trimestrielle (1854-1868)*, Gand, 1994.
- ID., *Bibliografie van de liberale tijdschriften. Revue de Belgique (1869-1914)*, Gand, 1995.
- H.-R. BOUDIN, *Bibliographie du protestantisme belge, 1781-1996*, Bruxelles, 1999.
- J. DE BELDER & J. HANNES, *Bibliographie de l'histoire de Belgique, 1865-1914*, Louvain-Paris, 1965.
- M. DEPAEPE, M. DE VROEDE, J. LORY & F. SIMON (S.DIR.), *Bibliographie des sources pour l'histoire de l'enseignement préscolaire, primaire, normal et spécial en Belgique. 1830-1959*, Gand, 1991.
- ID., M. D'HOKER & F. SIMON (E.A.), *Manuels scolaires belges, 1830-1880. Répertoire*, Bruxelles, 2003.
- R. DESMED, *La Franc-Maçonnerie au XX^e siècle. Cadre historique et essai de bibliographie critique*, dans J. MARX (S.DIR.), *Maçonnerie, maçonneries*, Bruxelles, 1990, pp. 157-191.
- M. DE VROEDE, J. LORY & F. SIMON E.A. (S.DIR.), *Bibliographie de l'histoire de l'enseignement préscolaire, primaire, normal et spécial en Belgique. 1774-1986*, Louvain - Amersfoort, 1988.
- D. DE WEERDT, *Bibliographie rétrospective des publications officielles de la Belgique (1794-1914)*, Louvain-la-Neuve, 1963.
- J.-M. DUFAYS, *Introduction bibliographique à l'histoire de la Franc-Maçonnerie belge*, dans J. MARX (S.DIR.), *Maçonnerie, maçonneries...*, pp. 193-205.
- L. FRANÇOIS, *Les multiples visages de l'histoire contemporaine. Bibliographie des mémoires de licences et des thèses de doctorat concernant l'histoire contemporaine, réalisés dans les universités belges, en dehors des séminaires d'histoire contemporaine, 1975-1990*, Gand, 1992.
- ID., E. VANHAUTE & S. VRIELINCK, *Les multiples visages de l'histoire contemporaine*, t. II : *bibliographie des mémoires de licence et des thèses de doctorat concernant l'histoire contemporaine, réalisés dans les départements d'histoire des universités belges, 1975-1994*, Gand, 1995.
- L. GENICOT (S.DIR.), *Vingt ans de recherche historique en Belgique, 1969-1988*, Bruxelles, 1990.
- J. PIROTTE & G. ZELIS (S.DIR.), avec la collaboration de B. GROESSENS & T. SCAILLET, *Pour une histoire du monde catholique au 20^e siècle, Wallonie-Bruxelles. Guide du chercheur*, Louvain-la-Neuve, 2003.
- A. TIHON, *Les recherches en histoire religieuse contemporaine de la Belgique francophone*, dans L. COURTOIS & J. PIROTTE, (S.DIR.), *Foi, gestes et institutions religieuses aux XIX^e et XX^e siècles*, Louvain-la-Neuve, 1991, pp. 9-28.

- ID., *Geschiedenis van de Kerk in België in de 19de en de 20ste eeuw. Een literatuuroverzicht*, dans *Trajecta*, t. VI, 1997, pp. 361-377.
- P. VAN DEN EECKHOUT & G. VANTHEMSCHE (S.DIR.), *Bronnen voor de studie van het hedendaagse België, 19de - 20ste eeuw*, Bruxelles, 1999.
- J. VAN HOUTTE (S.DIR.), *Un quart de siècle de recherche historique en Belgique, 1944-1968*, Louvain-Paris, 1970.

2. *Instruments biographiques*[21]

- *Biographie nationale*, Bruxelles, 1866-1987, 44 vol.
- G. CAPLAT (S.DIR.), *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique (1802-1914)*, Paris, 1989.
- N. CAULIER-MATHY, *Le monde des parlementaires liégeois (1831-1893). Essai de socio-biographie*, Bruxelles, 1996.
- Y.-M. DELZENNE & J. HOUYOUX (S.DIR.), *Nouveau dictionnaire des Belges*, Bruxelles, 1992.
- J.-L. DEPAEPE & C. RAINDORF-GERARD (S.DIR.), *Le Parlement belge. 1831-1894. Données biographiques*, Bruxelles, 1996.
- *Dictionnaire biographique des militants du mouvement ouvrier en Belgique*, t. I : *A-B*, Bruxelles, 1995.
- G. KURGAN- VAN HENTENRYK, S. JAUMAIN & V. MONTENS (S.DIR.), *Dictionnaire des patrons en Belgique. Les hommes, les entreprises, les réseaux*, Bruxelles, 1996.
- *Nationaal biographisch woordenboek*, Bruxelles, 1964-1990, 13 vol.
- *Nouvelle biographie nationale*, 1988 sv.
- J.-P. SCHREIBER (S.DIR.), *Dictionnaire biographique des juifs de Belgique. Figures du judaïsme belge. XIX^e – XX^e siècles*, Bruxelles, 2002.
- P. VAN MOLLE, *Le Parlement belge, 1894-1969*, Ledeberg-Gand, 1969.
- E. WITTE, *De Belgische vrijdenkersorganisaties, 1854-1914. Ontstaan, ontwikkeling en rol, Bijgdrage 3: Biographische notities van een aantal aktieve vrijdenkers (1854-1914)*, dans *Tijdschrift voor de studie van de verlichting*, t. V, 1977, n°2, pp. 234-248.

3. *Inventaires d'archives*

- R. BOUMANS, *Inventaire des Papiers H. J. W. Frère-Orban*, Bruxelles, 1958.
- L. COLLIN, *Bisschoppelijk archief Gent. Inventaris van het fonds Antoine Stillemans, 1832-1916*, Gand, 1977.
- ID., *Fonds Monseigneur Henri Bracq*, s.l., 1978.
- A. COSEMANS, *Inventaris van het archief Fr. Schollaert en J. Helleputte*, Bruxelles, 1990.
- A. DEBLON, P. GERIN & L. PLUYMERS, *Les archives diocésaines de Liège. Inventaires des fonds modernes*, Louvain-Paris, 1978.
- M. D'HOORE, *Archives de particuliers relatives à l'histoire de la Belgique contemporaine (de 1830 à nos jours)*, Bruxelles, 1998, 2 vol.
- B. JANSSENS DE BISTHOVEN & C. DE BACKER, *Inventaris van het bischoppelijk archief te Brugge*, Louvain, 1985.
- M. MARTENS, *Charles Buls. Ses papiers conservés aux Archives de la Ville de Bruxelles*, 1958.
- A. MUSICK, *Inventaire des archives Emile Vandervelde*, Bruxelles, 1993-1996, 4 vol.
- ID., *Inventaire des archives Léon Furnémont*, Bruxelles, 1999.
- P. ROBINS, *Fonds de l'Instruction publique. Inventaire dactylographié. Deuxième série. Fin XIX^e - fin années 1950-1960, Archives de la Ville de Bruxelles, salle de lecture*, Bruxelles, 1982.

[21] D'une manière plus générale, voir J. DHONDT & S. VERVAECK, *Instruments biographiques pour l'histoire contemporaine de Belgique*, Louvain-la-Neuve - Paris, 1964.

- C. VAN DE WIEL, *Onderwijsdocumenten uit de 19de eeuw*, Bruxelles, 1991.
- M. VAN HAEGENDOREN, *Les Archives Générales du Royaume. Aperçu des fonds et des inventaires*, Bruxelles, 1955.
- L. VAN MEERBEECK, *Papiers P. Poullet*, Bruxelles, 1988.
- S. VERVAECK, *Inventaris van het archief Jules Malou, 1810-1886*, Bruxelles, 1971.
- A. WATELET-CHERTON, *Les archives de l'évêché de Namur. Inventaire sommaire*, Beauvechain, 1992.

4. *Divers*

- P. CASPARD (S.DIR.), *Guide international de la recherche en histoire de l'éducation*, Paris-Berne, 1995.
- P. DEFLORGE, P. DESTATTE & M. LIBON (S.DIR.), *Encyclopédie du Mouvement wallon*, Charleroi, 2000-2001, 3 vol.
- M. DE VROEDE E.A., *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België : De periodieken, 1817-1940*, Gand-Louvain, 1973-1987, 4 t. en 6 vol.
- H. HASQUIN (S.DIR.), *Dictionnaire d'histoire de Belgique. Les hommes, les institutions, les faits, le Congo belge et le Ruanda-Urundi*, Bruxelles, 2000.
- C. KESTELOOT, A. MAES & C. MARISSAL, *Elections communales. Banques de données*, Bruxelles, 1996.
- L. MINTEN, M. DEPAEPE, M. DE VROEDE, J. LORY & F. SIMON E.A., *Les statistiques de l'enseignement en Belgique. L'enseignement primaire, 1830-1992*, Bruxelles, 1991-1996, 4 t. en 5 vol.
- *Nieuwe Encyclopedie van de Vlaamse beweging*, Tielt, 1998, 3 vol.

II. Ouvrages et articles sur la problématique

1. *Religion et modernité*

- P. BERGER, *La religion dans la conscience moderne*, Paris, 1971.
- ID. (S.DIR.), *Le réenchantement du monde*, Paris, 2001.
- K. DOBBELAERE, *Secularization : A Multi-Dimensional Concept*, Londres, 1981.
- ID., *Tradition, sécularisation et individualisation*, dans P. ANTES E.A. (S.DIR.), *European Identity and Religious Diversities in the Contemporary Changes*, Florence, 1995, pp. 75-95.
- N. DURU-BELLAH, *La religion civile aux Etats-Unis*, dans *Le Débat*, n°30, 1984, pp. 95-111.
- E. GERARD & K. WILS, *Catholics and Sociology in Leuven*, dans L. VOYE & J. BILLIET (S.DIR.), *Sociologie et religions. Des relations ambiguës*, Bruxelles, 2000, pp. 38-56.
- D. HERVIEU-LEGER, avec la collaboration de F. CHAMPION, *Vers un nouveau christianisme ? Introduction à la sociologie du christianisme occidental*, Paris, 1986.
- ID., R. DUCRET & P. LADRIERE (S.DIR.), *Christianisme et Modernité*, Paris, 1990.
- ID., *La religion au lycée*, Paris, 1991.
- ID., *La religion pour mémoire*, Paris, 1993.
- ID. & G. DAVIE (S.DIR.), *Identités religieuses en Europe*, Paris, 1996.
- ID., *De l'utopie à la tradition : retour sur une trajectoire de recherche*, dans Y. LAMBERT E.A. (S.DIR.), *Le religieux des sociologues. Trajectoires personnelles et débats scientifiques*, Paris, 1997, pp. 21-31.
- ID., *Le pèlerin et le converti. La religion en mouvement*, Paris, 1999.
- ID., *La religion en miettes ou la question des sectes*, Paris, 2001.

- ID. & J.-P. WILLAIME, *Sociologies et religion. Approches classiques*, Paris, 2001.
- ID., *Catholicisme, la fin d'un monde ?*, Paris, 2003.
- D. MARTIN, *Remise en question de la théorie de la sécularisation*, dans D. HERVIEU-LÉGER & G. DAVIE (S.DIR), *Identités religiousness en Europe*, Paris, 1996, pp. 25-42.
- E. POULAT, *Eglise contre bourgeoisie, introduction au devenir du catholicisme actuel*, Tournai, 1977.
- ID., *L'ère post-chrétienne*, Paris, 1994.
- O. TSCHANNEN, *Les théories de la sécularisation*, Genève, 1992.
- J.-P. WILLAIME, *La religion civile à la française et ses métamorphoses*, dans *Social Compass*, t. XL, 1993, n° 4, pp. 571-580.
- ID., *Les métamorphoses de la religion dans la société moderne*, dans ID., F. BOESPFLUG & F. DUNAND, *Pour une mémoire des religions*, Paris, 1996, pp. 52-53 et 64-65.
ID., *Sociologie des religions*, 2e éd., Paris, 1998.
- ID., *Europe et religion. Les enjeux du XXIe siècle*, Paris, 2004.
- B. WILSON, *Religion in Secular Society*, Londres, 1966.

2. *Laïcité et laïcisation (spécialement en France)*

- M. BARBIER, *La laïcité*, Paris, 1995.
- J. BAUBEROT, *Le protestantisme doit-il mourir ?*, Paris, 1988.
- ID., *La laïcité, quel héritage de 1789 à nos jours ?*, Genève, 1990.
- ID., *Vers un nouveau pacte laïque ?*, Paris, 1990.
- ID. (S.DIR.), *Religions et Laïcité dans l'Europe des Douze*, Paris, 1994.
- ID, *Laïcité, laïcisation, sécularisation*, dans A. DIERKENS (S.DIR.), *Pluralisme religieux et laïcité dans l'Union Européenne*, Bruxelles, 1994, pp. 9-20.
- ID., *La laïcité française, l'approche de la sociologie historique*, dans J. JONCHARY (S.DIR.), *Approches scientifiques des faits religieux*, Paris, 1997, pp. 137-150.
- ID., *La laïcité française et ses mutations*, dans *Social Compass*, n°45, 1998, pp. 175-187.
- ID., *Histoire de la laïcité en France*, Paris, 2000.
- ID. & S. MATHIEU, *Religion, modernité et culture au Royaume–Uni et en France, 1800-1914*, Paris, 2002.
- ID. (S.DIR.), *La laïcité à l'épreuve. Religions et libertés dans le monde*, Paris, 2004.
- ID., *Laïcité 1905-2005. Entre passion et raison*, Paris, 2005.
- J. BAUDOUIN & P. PORTIER, *La laïcité. Une valeur aujourd'hui ? Contestations et renégociations du modèle français*, Paris, 2001.
- T. BOST (S.DIR.), *Genèse et enjeux de la laïcité. Christianisme et laïcité*, Genève, 1990.
- J. BOUSSINESCQ, *La laïcité, mémento juridique*, Paris, 1994.
- P. CABANEL, *Du religieux au laïque : la conjoncture réformatrice dans le judaïsme et le protestantisme (France-Belgique : 1860-1870)*, dans A. DIERKENS (S. DIR.), *L'intelligentsia européenne en mutation...*, pp. 19-33.
- ID., *Le Dieu de la République. Aux sources protestantes de la laïcité, 1860-1900*, Paris, 2003.
- F. CHAMPION, *Entre laïcisation et sécularisation. Des rapports Eglise-Etat dans l'Europe communautaire*, dans *Le Débat*, n°77, nov.-déc. 1993, pp. 46-72.
- ID., *Les rapports Eglise-Etat dans les pays européens de tradition protestante et de tradition catholique : essai d'analyse*, dans *Social Compass*, n°40, 1993, pp. 589-609.
- ID., *L'émancipation des sociétés européennes à l'égard de la religion*, dans Y. LAMBERT E.A. (S.DIR.), *Le religieux des sociologues...*, pp. 45-54.
- ID., *Le sens de la laïcité*, dans *L'Université de tous les savoirs*, t. III, Paris, 2000, pp. 876-886.
- ID., *Interférence de la laïcité et de la démocratie, fragments d'histoire européenne*, dans F. RANDAXHE & V. ZUBER (S.DIR.), *Laïcités-démocraties, des relations ambiguës*, Paris, 2003, pp. 1-15.
- G. COQ, *Laïcité et République : le lien nécessaire*, Paris, 1995.

- J. COSTA-LASCOUX, *Les trois âges de la laïcité*, Paris, 1996.
- A. DIERKENS (S.DIR.), *Pluralisme religieux et laïcités dans l'Union européenne*, Bruxelles, 1994.
- ID. (S.DIR.), *L'Intelligentsia européenne en mutation. 1850-1875*, Bruxelles, 1998.
- P. FIALA, *Les termes de la laïcité. Différenciations morphologiques et conflits sémantiques*, dans *Mots. Les langages du politique*, n°27, juin 1991, pp. 41-57.
- M. GAUCHET, *Le désenchantement du monde. Pour une histoire politique de la religion*, Paris, 1985.
- ID., *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, Paris, 1998.
- ID., *Neutralité, pluralisme, identités : les religions dans l'espace public démocratique*, dans T. FERENCZI (S.DIR.), *Religion et politique. Une liaison dangereuse ?*, Bruxelles, 2003, pp. 53-61.
- G. GAUTHIER & C. NICOLET, *La laïcité en mémoire*, Paris, 1982.
- G. HAARSCHER, *La laïcité*, Paris, 1996.
- J. LALOUETTE, *La libre pensée en France, 1848-1940*, Paris, 1997.
- ID., *La République anticléricale (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, 2002.
- H. M-C. LEOD, *Secularization in Western Europe, 1848-1914*, Londres, 2000.
- J.-M. MAYEUR, *La séparation des Eglises et de l'Etat*, réed., Paris, 1991.
- ID., *La question laïque, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, 1997.
- C. NICOLET, *L'idée républicaine en France*, Paris, 1982.
- P. OGNIER, *Ancienne ou nouvelle laïcité ? Après dix ans de débat,* dans *Esprit*, n°194, août-sept. 1993, pp. 201-220.
- ID., *Les approches historiques de la laïcité en France, 1990-1993. Etude critique*, dans *Histoire de l'éducation*, n°65, janvier 1995, pp. 71-85.
- ID., *La Morale indépendante sous le Second Empire (1865-1870)*, dans A. DIERKENS (S.DIR.), *L'Intelligentsia européenne en mutation. 1850-1875*, Bruxelles, 1998, pp. 155-174.
- H. PENA-RUIZ, *La laïcité*, Paris, 1998.
- ID., *Dieu et Marianne. Philosophie de la laïcité*, 2^e éd., Paris, 2001.
- ID., *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris, 2003.
- E. POULAT, *Liberté-laïcité : la guerre des deux France et le principe de la modernité,* Paris, 1987.
- ID., *Les quatre étapes de la laïcité*, dans *Nouveaux enjeux de la laïcité*, Paris, 1990, pp. 31-42.
- ID., *La solution laïque et ses problèmes. Fausses certitudes, vraies inconnues*, Paris, 1997.
- ID., *Notre laïcité publique,* Paris, 2003.
- R. REMOND, *L'Anticléricalisme en France de 1815 à nos jours*, réed., Bruxelles, 1985.
- ID., *Transformation du paysage politico-religieux en France. Faut-il repenser la laïcité ?*, dans *Nouveaux enjeux de la laïcité...*, pp. 147-160.
- ID., *La laïcité et ses contraires*, dans *Pouvoirs*, n°75, 1995, pp. 7-16.
- ID., *Une laïcité pour tous*, Paris, 1998.
- ID., *Religion et société en Europe. Essai sur la sécularisation des sociétés européennes aux XIX^e et XX^e siècle (1789-1998)*, Paris, 1998.
- G. WEILL, *Histoire de l'idée laïque en France au XIX^e siècle,* Paris, 1929.

3. *L'école républicaine*

- P. ALBERTINI, *L'école en France, XIX^e-XX^e siècle. De la maternelle à l'université*, Paris, 1992.
- J. BAUBEROT, *La morale laïque contre l'ordre moral,* Paris, 1997.
- P. CASPARD E.A., *Le Patrimoine de l'éducation nationale*, Paris, 1999.
- J.-F. CHANET, *L'Ecole Républicaine et les petites patries,* Paris, 1996.
- P. CHEVALLIER, *La séparation de l'Eglise et de l'Ecole. Jules Ferry et Léon XIII,* Paris, 1981.
- P. COLIN, *L'enseignement républicain de la morale de la fin du XIX^e siècle,* dans *Le Supplément. Revue d'éthique et de théologie morale,* n°164, avril 1988, pp. 83-115.
- M. CRUBELLIER, *L'école républicaine, 1870-1940. Esquisse d'une histoire culturelle*, Paris, 1993.
- Y. DELOYE, *Ecole et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy*, Paris, 1994.

- C. LELIEVRE & C. NIQUE, *La République n'éduquera plus, la fin du mythe Ferry*, Paris, 1993.
- L. LOEFFEL, *La question du fondement de la morale laïque sous la Troisième République, 1870-1914*, Paris, 2000.
- F. MAYEUR, *L'Education des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, 1979.
- Y. MOUGNIOTTE, *Les débuts de l'instruction civique en France*, Lyon, 1991.
- P. OGNIER, *L'Ecole républicaine et ses miroirs. L'idéologie scolaire française et sa vision de l'école en Suisse et en Belgique à travers la Revue pédagogique, 1878-1900,* Berne, 1988.
- ID., *La laïcité scolaire dans son histoire,* dans Y. LEQUIN (S.DIR.), *Histoire de la laïcité,* Besançon, 1994, pp. 73-275.
- J. OZOUF, *Nous les maîtres d'écoles. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque*, Paris, 1973.
- ID. & M. OZOUF, *Le thème du patriotisme dans les manuels primaires,* dans M. OZOUF, *L'école de la France. Essai sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement,* Paris, 1984, pp. 185-213.
- ID. & ID., *La République des instituteurs,* Paris, 1992.
- M. OZOUF, *L'Ecole, l'Eglise et la République, 1871-1914,* réed., Paris, 1982.
- A. PROST, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, 1968.

4. Enfance, éducation et enseignement

- P. ARIES, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, 2^e éd., Paris, 1973.
- E. BECCHI & D. JULIA (S.DIR.), *Histoire de l'enfance en Occident*, Paris, 1998, 2 vol.
- M.-C. BLAIS, M. GAUCHET & D. OTTAVI, *Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui*, Paris, 2002.
- P. BOURDIEU & J.-C. PASSERON, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, 1964.
- ID. & J.-C. PASSERON, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, 1970.
- A. CHERVEL, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, 1998.
- S. COHEN & M. DEPAEPE, *History of education in the Postmodern Era,* dans *Paedagogica Historica*, t. XXXII, 1996, n°2, pp. 301-305.
- M.-M. COMPERE, *Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Berne - Paris, 1995.
- M. CRUBELLIER, *L'enfance et la jeunesse dans la société française, 1800-1950*, Paris, 1979.
- M. DEPAEPE, *Entre pédagogie et histoire. Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation*, dans *Histoire de l'éducation*, n°77, janv.1998, pp. 4-9.
- ID., *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*, Louvain, 1998.
- F. DUBET & D. MARTUCCELLI, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, 1996.
- ID., *Sociologie de l'expérience scolaire*, dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°27, 1998, pp. 169-187.
- E. DURKHEIM, *L'éducation morale*, 2^e éd., Paris, 1963.
- ID., *L'évolution pédagogique en France*, 2^e éd, Paris, 1969.
- ID., *Éducation et sociologie*, réed., Paris, 1980.
- M. DURU-BELLAT & A. VAN ZANTEN, *Sociologie de l'école*, 2^e éd., Paris, 1999.
- N. ELIAS, *La Civilisation des mœurs*, réed., Paris, 1973.
- J.-C. FILLOUX, *Durkheim et l'éducation*, Paris, 1994.
- M. FOUCAULT, *Surveiller et Punir. Naissance de la prison*, Paris, 1975.
- M. GAUCHET, *L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique*, dans *Le Débat*, n°37, nov. 1985, pp. 55-86.
- D. JULIA, *La culture scolaire comme objet historique*, dans A. NOVOA, M. DEPAEPE & E. JOHANNINGMEIER (S.DIR.), *The colonial experience in education : historical issues and perspectives*, Gand, 1995, pp. 353-382.
- G. LEVI & J.-C. SCHMITT (S.DIR.), *Histoire des jeunes en Occident*, Paris, 1996, 2 vol.

- D. MARTUCCELLI, *Evolution des problématiques. Etudes sociologiques des fonctions de l'école*, dans *L'Année sociologique*, t. L, 2000, n°2, pp. 297-318.
- A. NOVOA, *La nouvelle histoire américaine de l'éducation*, dans *Histoire de l'éducation*, n°73, 1997, pp. 3-48.
- C. ROLLET, *Les enfants au XIX^e siècle*, Paris, 2001.
- A. THIERCE, *Histoire de l'adolescence, 1850-1914*, Paris, 1999.
- A. VAN HAECHT, *L'école à l'épreuve de la sociologie*, Bruxelles, 1998.

III. Les travaux

1. Le contexte politico-religieux

- J. ART, *Herders en parochianen. Kerkelijkheidsgegevens betreffende het bisdom Gent, 1830-1914*, Gand, 1979.
- R. AUBERT, *L'Eglise et l'Etat en Belgique au XIX^e siècle*, dans *Res Publica*, t. X, 1968, pp. 9-31.
- ID., *Les débuts du catholicisme libéral en Belgique,* dans *Les catholiques libéraux au XIX^e siècle,* Grenoble, 1974, pp. 67-78.
- ID., *150 ans de vie des Eglises*, Bruxelles, 1980.
- G. BRAIVE & J. LORY (S.DIR.), *L'Eglise et l'Etat à l'époque contemporaine. Mélanges dédiés à la mémoire de Mgr Aloïs Simon,* Bruxelles, 1975.
- M.-C. CARLIER, *L'anticléricalisme sous l'angle des caricatures de journaux (1840-1890)*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1985.
- A. CORDEWIENER, *Organisations politiques et milieux de presse en régime censitaire. L'expérience liégeoise de 1830 à 1848*, Paris, 1978.
- P. DELFOSSE, *Formation de l'Etat, classes sociales et hégémonie politique : le cas belge (1830-1914)*, dans *Recherches sociologiques*, t. XXIII, 1994, pp. 1-32.
- J. DE MAEYER, *La Belgique, un élève modèle de l'école ultramontaine*, dans E. LAMBERTS (S.DIR.), *L'Internationale noire (1870-1878)*, Louvain, 2002, pp. 361-386.
- G. DENECKERE, *Sire, het volk mort. Sociaal protest in België (1831-1918)*, Gand - Anvers, 1997.
- ID., *Geuzengeweld. Antiklerikaal straatrumoer in de politieke geschiedenis van België, 1831-1914*, Bruxelles, 1998.
- L. DE SAINT-MOULIN, *Contribution à l'histoire de la déchristianisation. La pratique religieuse à Seraing depuis 1830*, dans *Annuaire d'histoire liégeoise*, t. X, 1967, pp. 33-127.
- H. DUMONT, *Le pluralisme idéologique et l'autonomie culturelle en droit public belge*, t. I : *de 1830 à 1970*, Bruxelles, 1995.
- A. ERBA, *L'esprit laïque en Belgique sous le gouvernement libéral doctrinaire (1857-1870), d'après les brochures politiques*, Louvain, 1967.
- R. GEORGES, *La situation constitutionnelle de l'Eglise catholique en Belgique*, dans *Etudes de droit et d'histoire. Mélanges Mgr Wagnon*, Louvain, 1976, pp. 255-284.
- E. GUBIN & L. VAN MOLLE (S.DIR.), *Femme et politique en Belgique*, Bruxelles, 1998.
- ID., J.-P. NANDRIN, E. GERARD & E. WITTE (S.DIR.), *Histoire de la Chambre des représentants de Belgique (1830-2002)*, Bruxelles, 2003.
- H. HAAG, *Les origines du catholicisme libéral en Belgique (1789-1839)*, Louvain, 1950.
- H. HASQUIN (S.DIR.), *Histoire de la laïcité, principalement en France et en Belgique*, Bruxelles, 1979.
- S. KEULEMANS, *Le protestantisme libéral*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1973.
- E. LAMBERTS, *Kerk en liberalisme in het bisdom Gent (1821-1857)*, Louvain, 1972.

- ID., *Het ultramontanisme in België, 1830-1914,* dans ID. (S.DIR.), *De kruistocht tegen het liberalisme. Facetten van het ultramontanisme in België in de 19de eeuw*, Louvain, 1984, pp. 38-63.
- ID. & J. LORY (S.DIR.), *1884 : un tournant politique en Belgique*, Bruxelles, 1986.
- C. LEBAS, *L'Union des catholiques et des libéraux de 1839 à 1847. Etude sur les pouvoirs exécutif et législatif*, Louvain-Paris, 1960.
- X. MABILLE, *Histoire politique de la Belgique. Facteurs et acteurs de changement*, réed., Bruxelles, 1997.
- J.-P. MARTIN, *Laïcité française, laïcité belge : regards croisés*, dans A. DIERKENS (S.DIR.), *Pluralisme religieux et laïcités dans l'Union Européenne*, Bruxelles, 1994, pp. 71-85.
- ID., *La laïcité en Belgique : de la lutte pour l'hégémonie au pluralisme institutionnel,* dans J. BAUBEROT (S.DIR.), *La laïcité dans l'Europe des douze,* Paris, 1994, pp. 17-23.
- ID., *Mutations de la laïcité, mutation du pluralisme et de la démocratie en Belgique*, dans J. BAUDOUIN & P. PORTIER, *La laïcité. Une valeur aujourd'hui ? Contestations et renégociations du modèle français*, Paris, 2001, pp. 37-48.
- ID., *Laïcité, religion, politique : perspectives sur l'histoire de deux nations européennes. La Belgique et la France*, dans F. RANDAXHE & V. ZUBER (S.DIR.), *Laïcités-démocraties. Des relations ambiguës*, Turnhout, 2003, pp. 11-21.
- A. MIROIR, *L'Etat et les cultes en droit belge. Réflexions sur la nature de leurs rapports,* dans *Res Publica*, t. XV, 1973, pp. 725-745.
- ID. (S.DIR.), *Laïcité et Classes Sociales, 1789-1945. En hommage à John Bartier*, Bruxelles, 1992.
- S. MONREAL, *Les krausistes belges. Contribution à l'étude de leur influence en Amérique latine*, dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, t. XXIII, 1992, n°3-4, pp. 447-491.
- A. MORELLI, *Propagande antireligieuse et anticléricale dans la presse libérale du XIX^e siècle,* dans *Propagande et contre-propagande religieuses*, Bruxelles, 1987, pp. 165-185.
- ID., *Les thèmes de la caricature anticléricale en Belgique au XIX^e siècle*, dans *De qui se moque-t-on ? Caricatures d'hier et d'aujourd'hui, de Rops à Kroll*, Mariemont, 2001, pp. 13-25.
- J. PUISSANT, *Démocratie, socialisme, anticléricalisme et inversement*, dans J. MARX (S.DIR.), *Aspects de l'anticléricalisme du Moyen Âge à nos jours. Hommage à Robert Joly. Colloque de Bruxelles, juin 1988*, Bruxelles, 1988, pp. 136-147.
- J. REMY, K. DOBBELAERE, J. BILLIET & L. VOYE. (S.DIR.), *La Belgique et ses Dieux. Eglises, mouvements religieux et laïques,* Louvain-la-Neuve, 1985.
- W. ROMBAUTS, *Het paasverzuim in het bisdom Brugge, 1840-1927*, Louvain-Paris, 1972.
- ID., *Jaarlijkse biecht en paascommunie. De evolutie der normen en het toezicht van de clerus in België van 1835 tot 1927,* dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, t. III, 1972, n°1-2, pp. 85-115.
- J.-P. SCHREIBER, *Politique et religion. Le Consistoire central israélite de Belgique au XIX^e siècle*, Bruxelles, 1995.
- A. SIMON, *L'Eglise catholique et les débuts de la Belgique indépendante*, Wetteren, 1949.
- ID., *Rencontres mennaisiennes en Belgique*, Bruxelles, 1963.
- J. STENGERS, *Léopold II et le Cabinet Malou (juin-octobre 1884)*, dans E. LAMBERTS & J. LORY (S.DIR.), *1884 : un tournant...*, pp. 151-177.
  ID., *L'action du roi en Belgique depuis 1831. Pouvoir et influence*, Paris-Louvain-la-Neuve, 1992.
- ID., *La représentation proportionnelle en Belgique en 1899*, dans P. DELWIT & J.-M. DE WAELE (S.DIR.), *Le mode de scrutin fait-il l'électeur ?*, Bruxelles, 2001, pp. 129-143.
- ID., *L'origine de la Droite et de la Gauche dans la vie politique belge au XIX^e siècle*, dans J. ART & L. FRANÇOIS (S.DIR.), *Docendo discimus liber amicorum R. Van Eeenoo*, Gand, 1999, pp. 675-696.
- A. TIHON, *Christianisme et société. Approches historiques*, Bruxelles, 2000.
- ID., *La Belgique (de l'Indépendance à la fin de l'unionisme, 1830-1857)*, dans J. GADILLE & J.-M. MAYEUR (S.DIR.), *Libéralisme, industrialisation et expansion européenne (1830-1914)*, Paris, 1994, pp. 203-212 (*Histoire du christianisme des origines à nos jours*, t. XI).

- ID., *La Belgique (de la fin de l'unionisme à la Première Guerre mondiale, 1857-1914)*, dans *ibid.*, pp. 541-561.
- A.-E. VAN HOUTTE, *Le ministère De Decker (mars 1855-novembre 1857)*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1960.
- L. VAN YPERSELE, *Sus au cléricalisme ! La caricature anticléricale au XIX^e siècle*, dans *Le Choc des libertés. L'Église en Luxembourg de Pie VII à Léon XIII (1800-1880)*, Bastogne, 2001, pp. 75-83.
- L. VOYE & K. DOBBELAERE, *Le religieux : d'une religion instituée à une religion recomposée*, dans L. VOYE, B. BAWIN-LEGROS, K. DOBBELAERE & J. KERKHOFS (S.DIR.), *Belges : heureux et satisfaits. Les valeurs des Belges*, Bruxelles, 1992, pp. 159-239.
- ID., *Transformation du catholicisme en Belgique : pratiques et valeurs*, Bruxelles, 1997.
- ID. & K. DOBBELAERE, *De la religion, ambivalences et distancements*, dans B. BAWIN-LEGROS, L. VOYE, K. DOBBELAERE & M. ELCHARDUS (S.DIR.), *Belges toujours. Fidélité, stabilité, tolérance. Les valeurs des Belges en l'an 2000*, Bruxelles, 2001, pp. 143-176.
- H. WAGNON, *Le Congrès national belge de 1830-1831 a-t-il établi la séparation de l'Eglise et de l'Etat ?*, dans *Etudes d'histoire du droit canonique dédiées à Gabriel Lebras*, t. I, Paris, 1965, pp. 753-781.
- E. WITTE, *Politïeke machtsstrijd in en om de voornaamste belgische steden (1830-1848)*, Bruxelles, 1973.
- ID., *Déchristianisation et sécularisation en Belgique*, dans H. HASQUIN (S.DIR.), *Histoire de la laïcité, principalement en France et en Belgique...*, pp. 149-178.
- ID., *Tussen experiment en correctief. De belgische gemeentelijke kieswetgeving in relatie tot het nationale kiesstelsel*, dans *Les élections communales et leur impact sur la politique belge (1890-1970). Actes du XVI^e colloque international du Crédit communal, tenu à Spa, les 2-4 septembre 1992*, Bruxelles, 1994, pp. 13-79.
- ID., J. CRAEYBECKX & A. MEYNEN, *Politieke geschiedenis van België van 1830 tot heden*, Anvers, 1997.

2. *Pilarisation et démocratie de pacification*

- J. ART, *Van "cléricalisme" naar katholieke zuil of van "régime clérical" naar CVP-Staat. Een benadering van het vlaams georganiseerd katholicisme in de Nieuwste Tijd,* dans *Revue belge d'histoire contemporaine,* t. XIII, 1982, n°1, pp. 3-22.
- J. BARTIER, *Partis politiques et classes sociales en Belgique*, dans G. CAMBIER (S.DIR.), *Libéralisme et Socialisme,* Bruxelles, 1981, pp. 207-289.
- J. BILLIET (S.DIR.), *Tussen bescherming en vervoering. Sociologen en historici over zuilvorming*, Louvain, 1988.
- ID. & E. GERARD, *Eglise et politique. Les relations difficiles entre les organisations catholiques et leur parti politique avant 1940,* dans J. REMY E.A. (S.DIR.), *La Belgique et ses Dieux. Eglises, mouvements religieux et laïques,* Louvain-la-Neuve, 1989, pp. 81-110.
- ID. & K. DOBBELAERE, *Vers une désinstitutionnalisation du pilier catholique ?*, dans *ibid.*, pp. 119-152.
- ID., *Ondanks beperkt zicht. Studies over waarden, ontzuiling en politieke veranderingen*, Bruxelles, 1993.
- P.-H. CLAEYS, *Le système des piliers,* dans P. DELWIT & J.-M. DE WAELE (S.DIR.), *Les partis politiques en Belgique*, Bruxelles, 1996, pp. 257-262.
- P. DELFOSSE, *La formation des familles politiques en Belgique (1830-1914)*, dans *Res Publica,* t. XXI, 1979, n°2, pp. 467-491.
- ID. & A.-P. FROGNIER, *Etat libéral et formations des partis politiques en Belgique*, dans *Recherches sociologiques*, t. XIX, 1988, pp. 59-79.
- P. DELWIT, J.-M. DEWAELE & P. MAGNETTE, *Gouverner la Belgique. Clivages et compromis dans une société complexe*, Paris, 1999.

- A.-P. FROGNIER, *Partis et clivages en Belgique : l'héritage de S.-M. Lipset et S. Rokkan*, dans P. DELWIT & J.-M. DE WAELE (S.DIR.), *Les partis politiques en Belgique...*, pp. 249-255.
- P. GERIN, *A propos de la pilarisation en Wallonie,* dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, t. XII, 1982, n°1, pp. 173-178.
- S. HELLEMANS, *Strijd om de moderniteit. Sociale beweging en verzuiling in Europa sinds 1800*, Louvain, 1990.
- L. HUYSE, *De verzuiling voorbij*, Louvain, 1987.
- C. JAVEAU, *Une esquisse sociologique de la laïcité en Belgique francophone*, dans J. REMY E.A. (S.DIR.), *La Belgique et ses Dieux...*, 1985, pp. 67-75.
- E. LAMBERTS, *Van Kerk naar zuil : de ontwikkeling naar het katholiek organisatiewezen in België in de 19de eeuw*, dans J. BILLIET (S.DIR.), *Tussen bescherming en vervoering...*, pp. 105-133.
- F. LANGENDRIES, *Les organisations externes à la politique du parti : piliers du libéralisme ?,* dans H. HASQUIN & A. VERHULST (S.DIR.), *Le Libéralisme en Belgique. Deux cents ans d'histoire*, Bruxelles, 1989, pp. 91-100.
- A. MIROIR, *Le syndicalisme libéral (1894-1961). Contribution à l'étude des familles politiques,* dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, t. XII, 1982, n°1, pp. 61-81.
- ID., *La Belgique et ses clivages : contradictions structurelles et familles politiques*, dans *Pouvoirs*, n°54, 1990, pp. 5-14.
- D.-L. SEILER, *Un Etat entre importation et implosion : consociativité, particratie et lotissement dans la sphère publique*, dans P. DELWIT, J.-M. DEWAELE & P. MAGNETTE (S.DIR.), *Gouverner la Belgique...*, pp. 15-52.
- J. TYSSENS, *Laïcité et pilarisation dans le système politique belge pendant l'entre-deux-guerres*, dans A. MIROIR (S.DIR.), *Laïcité et Classes sociales...*, pp. 219-234.
- ID., *L'organisation de la laïcité en Belgique*, dans A. DIERKENS (S.DIR.), *Pluralisme religieux et laïcités dans l'Union Européenne...*, pp. 56-69.
- ID. & E. WITTE, *De Vrijzinnige traditie in België. Van getolereerde tegencultuur tot erkende levensbeschouwing*, Bruxelles, 1996.
- E. WITTE, *De specificiteit van het "verzuilingsproces" langs vrijzinnige zijde. De inbreng van de historische dimensie*, dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, t. XIII, 1982, n°1, pp. 23-58.

3. *Les partis politiques*

- J. BARTIER, *Proudhon et la Belgique,* dans G. CAMBIER (S.DIR.), *Libéralisme et Socialisme au XIX^e^ siècle,* Bruxelles, 1981, pp. 117-175.
- P. DEFOSSEZ, *Jeune Droite et Vieille Droite avant le Congrès catholique de 1909*, dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, t. III, 1972, pp. 285-332.
- P. DELWIT, *Politisation, dépolitisation, re-politisation. Les partis politiques et la société belge*, dans *L'affaire Dutroux. La Belgique malade de son système*, Bruxelles, 1997, pp. 158-192.
- ID. & J.-M. DE WAELE (S.DIR.), *Les partis politiques en Belgique*, Bruxelles, 1996.
- ID. & ID., *Origines et évolutions des partis politiques en Belgique,* dans *ibid.*, pp. 7-18.
- ID & ID., *Partis et systèmes de partis en Belgique : 1830-1998*, dans P. DELWIT, J.-M. DEWAELE & P. MAGNETTE, *Gouverner la Belgique...*, pp. 113-154.
- H. DE SMAELE, *Les partis politiques à la Chambre, 1830-1914*, dans E. GUBIN, J.-P. NANDRIN, E. GERARD & E. WITTE (S.DIR.), *Histoire de la Chambre des représentants...*, pp. 131-157.
- *1885-1985. Cent ans de socialisme*, Bruxelles, 1985.
- M. DUCHESNE, *Le parti libéral à Liège, 1848-1899*, Louvain-Paris, 1974.
- J. GAILLARD, *Un événement politique méconnu : le Congrès libéral progressiste des 29 et 30 mai 1887,* dans *Res Publica*, t. XVI, 1974, pp. 589-600.
- M. GAUBLOMME, *Doctrinaires et progressistes au XIX^e^ siècle,* dans H. HASQUIN & A. VERHULST (S.DIR.), *Le Libéralisme en Belgique. Deux cents ans d'histoire*, Bruxelles, 1989, pp. 201-209.
- E. GERARD, *Les partis politiques*, dans *Res Publica*, t. XXVII, 1985, pp. 457-484.

- ID., *Du parti catholique au PSC-CVP*, dans W. DEWACHTER E.A., *Un parti dans l'histoire. 1945-1995. 50 ans d'action du parti social chrétien*, Louvain-la-Neuve, 1996, pp. 11-31.
- ID. & P. WYNANTS (S.DIR.), *Histoire du mouvement ouvrier chrétien*, Bruxelles, 1994, 2 vol.
- M. GRUMAN, *Origine et naissance du parti indépendant (1879-1884)*, dans *Cahiers Bruxellois*, t. IX, avril-juin 1964, pp. 89-171.
- H. HASQUIN & A. VERHULST (S.DIR.), *Le Libéralisme en Belgique. Deux cents ans d'histoire*, Bruxelles, 1989.
- P. LEFEVRE, *L'organisation du parti libéral de 1864 à 1914*, dans *ibid.*, pp. 75-83.
- ID., *Le parti au temps du suffrage censitaire (1848-1893)*, dans *ibid.*, pp. 101-108.
- ID., *Le discours laïque libéral belge en 1850-1870*, dans A. MIROIR (S.DIR.), *Laïcité et classes sociales...*, pp. 208-218.
- *Les libéraux de 1846 à 1996*, Bruxelles, 1996.
- M. LIEBMAN, *Les socialistes belges, 1885-1914. La révolte et l'organisation*, Bruxelles, 1979.
- M. MAYNE, *Les bons enfants du peuple. Doctrinaires et progressistes au temps de Frère-Orban*, dans *La Belgique au temps de Frère-Orban*, Bruxelles, 1996, pp. 81-95.
- A. MIROIR, *Le Congrès libéral de 1846*, dans *Les libéraux de 1846 à 1996...*, pp. 18-27.
- ID., *La doctrine libérale sur l'Etat, l'Eglise et la société*, dans H. HASQUIN (S.DIR.), *Histoire de la laïcité...*, pp. 89-106.
- ID., *Libéralisme et anticléricalisme belge dans les années 1840*, dans ID. (S.DIR.), *Laïcité et classes sociales...*, pp. 195-208.
- A. MOMMEN, *Een aspect van het reformisme : De Belgische Werkliedenpartij en haar liberale connectie (1889-1894)*, dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, t. V, 1974, pp. 273-338.
- ID., *De Belgische werkliedenpartij. Ontstaan en ontwikkeling van het reformistisch socialisme (1880-1914)*, Gand, 1980.
- J. MOULAERT, *Le mouvement anarchiste en Belgique*, Ottignies, 1996.
- P. MOUREAUX, *Socialisme et laïcité*, dans *1885-1985. Du Parti Ouvrier Belge au Parti Socialiste...*, pp. 227-243.
- ID., *Le socialisme, la laïcité et l'Etat (1865-1958)*, dans H. HASQUIN (S.DIR.), *Histoire de la laïcité...*, pp. 107-122.
- J. PUISSANT, *L'évolution du mouvement ouvrier socialiste dans le Borinage*, 2e éd., Bruxelles, 1993.
- F. ROSART & G. ZELIS (S.DIR.), *Le monde catholique et la question sociale (1891-1950)*, Bruxelles, 1992.
- A. SIMON, *Le parti catholique belge, 1830-1945*, Bruxelles, 1958.
- J.-L. SOETE, *Structures et organisations de base du Parti catholique en Belgique, 1863-1884*, Louvain-la-Neuve, 1996.
- ID., *L'ultramontanisme et la formation du parti catholique en Belgique de 1875-1884*, dans E. LAMBERTS (S.DIR.), *De kruistocht tegen het liberalisme...*, pp. 200-221.
- ID., *Les catholiques et la question du programme (1878-1884)*, dans J. LORY & E. LAMBERTS (S.DIR.), *1884 : un tournant politique...*, pp. 45-67.
- J. STENGERS, *Les conséquences du suffrage universel tempéré (1894-1919)*, dans H. HASQUIN & A. VERHULST (S.DIR.), *Le Libéralisme en Belgique...*, pp. 109-118.
- D. VAN GOTTOM, *Les libéraux belges et la question du Suffrage universel, 1894-1914*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1985.
- G. VANSCHOENBEEK, *Novocento in Gent. De wortels van de sociaal-democratie in Vlaanderen*, Anvers, 1994.
- L. WILS, *De katholieke partij in de 19de eeuw : organisatie, programma en aanhang*, dans E. LAMBERTS & J. LORY (S.DIR.), *1884 : un tournant politique...*, pp. 69-95.
- E. WITTE, *De evolutie van de rol der partijen in het Belgische parlementaire regeringsysteem*, dans *Res Publica*, t. XXII, 1980, pp. 1-22.

4. Franc-Maçonnerie, Ligue de l'enseignement et libre pensée

- J. ARVELLE, *Histoire de la Franc-Maçonnerie belge*, Braine-l'Alleud, 1995.
- J. BARTIER, *La Franc-Maçonnerie et les associations laïques en Belgique*, dans H. HASQUIN (S.DIR.), *Histoire de la laïcité, principalement en Belgique...*, pp. 177-200.
- ID., *La condamnation de la Franc-Maçonnerie par les évêques belges en 1837*, dans G. CAMBIER (S.DIR.), *Laïcité et Franc-Maçonnerie*, Bruxelles, 1981, pp. 225-232.
- ID., *Théodore Verhaegen, la Franc-Maçonnerie et les sociétés politiques*, dans *ibid.*, pp. 75-159.
- T. DANNEELS, *La Fédération Nationale des Sociétés de libres penseurs, 1895-1898*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1978.
- R. DESMED, *L'évolution du sentiment religieux chez les Francs-Maçons belges entre 1830 et 1914. L'exemple des loges bruxelloises*, dans *Problèmes d'Histoire du Christianisme*, n°7, 1976-1977, pp. 57-86.
- H. DETHIER, *Libre pensée, Franc-Maçonnerie et Mouvements laïques*, dans J. REMY E.A., *La Belgique et ses Dieux...*, pp. 31-65.
- C. DEMUYNCK, *De socialistische vrijdenkersbeweging in Vlaanderen, 1880-1930*, Mémoire de licence en Histoire, VUB, 1972-1973.
- ID., *De socialistische vrijdenkersbeweging in Vlaanderen, 1880-1930*, dans H. DETHIER & H. VANDENBOSSCHE (S.DIR.), *Woordenboek van Belgische en Nederlandse Vrijdenkers*, t.I, Bruxelles, 1979, pp. 237-254.
- A. DESPY-MEYER & H. HASQUIN (S.DIR.), *Libre pensée et pensée libre. Combats et débats. Hommage à A. Uyttebrouck*, Bruxelles, 1996.
- *1789-1989. 200 ans de libre pensée en Belgique*, Charleroi, 1989.
- H. HASQUIN (S.DIR.), *Visages de la Franc-Maçonnerie belge aux XVIII^e^ et XIX^e^ siècles*, Bruxelles, 1983.
- *Histoire de la Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1864-1989*, Bruxelles, 1990.
- A.-H. KITTEL, *Le rôle de l'anticléricalisme dans le développement de la Gauche belge*, dans *Socialisme*, t. IX, 1962, n°53, pp. 635-646.
- P. LIBERT, *Histoire de la plus ancienne loge de Bruxelles : les Vrais Amis de l'Union et du Progrès réunis, premier siècle : 1782-1888*, Bruxelles, 1996.
- *La Ligue de l'enseignement et la défense de l'école publique avant 1914*, Bruxelles, 1986.
- J. LOUIS, *Histoire de la libre pensée au pays de Liège*, dans *1789-1989. 200 ans de libre pensée...*, pp. 19-22.
- ID., *La libre pensée à Charleroi et dans le Centre*, dans *ibid.*, pp. 27-29.
- ID., *Libre pensée et politique*, dans *ibid.*, pp. 35-42.
- F. MAISIN, *Organisation et structures de la Franc-Maçonnerie belge (1837-1900)*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1972.
- E. MAQUESTIAU, *Histoire de la libre pensée au pays de Liège*, Liège, 1986.
- J. MARX (S.DIR.), *Maçonnerie, maçonneries*, Bruxelles, 1990.
- A. MIROIR, *Franc-Maçonnerie et Politique en Belgique censitaire. Essai sur l'abrogation de l'article 135 des Statuts et Règlements généraux (1854-1870)*, dans H. HASQUIN (S.DIR.), *Visages de la Franc-Maçonnerie...*, pp. 229-244.
- A. MORELLI, *Libre pensée et Socialisme dans le Journal de Charleroi*, dans A. MIROIR (S.DIR.), *Laïcité et Classes Sociales...*, pp. 67-79.
- W. PARISEL, *Histoire de la loge les Vrais amis de l'Union et du Progrès réunis, 1892-1980*, Bruxelles, 1980.
- F. PASARO, *Cercles et Fédérations de Mons-Borinage*, dans *1789-1989. 200 ans de libre pensée...*, pp. 31-33.
- *Un siècle de Franc-Maçonnerie dans nos régions (1740-1840). Catalogue d'exposition*, Bruxelles, 1983.
- J. TYSSENS, *Les associations de libre pensée pendant l'entre-deux-guerres : une période de crise ?*, dans *1789-1989...*, pp. 43-47.
- ID., *Origines et développement de la libre pensée à Bruxelles*, dans *ibid.*, pp. 15-18.

- ID., *Origines et développement de la libre pensée en Flandre,* dans *ibid.*, pp. 23-26.
- ID., *Politisation et dépolitisation au sein de la Franc-Maçonnerie belge, 1830-1940,* dans *Les Cahiers Marxistes*, n° 193, 1994, pp. 11-27.
- A. UYTTEBROUCK, *Les grandes étapes d'une histoire de 125 années,* dans ID. (S.DIR.), *Histoire de la Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1864-1989,* Bruxelles, 1990, pp. 11-30.
- *Vrijzinnigheid en sociale emancipatie*, dans *Brood en Rozen. Tijdschrift voor de geschiedenis van de sociale bewegingen*, 1998, n°2 (n°spécial).
- K. WILS, *Ons evangelie is een kolossale bibliotheek. De Belgische vrijdenkersbeweging en het positivisme*, dans *ibid.*, pp. 47-65.
- E. WITTE, *Les loges belges vers le milieu du XIX^e siècle : lieux de rencontre d'anticléricalisme engagé et de progressisme social modéré,* dans *Tijdschrift voor de studie van de Verlichting,* t. V, 1976, n°2, pp. 493-504.
- ID., *De Belgische vrijdenkersorganisaties (1854-1914). Ontstaan, ontwikkeling en rol*, dans *Tijdschrift voor de Studie van de Verlichting*, t. V, 1977, n° 2, pp. 127-286.
- ID., *La Franc-Maçonnerie belge face au mouvement flamand*, dans H. HASQUIN (S.DIR.), *Visages de la Franc-Maçonnerie belge...*, pp. 245-255.
- ID., *La Franc-Maçonnerie, facteur politique dans la Belgique censitaire du XIX^e siècle*, dans *Un siècle de Franc-Maçonnerie dans nos régions (1740-1840)...*, pp. 58-66.

5. Enseignement

- R. ABBEEL, *Het programma van de lagere school in België tussen 1884 tot 1914*, Mémoire de licence en Sciences Psychopédagogiques, KUL, 1979.
- J. BARTIER, *Les milieux laïques et la liberté de l'enseignement en Belgique au XIX^e siècle. Esquisse historique*, dans J. PREAUX (S.DIR.), *Église et Enseignement. Actes du Colloque du X^e anniversaire de l'Institut d'Histoire du Christianisme de l'Université libre de Bruxelles*, Bruxelles, 1977, pp. 181-196.
- ID., *Étudiants et mouvement révolutionnaire au temps de la Première Internationale. Les Congrès de Liège, de Bruxelles et de Gand*, dans G. CAMBIER (S.DIR.), *Libéralisme et Socialisme...*, pp. 177-206.
- ID., *L'Université de Bruxelles au temps de Verhaegen*, dans G. CAMBIER (S.DIR.), *Laïcité et Franc-Maçonnerie...*, pp. 13-74.
- ID., *Un siècle d'enseignement féminin, le lycée royal Gatti De Gamond et sa fondatrice,* dans *ibid.*, pp. 161-203.
- J. BILLIET, *Secularisering en verzuiling in het onderwijs. Een sociologisch onderzoek naar de vrije schoolkeuze als legitmatieschema en als sociaal proces,* Louvain, 1977.
- ID., *Vrijheid van onderwijs en verzuiling in België*, dans J. BOX (S.DIR.), *Vrijheid van onderwijs. Marges in het onderwijs in maatschappelijk perspectief*, Nimègue, 1977, pp. 49-60.
- M. BOTS, *Laïcité et enseignement*, dans H. HASQUIN & A. VERHULST (S.DIR.), *Le Libéralisme en Belgique. Deux cents ans...*, pp. 145-162.
- B. BOULANGE, *L'établissement de l'enseignement primaire catholique à Liège sous l'épiscopat de Monseigneur Doutreloux (1846-1901),* dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, t. XVII, 1986, pp. 309-338.
- A BROSENS, *De strijd om de wet van 1850 op het middelbaar onderwijs*, dans *Anciens Pays et Assemblées d'Etats*, t. XL, 1972, pp. 79-127.
- P. DALLED, *Spiritualisme et matérialisme au XIX^e siècle. L'Université libre de Bruxelles et la religion*, Bruxelles, 1998.
- C. DAMIEN, *La loi du 15 juin 1881 sur l'enseignement moyen*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1972.
- K. DE CLERCK, B. DE GRAEVE & F. SIMON, *Dag meester, goedemorgen zuster, goedemiddag juffrouw. Facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen (1830-1940),* Tielt, 1984.

- R. DE GROOF, *Het onderwijsbeleid van Jules Destrée als deelproject van de schoolpolitieke compromisvorming (1919-1921)*, dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, t. XX, 1989, pp. 141-180.
- ID. & J. TYSSENS, *De partiële pacificatie van de schoolkwestie in het politiek compromisproces na de eerste wereldoorlog (1918-1919)*, dans *Revue belge de philologie et d'histoire*, t. LXVI, 1988, pp. 268-295.
- D. DELEPINE, *La loi scolaire du 19 mai 1914 sur l'instruction obligatoire*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1971.
- M. DEPAEPE, *Kwantitatieve analyse van de Belgische lagere school tussen 1830 en 1911*, dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, t. X, 1979, pp. 21-81.
- ID., M. DE VROEDE & F. SIMON (S.DIR.), *Geen trede meer om op te staan. De maatschapelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen tijdens de voorbije eeuw*, Kapellen, 1993.
- ID., *Kongo, een tweede Vaderland. De kolonie in het onderwijs en het onderwijs in de kolonie (1908-1960)*, dans *Kongo, een tweede Vaderland. De kolonie in het onderwijs en het onderwijs in de kolonie (1908-1960)*, Ypres, 1994, pp. 1-19.
- ID., M. DE VROEDE & L. MINTEN & F. SIMON, *L'enseignement primaire*, dans D. GROOTAERS (S.DIR.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, 1998, pp. 109-189.
- ID. E.A., *Orde in vooruitgang. Alledaags handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*, Leuven, 1999.
- R. DESMED, *La Franc-Maçonnerie belge et la laïcisation de l'enseignement (1830-1914). Un exemple : la loge des Amis Philanthropes de Bruxelles*, dans *Actes du colloque du Xe anniversaire de l'Institut d'histoire du Christianisme de l'Université libre de Bruxelles (22-23 avril 1976)*, Bruxelles, 1977, pp. 197-222.
- ID., *A propos du mémoire de la Loge des Amis Philanthropes sur l'enseignement primaire obligatoire et laïque (1859-1860)*, dans H. HASQUIN (S.DIR.), *Visages de la Franc-Maçonnerie belge...*, pp. 193-227.
- ID., *Le projet de loi Schollaert et le «bon scolaire» (1911)*, dans *La Ligue de l'enseignement et la défense de l'école publique avant 1914*, Bruxelles, 1986, pp. 89-117.
- ID., *L'Ecole modèle et la Musée scolaire*, dans *Histoire de la Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1864-1989...*, pp. 119-138.
- M. DE VROEDE, *Van schoolmeester tot onderwijzer. De opleiding van leerkrachten in België en Luxemburg, van het eind van de 18de eeuw tot omstreeks 1842*, Louvain, 1970.
- ID., *De weg naar de algemene leerplicht in België*, dans *Bijdragen en Mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden*, t. LXXXV, 1970, n°2, pp. 141-166.
- ID., *Onderwijs 1840-1874*, dans, *Algemene Geschiedenis der Nederlanden*, t. XIII, Haarlem, 1978, pp. 111-125.
- ID., *Onderwijs 1876-1914*, dans *ibid.*, pp. 328-351.
- ID., *Extension de l'enseignement (1842-1914)*, dans *L'école primaire en Belgique depuis le Moyen Âge*, Bruxelles, 1986, pp. 71-84.
- ID., *De school voor het leven (1884-1914)*, dans *De school voor het leven. Nieuwe stromingen in het lager onderwijs, 1884-1914*, Ypres, 1993, pp. 3-31.
- M. D'HOEDT, *Het onderwijsprogramma in de Belgische lagere scholen in de periode 1842-1878*, Mémoire de licence en Sciences Psychopédagogiques, KUL, 1981.
- M. D'HOKER, *Entre école et entreprise : l'origine et l'évolution de l'enseignement technique en Belgique, 1830-1914*, dans *Recherches sociologiques*, 1995, n°2, pp. 15-42.
- ID., *Het levensbeschouwelijk karakter van het onderwijs in België : verleden, heden, toekomst*, dans *Nova et Vetera*, t. LXXIII, 1995-1966, n°1-2, pp. 4-27.
- ID., *De lagere-schoolgebouwen in België in de 19de eeuw : een kwantitatieve, kwalitatieve en architectonische benadering*, dans F. SIMON (S.DIR.), *Liber amicorum Karel de Clerck*, Gand, 2000, pp. 43-58.
- A. DUCHENE, *Een eerplaats voor godsdienst en moraal ? Het levensbeschouwelijk karakter van het gemeentelijk lager onderwijs in België van 1884 tot 1914*, Mémoire de licence en Histoire, KUL, 1997.

- G. DUMON, *Opvoeding en onderwijs in de katholieke Congressen van Mechelen (1863, 1864 en 1867)*, Mémoire de licence en Sciences Psychopédagogiques, KUL, 1974.
- H. FASSBENDER, *L'épiscopat belge et le projet de loi sur l'enseignement moyen de 1850. Attitudes et opinions,* dans *Bulletin de l'Institut historique belge de Rome*, t. XL, 1969, pp. 469-520.
- M. GOFFINET, *La suppression du Ministère de l'Instruction publique en 1884*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1967.
- M. GOLDBERG, & A. PIRLOT, *346 Chaussée d'Alsemberg, histoire de l'Orphelinat rationaliste de Forest*, Bruxelles, 1995.
- B. GROESSENS, *Les socialistes belges et l'enseignement, 1831-1914*, Bruxelles-Tubize, 1998.
- ID., *L'influence de la libre pensée dans l'idéologie scolaire du socialisme belge*, dans *Brood en Rozen. Tijdschrift voor de geschiedenis van de sociale bewegingen*, 1998, n°2, pp. 31-45.
- ID., *Anticléricalisme ou travaillisme ? Les socialistes belges et la question scolaire (1894-1914)*, dans J.-P. NANDRIN, L. VAN YPERSELE & F. MAERTEN (S.DIR.), *Politique, imaginaire et éducation. Mélanges en l'honneur du professeur Jacques Lory*, Bruxelles, 2000, pp. 175-219.
- ID., *La question scolaire en Belgique (1801-1884)*, dans *Le Choc des libertés. L'Église en Luxembourg de Pie VII à Léon XIII (1800-1880)*, Bastogne, 2001, pp. 89-102.
- ID., *L'enseignement, du fondamental au secondaire*, dans J. PIROTTE & G. ZELIS (S.DIR.), avec la collaboration de B. GROESSENS & T. SCAILLET, *Pour une histoire du monde catholique au 20e siècle, Wallonie-Bruxelles. Guide du chercheur*, Louvain-la-Neuve, 2003, pp. 406-458.
- D. GROOTAERS, *Histoire de l'enseignement technique et professionnel en Belgique (1860-1960)*, Bruxelles, 1994.
- ID. (S.DIR.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, 1998.
- E. GUBIN, *Libéralisme, féminisme et enseignement des filles en Belgique aux 19e-début 20e siècles*, dans F. MAERTEN, J.-P. NANDRIN & L. VAN YPERSELE, *Politique, imaginaire et éducation...*, pp. 151-174.
- ID. & P. LEFEVRE, *Obligation scolaire et société en Belgique au XIXe siècle. Réflexions à propos du premier projet de loi sur l'enseignement obligatoire (1883)*, dans *Revue belge de philologie et d'histoire*, t. LXIII, 1985, n°2, pp. 324-376 ; n°4, pp. 731-782.
- L.-E. HALKIN, *Le premier Congrès international des étudiants à Liège en 1865*, Liège, 1966.
- H. HASQUIN, *Jules Destrée et la "paix scolaire". Aux origines des démêlés du socialisme avec les associations laïques*, dans *Problèmes d'Histoire du Christianisme*, n°9, 1980, pp. 189-202.
- A. HERMANS, *De onderwijzersopleiding in België, 1842-1884*, Louvain, 1985.
- T. HOGGE, *Patrie et enseignement : le récit du passé national dans les manuels d'histoire en Belgique destinés aux écoles primaires (1830-1914)*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1995.
- A. HOLVOET, *Handenarbeid en lager onderwijs in België van 1895 tot 1914*, Mémoire de licence en Sciences Psychopédagogiques, KUL, 1987.
- J. LECLERCQ-PAULISSEN, *Les grands combats : l'émancipation politique et la guerre scolaire en Belgique*, dans H. HASQUIN (S.DIR.), *Histoire de la laïcité...*, pp. 123-148.
- ID., *La Ligue et la promotion de l'école officielle*, dans *Histoire de la Ligue de l'enseignement et de l'éducation...*, pp. 101-108.
- ID., *Le socialisme et l'école*, dans *1885-1985 Du Parti Ouvrier Belge au Parti Socialiste...*, pp. 281-305.
- J.-M. LERMYTE, *Voor de ziel van het kind. De schoolstrijd in het klerikale arrondissement Roeselaere, 1878-1887*, Bruges, 1985.
- M. LEVEUGLE, *L'exposé des vrais principes de Mgr Van Bommel. Son influence en Belgique et en France*, Thèse de doctorat en Histoire, UCL, 1957.
- B. LEURQUIN, *Les Cours d'éducation d'I. Gatti de Gamond, 1864-1914*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1987.
- ID., *L'enseignement secondaire laïque pour jeunes filles : les Cours d'Isabelle Gatti de Gamond*, dans L. COURTOIS, J. PIROTTE & F. ROSART (S.DIR.), *Femmes des années 80*, Louvain-la-Neuve, 1989, pp. 37-41.

- J. LORY, *L'enseignement libre vu par les libéraux dans l'enquête scolaire parlementaire de 1880-1884,* dans *Eglise et enseignement. Actes du Colloque...*, pp. 223-239.
- ID., *Libéralisme et instruction primaire. 1842-1879. Introduction à l'étude de la lutte scolaire en Belgique*, Louvain, 1979, 2 vol.
- ID., *La résistance des catholiques belges à la "loi de malheur", 1879-1884*, dans *Revue du Nord*, t. LXVII, 1985, pp. 729-747.
- ID., *Frère-Orban et l'enseignement public*, dans A. DESPY-MEYER (S.DIR.), *Frère-Orban et le libéralisme politique*, Bruxelles, 1996, pp. 47-58.
- ID. & A. TIHON, *L'enseignement de la morale indépendante en Belgique (19e-20e siècles),* dans *Variations sur l'éthique. Hommage à J. Dabin*, Bruxelles, 1994, pp. 217-262.
- J. MORIAU, *Werelduitbreiding. Pedagogisch-didactische vernieuwing in de lagere school (1905-1910)*, Mémoire de licence en Sciences Psychopédagogiques, KUL, 1976.
- S. PETERS, *Le «bon scolaire». Projet de loi du ministre Franz Schollaert, 14 mars 1911,* Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1970.
- C. PHILIPS, *Le Congrès de Malines de 1864 et, plus particulièrement, l'étude de la section sur l'enseignement et ses répercussions dans la presse belge de l'époque*, Mémoire de licence en Sciences religieuses, Louvain, 1968.
- M.-L. PIROTTE-BOURGEOIS, *La lente émergence de l'enseignement laïque pour jeunes filles en Belgique*, Thèse de doctorat en Histoire, ULB, 1991, 4 vol.
- C. POPPE, *La question de l'instruction obligatoire, 1904-1914,* Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1985.
- A. RUBBENS, *De bezorgdheid van de Belgische katholieken voor het onderwijs vanaf het eerste Mechels Congres van 1863 tot aan de schoolwet van 1879,* dans *Collationes Brugenses et Gandavenses*, t. XIII, 1967, pp. 518-533 ; t. XIV, 1968, pp. 103-129 et 243-269.
- A. SERRURE, *La loi organique de l'enseignement primaire du 20 septembre 1884 et son application*, Mémoire de licence en Histoire, ULB, 1970.
- A. SIMON, *La liberté d'enseignement en Belgique. Essai historique*, Liège-Paris, 1951.
- ID., *Problèmes et réalisations scolaires en Belgique*, dans *Structures et régimes de l'enseignement dans divers pays : Allemagne fédérale, Belgique, Etats-Unis, France, Grande-Bretagne, Italie, Pays-Bas, Suisse, URSS,* Bruxelles, 1964, pp. 71-137.
- F. SIMON, *De Belgische leerkracht lager onderwijs en zijn beroepsvereniging, 1857-1895,* Gand, 1983.
- ID., *De relaties van de Belgische Socialistische Onderwijzersbond met de Belgische Werkliedenpartij, 1893-1896,* dans K. DE CLERCK & H. VAN DAELE (S.DIR.), *Professor R.L. Plancke 70. Getuigenissen en bijdragen,* Gand, 1981, pp. 141-158.
- ID., *Les activités et les oeuvres para et post scolaires*, dans *Histoire de la Ligue de l'enseignement et de l'éducation...*, pp. 139-160.
- J-L. SOETE, *La résistance catholique face à la loi Van Humbeeck dans l'arrondissement de Tournai (1878-1884),* dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, t. XI, 1980, n°1-2, pp. 119-169.
- M. STEELS, *Geschiedenis van het stedelijk onderwijs te Gent, 1828-1914*, Gand, 1978.
- W. STEVENART, *Morphologie d'un groupe de pression scolaire : la Fédération générale des instituteurs belges, 1870-1879*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1969.
- J. STENGERS, *Le libre examen à l'Université libre de Bruxelles, autrefois et aujourd'hui*, dans *Revue de l'Université de Bruxelles*, t. XI, 1958-1959, pp. 246-282.
- ID., *L'apparition du libre examen à l'Université libre de Bruxelles*, dans *Revue de l'Université de Bruxelles*, t. XVI, 1963, pp. 59-136.
- A. TIHON, *Le clergé et l'enseignement moyen pour garçons dans le diocèse de Malines, 1802-1914*, Thèse de doctorat en Histoire, UCL, 1970, 4 t. en 5 vol.
- ID., *Anathème ou collaboration. L'instruction religieuse dans l'enseignement secondaire de l'Etat après la guerre scolaire de 1879,* dans G. BRAIVE & J. LORY (S.DIR.), *L'Eglise et l'Etat à l'époque contemporaine. Mélanges dédiés à la mémoire de Mgr A. Simon...*, pp. 483-531.

- ID., *Le rôle du clergé séculier dans l'enseignement secondaire pour garçons dans le diocèse de Malines et la Belgique au XIXe*, dans *Revue d'histoire ecclésiastique*, t. LXXII, 1977, pp. 557-582.
- A. TILLIEUX, *La loi Schollaert sur l'instruction primaire (15 septembre 1895)*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1984.
- W. THEUNS, *De organieke wet op het middelbaar onderwijs (1 juin 1850) en de Conventie van Antwerpen*, Louvain-Paris, 1959.
- J. TYSSENS, *Strijdpunt of pasmunt ? Levensbeschouwelijk links en de schoolkwestie, 1918-1940*, Bruxelles, 1993.
- ID., *La question scolaire sous le gouvernement Frère-Orban (1878-1884)*, dans *Bulletin du Crédit Communal*, t. L, 1996, n° 195, pp. 97-111.
- ID., *Guerre et paix scolaires, 1950-1958*, Bruxelles, 1997.
- A. UYTTEBROUCK, *L'Université libre de Bruxelles et l'enseignement privé non confessionnel*, dans H. HASQUIN (S.DIR.), *Histoire de la laïcité...*, pp. 201-220.
- ID., *La laïcisation de l'enseignement en Hainaut au XIX^e siècle et au début du XX^e siècle*, dans *Recueil d'études d'histoire hainuyère offertes à Maurice A. Arnould*, t. II, Mons, 1983, pp. 207-227.
- ID., *Libres penseurs et guerres scolaires*, dans *1789-1989. 200 ans de libre pensée...*, pp. 53-58.
- ID, *Une conséquence de la loi Jacobs (20 septembre 1884) : la création d'écoles libres laïques*, dans *La Ligue de l'enseignement et la défense...*, pp. 75-88.
- G. VAN BILLEN, *Het lager, middelbaar en technisch onderwijs op het vijfde katholieke Congres van Mechelen (23-26 septembre 1909)*, Mémoire de licence en Sciences Psychopédagogiques, KUL, 1978.
- H. VAN DAELE, *150 jaar stedelijke onderwijs te Antwerpen (1919-1969)*, Anvers, 1969.
- A.-M. VANDEPUTTE, *Het landbouwonderwijs in de Belgische lagere school omstreeks 1884 tot 1914*, Mémoire de licence en Sciences Psychopédagogiques, KUL, 1981.
- M. VANDERVENNET, *L'action des libéraux pour un enseignement public et laïque. Le cas de Mons (ca. 1860-1914)*, Thèse de doctorat en Histoire, ULB, 2003.
- L. VAN ROMPAEY, *Strijd voor waardering. Het COV van 1893 tot 1983*, Anvers-Apeldoom, 2003.
- W. VAN ROOY, *L'agitation étudiante et la fondation de l'Université nouvelle en 1894*, dans *Revue belge d'Histoire contemporaine*, t. VII, 1976, pp. 197-241.
- G. VAN SCHOORE, *La réorganisation des écoles d'adultes en 1866-1868*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1972.
- G. WILLAERT, *De huishoudelijke opvoeding in het Belgisch lager onderwijs, 1884-1914*, Mémoire de licence en Sciences Psychopédagogiques, KUL, 1983.
- E. WITTE, J. DE GROOF & J. TYSSENS (S.DIR.), *Le Pacte scolaire de 1958. Origines, principes et application d'un compromis belge*, Bruxelles, 1999.
- P. WYNANTS, *Les Soeurs de la Providence de Champion et leurs écoles, 1833-1914*, Namur, 1984.
- ID., *Racines historiques du débat sur le pluralisme scolaire*, dans G. FOUREZ (S.DIR.), *Pluralismes et liberté d'enseignement*, Namur, 1987, pp. 27-39.
- ID., *Du refus du monopole étatique à l'oligopole des réseaux*, dans *Revue Nouvelle*, oct. 1998, pp. 46-53.
- ID., *Fidélité à l'Église ou loyauté envers l'État ? Les édiles catholiques dans la lutte scolaire en Belgique (1879-1884)*, dans J. VERHOEVEN (S.DIR.), *La loyauté. Mélanges offerts à Etienne Cerexhe*, Bruxelles, 1997, pp. 437-447.
- ID., *Ecoles et clivage aux XIX^e et XX^e siècles*, dans D. GROOTAERS (S.DIR.), *Histoire de l'enseignement en Belgique...*, pp. 13-85.

6. *Biographies*

- B.-J. BAUDART, *Isabelle Gatti De Gamond et l'origine de l'enseignement secondaire de jeunes filles en Belgique,* Bruxelles, 1949.
- M. BECQUE, *Le Cardinal Dechamps*, Louvain, 1956, 2 vol.
- J. DE MAEYER, *De rode baron. Arthur Verhaegen. 1847-1917,* Louvain, 1994.
- ID. & L. VAN MOLLE (S.DIR.), *Joris Helleputte. Architect en politicus (1852-1925)*, Louvain, 1998.
- A. DESPY-MEYER (S.DIR.), *Frère-Orban et le libéralisme politique*, Bruxelles, 1996.
- A. DIERKENS (S.DIR.), *Eugène Goblet d'Alviella, historien et franc-maçon*, Bruxelles, 1995.
- L. DUVEAUX, *Jules Bufquin Des Essarts (1849-1914),* Mémoire de licence en Histoire, ULB, 1989-1990, 2 vol.
- J. ERAUW (S.DIR.), *Liber memorialis François Laurent. 1810-1887*, Bruxelles, 1989.
- H. HAAG, *Le comte Charles de Broqueville, Ministre d'Etat, et les luttes pour le pouvoir (1910-1940),* Louvain-la-Neuve-Bruxelles, 1990, 2 vol.
- P. HALENS, *Dolen of dwalen. Paul Robin (1838-1912). Pedagoog, anarchist, vrijmetselaar*, Bruxelles, 1999.
- M. MAYNE, *Eugène Hins. Une grande figure de la première Internationale en Belgique*, Bruxelles, 1995.
- C. PEIREN, *César De Paepe, van utopie tot van werkelijkheid*, Bruxelles, 1990.
- R. PETIT (S.DIR.), *Jean-Baptiste Nothomb et les débuts de la Belgique indépendante*, Bruxelles, 1982.
- *Pierre Théodore Verhaegen. L'homme, sa vie, sa légende. Bicentenaire d'une naissance*, Bruxelles, 1996.
- J. POLASKY, *Emile Vandervelde: le patron*, Bruxelles, 1995.
- A. SIMON, *Le cardinal Sterckx et son temps (1792-1867)*, Wetteren, 1950, 2 vol.
- J. TORDOIR, *Verhaegen, président de l'Association libérale et union constitutionnelle de Bruxelles*, Bruxelles, 1997.
- ID., *Paul Janson (1840-1913) : un libéral à la conquête du suffrage universel*, Bruxelles, 1999.
- P. VAN DEN DUNGEN, *La foi du marbrier. L. Bertrand (1856-1943)*, Bruxelles, 2001.
- J.-F. VERDOODT, *De Zaak Daens. Een priester tussen Kerk en christen democraten*, Louvain, 1993.

7. *Etudes sur la presse*[22]

- M. BLANPAIN, *Le Journal de Bruxelles. Histoire interne de 1863 à 1871*, Louvain-Paris, 1965.
- J.-P. COSSEMENT, *La Liberté, organe de presse des radicaux bruxellois, 1865-1867*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1967.
- J.-L. DE PAEPE, *La Réforme, organe de la démocratie libérale (1884-1907)*, Louvain-Paris, 1972.
- P. GERARD, *Le Libre Examen (1864-1868), organe de la Libre Pensée de Bruxelles*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1969.
- D. LAMBRETTE, *Le jounral « La Meuse », 1865-1955*, Louvin-Paris, 1969.
- N. PIEPERS, *La Revue générale de 1868 à 1940. Essai d'analyse de contenu*, Louvain-Paris, 1968.
- F. TORDEUR, *Le Journal de Bruxelles de 1841 à 1863*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1967.
- J. VANDERVORST-ZEEGERS, *Le Journal de Bruxelles de 1871 à 1884*, Louvain-Paris, 1965.
- G. WGEUW, *La Chronique (1868-1873), un journal libéral radical bruxellois*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1967.

[22] On s'est limité à citer quelques monographies. Pour plus d'informations, voir les nombreux répertoires nationaux, régionaux ou locaux, publiés par le *Centre Interuniversitaire d'Histoire Contemporaine.*

Liste des abréviations

AAM :	Archives de l'archevêché de Malines.
AEG :	Archives de l'évêché de Gand.
AEN :	Archives de l'évêché de Namur.
AGR :	Archives Générales du Royaume.
ALE :	Archives de la *Ligue de l'enseignement*.
AMSAB :	Archief en Museum van de Socialistische Arbeidersbeweging.
AP :	*Annales Parlementaires*.
ARCA:	Archives du monde catholique.
AULB :	Archives de l'Université libre de Bruxelles.
AVA :	Archives de la Ville d'Anvers.
AVB :	Archives de la Ville de Bruxelles.
FGIB :	Fédération générale des instituteurs de Belgique.
FIC :	Fédération des instituteurs chrétiens.
GOB :	Grand Orient de Belgique.
IEV :	Institut Emile Vandervelde.
POB :	Parti Ouvrier Belge.
RT :	*Rapport triennal sur la situation de l'enseignement primaire en Belgique.*
SU :	Suffrage universel.
RP :	Représentation proportionnelle.
UCL :	Université catholique de Louvain-la-Neuve.
ULB :	Université libre de Bruxelles.

Préliminaires. Le cadre théorique

"*Le principal problème, pour une sociologie de la modernité religieuse, est donc d'essayer de comprendre ensemble le mouvement par lequel la modernité continue de saper la crédibilité de tous les systèmes religieux, et celui par lequel elle fait surgir en même temps de nouvelles formes de croyances*", D. HERVIEU-LEGER, *Le pèlerin et le converti. La religion en mouvement*, Paris, 1999, p. 42.

"*La sortie de la religion du XVI^e^ siècle à nous, cela n'a pas voulu dire simplement une redéfinition de l'être-ensemble et de l'être-soi en-dehors de la religion, cela a signifié une transformation des termes de la structuration religieuse qui s'est continûment appuyée sur ce dont elle s'écartait. Les formes politiques et anthropologiques d'au-delà de la religion n'ont jamais cessé d'être hantées, en même temps que soutenues, par les vestiges de la forme religieuse dont elles divorçaient*", M. GAUCHET, *La démocratie contre elle-même*, Paris, 2002, p. XVII.

"*Bref, la laïcité belge, au lieu de faire partie de la définition même de l'Etat (de la res publica, au sens de la chose publique, de la chose de tous, du laos en son entier), constitue aujourd'hui un pilier (d'ailleurs fort embryonnaire). La laïcité est entrée dans le jeu du pluralisme, ce que certains de ses défenseurs ont critiqué : n'est-ce pas en quelque sorte, comme on l'a soutenu, une "religion de trop" ? Peut-on impunément ramener la laïcité à une composante idéologique de la société alors qu'elle devrait en constituer le fondement même ?*", G. HAARSCHER, *La laïcité*, Paris, 1996, p.49 (*Que sais-je*, n°3129).

Au siècle passé, la revendication d'une morale laïque a représenté une étape nécessaire et irréductible de l'émancipation des sociétés modernes à l'égard de l'autorité religieuse. Longtemps ce lent mouvement de rationalisation et de désenchantement du monde a été perçu comme inéluctable. Les premiers sociologues de la religion pensaient d'ailleurs que le monde moderne et la religion s'excluaient mutuellement, l'avènement du premier appelant la disparition du second. La réévaluation des rapports entre modernité et religion entamée depuis la fin des années 1960-début des années 1970, notamment suite à l'apparition de

nouvelles problématiques, a incité nombre d'auteurs à apprécier ce processus non plus sous un angle exclusivement linéaire, mais d'une manière plus dialectique. Sociologues et historiens de la religion ont depuis lors tenté d'affiner l'étude des diverses facettes de ce processus, notamment en procédant à une large redéfinition du concept de la sécularisation. Le laboratoire d'histoire et de sociologie de laïcité, qui est rattaché à la section des sciences religieuses de l'Ecole pratique des Hautes études à Paris depuis 1990, a pour sa part élaboré une grille d'analyse autour des logiques de "laïcisation" et de "sécularisation". Son utilisation a notamment facilité la compréhension du "*parcours de la laïcité française*". Dans une moindre mesure, il est également possible d'appliquer ce cadre conceptuel au "*cas belge*".

L'école a précisément été considérée comme un haut lieu d'affrontement entre deux conceptions antagonistes des rapports entre la religion et la société : les uns entendaient fonder la société (et l'enseignement) sur la tradition religieuse ; les autres souhaitaient, au contraire, l'en "délivrer" et l'articuler davantage sur la raison autonome issue du XVIII^{e} siècle. Cette lutte pour le contrôle des structures éducatives revêtait un caractère d'autant plus acharné que celui des deux camps qui réussirait à s'emparer de "l'âme des enfants" ne s'assurait-il pas, à terme, d'une influence considérable ? Cette lutte ne s'est du reste pas limitée au seul espace scolaire. Elle s'est également étendue aux autres dimensions du processus de "pédagogisation" de la société, c'est-à-dire aux autres formes d'encadrement de l'enfance et de la jeunesse. Cette "pédagogisation" s'est mise en place à la fin du XVIII^{e} siècle, corrélativement à la modernisation du monde occidental. Elle renvoie à une influence croissante de l'éducation dans la vie des enfants et des jeunes. Selon ses théoriciens les plus autorisés, ce processus s'est déployé en liaison étroite avec deux autres mécanismes socioculturels majeurs : la Civilisation (N. Elias) et la Disciplinarisation (M. Foucault) des mœurs. Mais, avec la généralisation de l'instruction obligatoire dans les sociétés occidentales à la fin du XIX^{e} siècle, l'école a exercé un rôle de plus en plus prépondérant au sein de ce processus. D'autant que l'institution scolaire a d'abord été considérée comme une source d'émancipation des individus et d'amélioration du bien-être général, avant d'être réduite, au cours des années 1960-1970, à un instrument d'assujettissement et de reproduction de l'ordre en place. Autant d'affirmations qui ne tiennent pas compte de la réalité concrète de l'acte éducatif, autour de laquelle la recherche s'est repositionnée depuis les années 1980-1990.

Chapitre I
Modernité, religion et laïcité

A. Modernité et religion : "fin" ou "retour" du religieux ?

"*Fin*" ou "*retour*" du religieux ? "*Perte*" ou "*renouveau*" du christianisme ? Questions insondables que la science sociale des religions se pose depuis plus de vingt ans. Elles renvoient à une réévaluation des rapports entre la religion et la modernité. Ces rapports ont longtemps été perçus comme antagonistes (**point 1**). Ils ont depuis lors été reconsidérés sous le double aspect, d'une part, d'une dérégulation institutionnelle de la religion, et, d'autre part, d'une recomposition du "croire" en modernité (**point 2**). La dissémination du phénomène religieux à laquelle ce mouvement a abouti a demandé en retour aux sociologues de redéfinir leur objet d'étude. La sociologue française Danielle Hervieu-Léger s'est notamment attelée à cet exercice périlleux (**point 3**). Ce chapitre se base en partie sur les résultats de ses travaux[1].

1. Une "lente mort de Dieu"

Au siècle passé, les "pères fondateurs" de la sociologie ne pouvaient pas ignorer le phénomène religieux dans leurs réflexions portant sur l'avènement et le fonctionnement du monde moderne[2]. La plupart d'entre eux se sont interrogés sur le devenir et sur la place du religieux dans les sociétés issues de la triple révolution philosophique (XVII^{e}), politique (XVIII^{e}) et industrielle (XIX^{e}). Tous voyaient dans les caractéristiques essentielles de la modernité - le rationalisme scientifique, l'affirmation de l'autonomie individuelle et la différenciation des différentes sphères de l'activité humaine (politique, économique,

---

[1] Voir notamment : D. HERVIEU-LEGER, *Vers un nouveau christianisme ? Introduction à la sociologie du christianisme occidental,* Paris, 1986 ; ID., R. DUCRET & P. LADRIERE (S.DIR.), *Christianisme et Modernité,* Paris, 1990 ; ID. (S.DIR.), *La religion au lycée,* Paris, 1991 ; ID., *La religion pour Mémoire,* Paris, 1993 ; ID. & G. DAVIE (S.DIR.), *Identités religieuses en Europe,* Paris, 1996 ; ID., *De l'utopie à la tradition : retour sur une trajectoire de recherche,* dans Y. LAMBERT E.A. (S.DIR.), *Le religieux des sociologues,* Paris, 1997, pp. 21-31 ; ID., *Le pèlerin et le converti. La religion en mouvement,* Paris, 1999 ; ID., *La religion en miettes ou la question des sectes,* Paris, 2001 ; ID., *Catholicisme, la fin d'un monde ?,* Paris, 2003.

[2] Pour une présentation de l'analyse que les pères fondateurs de la sociologie ont donnée du "fait religieux", voir D. HERVIEU-LEGER & J.-P. WILLAIME, *Sociologies et religion. Approches classiques,* Paris, 2001. On se référera également avec profit à J.-P. WILLAIME, *Sociologie des religions;* 2^{e} éd., Paris, 1998, pp. 5-36 et 87-89.

artistique) [3]-, un gage de marginalisation inéluctable de la religion. Leurs travaux sont tous imprégnés, à des degrés divers, de thèses portant sur la perte croissante d'emprise de la religion sur la vie des individus et des sociétés ; thèses que l'on désigne généralement par le terme de "sécularisation". Certains iront jusqu'à opposer d'une manière absolue la religion et la modernité. Cet antagonisme a encore été renforcé par une double attitude, présente tant du côté de l'Eglise catholique que du côté des sociologues. Pour sa part, l'Eglise romaine a condamné *"les principales erreurs de notre temps"* dans son "*Syllabus errorum*" (1864), à commencer par la liberté de conscience et par l'égalité des cultes. Cette "intransigeance" a incontestablement contribué à accréditer la thèse d'une opposition fondamentale entre la modernité et la religion au tournant du siècle. Quant aux pères de la sociologie, ils sont porteurs d'une critique rationaliste du fait religieux. Ils ont tendance à réduire la religion à toute une série de déterminations, que celles-ci soient anthropologiques (Feuerbach), psychologiques (Freud), sociales (E. Durkheim) ou économiques (K. Marx). Même si des nuances séparent les trois auteurs que nous avons sélectionnés, K. Marx, M. Weber et E. Durkheim, ils partagent la même perception d'une religion amenée à "*reculer dans l'avenir*".

K. Marx (1818-1883) réduit le sentiment religieux à une "superstructure" ne jouissant que de très peu d'autonomie par rapport aux conditions matérielles de la vie sociale. Sa mission résiderait selon lui dans le renforcement de l'aliénation des hommes et dans la perpétuation de la domination de classes[4]. Les prêches et les sermons serviraient surtout à faire accepter aux travailleurs leur sort dans l'attente d'une félicité éternelle. La religion, cette création artificielle, cet "*opium du peuple*", endormirait les masses, et les empêcherait de percevoir la véritable nature des rapports sociaux. Elle ne constituerait qu'un "*bonheur illusoire*", qu'un paravent "*aux détresses réelles*". Son abrogation est donc nécessaire au "*bonheur réel*" :

> "*La religion est le soupir de la créature opprimée, l'âme d'un monde sans cœur, de même qu'elle est l'esprit de conditions sociales d'où l'esprit est exclu. Elle est l'opium du peuple. L'abolition de la religion en tant que bonheur illusoire du peuple est l'exigence que formule son bonheur réel* (...). *La critique de la religion contient donc en germe la critique de la vallée des larmes dont la religion est l'auréole*"[5].

M. Weber (1864-1920) appréhende la religion par le biais de rapports établis entre les hommes et les puissances surnaturelles, qui se traduisent historiquement par des *"agir en*

---

[3] Voir la définition de la modernité que donne D. HERVIEU-LEGER, *Le pèlerin et le converti...*, pp. 29-32.

[4] Sur la critique marxiste, voir M. BERTRAND, *Le statut de la religion chez Marx et Engels*, Paris, 1979.

[5] K. MARX, *Œuvres III. Philosophies*, Paris, 1982, p. 383.

communauté"[6]. Ces actes religieux concernent avant tout le monde de l'ici-bas et revêtent un caractère plus souvent rationnel qu'irrationnel. Les grandes religions comportent ainsi une philosophie de l'existence et une morale qui forment ensemble ce que M. Weber appelle un *ethos* religieux, c'est-à-dire une attitude globale face à la vie[7]. Dans son fameux livre sur *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (1905), il établit une corrélation entre une éthique religieuse particulière, l'éthique puritaine d'inspiration calviniste, et l'émergence d'un capitalisme rationalisé. Weber souligne ici le rôle joué par la rationalisation de la religion - sous la forme d'une éthique religieuse - dans la genèse de la modernité. Il demeure aussi sensible au maintien des expressions religieuses au sein d'un "monde désenchanté", en accordant notamment une attention particulière aux personnages charismatiques. Mais, précisément, cette rationalisation de la religion, en entraînant dans son sillage le progrès de la rationalisation instrumentale (*Zweckrationalität*) et une bureaucratisation croissante de la vie, a frayé la voie à un désenchantement généralisé du monde (*Entzauberung der Welt*), c'est-à-dire à une lente disparition de la dimension magique. Le désenchantement du monde ne doit pas tellement être interprété comme le retrait de toute transcendance, ou comme une diminution de la capacité des religions à faire sens, mais plutôt comme une marginalisation des déterminations éthiques (religieuses) des conduites sociales : il n'existe plus aucune religion, ni aucune éthique, susceptible de réguler entièrement les conduites de vie, chaque individu étant désormais renvoyé à une pluralité de sens. C'est à cette occasion que M. Weber parle de *"polythéisme des valeurs"* et de *"guerres des Dieux"* : *"divers ordres de valeurs s'affrontent dans le monde en une lutte inexpiable"*, et la vie *"ne connaît que le combat éternel que les Dieux se font entre eux"*. Face à ce pluralisme des valeurs, l'homme est sans cesse tiraillé entre deux éthiques possibles : une éthique de la conviction, qui consiste à se mettre au service d'une fin, indépendamment des moyens employés et des conséquences induites, et une éthique de la responsabilité, qui exige au contraire de pouvoir évaluer les moyens disponibles, les conséquences et les chances de succès, dans une situation donnée.

E. Durkheim (1858-1917) assigne à la religion, qu'il définit par tout ce qui différencie le sacré du profane, une fonction d'intégration sociale et de consolidation du "vivre-ensemble"[8]. Le grand sociologue français a tendance à réduire la religion à une sorte de transcendantalisation du sentiment collectif : *"l'idée de la société est l'âme de la religion"* prétend-t-il. Or, Durkheim diagnostique pour l'avenir une lente disparition des vieilles

---

6 Cf. M. WEBER, *Sociologie des religions*, Paris, 1996 ; *Max Weber (1864-1920). Genèse religieuse de la modernité occidentale, rationalisation et charisme*, dans D. HERVIEU-LEGER & J.-P. WILLAIME, *Sociologies et religion...*, pp. 59-111.

7 M. Weber a bien perçu le rôle exercé par les religions dans le façonnage des conduites de vie : *"Parmi les éléments les plus importants qui ont façonné la conduite de la vie, on trouve toujours, dans le passé, les puissances magiques et religieuses ainsi que les idées éthiques de devoir qui sont ancrées dans la croyance en ces puissances"*, cité par P. LADRIERE, *La fonction rationalisatrice de l'éthique religieuse dans la théorie wébérienne du monde moderne*, dans ID., *Pour une sociologie de l'éthique*, Paris, 2001, pp. 181-215.

8 Cf. notamment *Relire Durkheim*, dans *Archives des sciences sociales des religions*, n° 69, janv.-mars 1990 (n° spécial) ; D. HERVIEU-LEGER & J.-P. WILLAIME, *Sociologies et religion...*, pp. 147-194.

religions révélées : "*S'il est une vérité que l'histoire a mise hors de doute, c'est que la religion embrasse une proportion de plus en plus restreinte de la vie sociale*"[9]. Le monde moderne, qui se caractérise notamment par une montée de l'individualisme, risque fort de perdre là le fondement principal de la cohésion sociale. Durkheim assigne par conséquent à la sociologie la tâche d'élaborer, à partir de "*bases scientifiques*", une morale (commune) capable de remplacer la religion comme source du lien social. Il entend notamment formuler ces nouvelles règles éthiques à partir d'une sacralisation de la personne humaine, «*la seule conviction morale qui peut unir les hommes d'une même société moderne*»[10]. On comprend mieux l'intérêt que Durkheim a porté à la morale laïque et à l'œuvre pédagogique de la III^{e} République. Le sociologue américain R.-N. Bellah a été jusqu'à le comparer à un "*grand prêtre et à un théologien de la religion civile de la III^{e} République*"[11].

En Belgique, un disciple du cardinal Mercier, qui lui a succédé à la tête de l'Institut Supérieur de Philosophie (ISP) de l'Université de Louvain, S. Deploige[12], a dénoncé, dans un ouvrage au titre évocateur, le *Conflit de la morale et de la sociologie* (Bruxelles, 1911), les prétentions d'E. Durkheim visant à substituer la sociologie à la morale chrétienne. D'une manière plus générale, les catholiques belges se sont montrés plutôt sceptiques à l'égard de la sociologie imaginée par E. Durkheim, qu'ils suspectaient de nourrir un sentiment "*d'hostilité à l'égard de la vérité révélée*". Pourtant, c'est bien à partir des milieux catholiques et protestants gagnés au réformisme social que s'est développée la sociologie religieuse depuis les années 1930. L'Eglise elle-même commandita de grandes enquêtes sur la pratique religieuse afin d'améliorer sa mission pastorale en l'adaptant aux mutations socioculturelles : ce sont les enquêtes menées par G. Lebras en France, celles conduites par Zeeghers et Godijn en Hollande, par Lacoste, de Montigny et Rouleau au Québec, par le Centre de recherches socio-religieuses dirigé par le chanoine Houtart en Belgique. Ces travaux, dont les chiffres indiquaient une crise des vocations et une baisse de la pratique cultuelle au cours des années

---

9 E. DURKHEIM, *De la division du travail social*, Paris, 1922, pp. 143-144.

10 J.-C. FILLOUX, *Personne et sacré chez Durkheim*, dans *Archives des sciences sociales des religions*, n° 69, janv.-mars 1990, p. 45.

11 R.-N. DURU-BELLAH, *Morale, religion et société dans l'œuvre durkheimienne*, dans *ibid.*, p. 10. Cf. aussi F.-A. ISAMBERT, *Durkheim : une science de la morale pour une morale laïque*, dans *ibid.*, pp. 129-147 ; W. PICKERING, *La morale laïque de Durkheim est-elle réellement laïque ?*, dans *Durkheim, sociologue de l'éducation*, Paris, 1993, pp. 101-110.

12 Voir K. WILS, *Het verbond tussen geloof en wetenschap bedreigd. 'Het Leuven Hoger Instituut voor Wijsbegeerte en het positivisme (1889-1914)*, dans *Trajecta*, 1992, n°1, pp. 388-408 ; ID., *De verleiding van de sociologie. Belgische en nederlandsche katholieken en het positivisme (1880-1914)*, dans *ibid.*, 1997, n°6, pp. 156-172 ; E. GÉRARD & K. WILS, *Catholics and Sociology in Leuven*, dans L. VOYÉ & J. BILLIET (S.DIR.), *Sociologie et religions. Des relations ambiguës*, Bruxelles, 2000, pp. 38-56. Sur Simon Deploige (1868-1927), membre du *Conseil central de la Ligue démocratique belge* (1891-1895), professeur de droit naturel, d'économie politique (1893-1903) et de théories sociales (1893-1903) à l'Institut supérieur de philosophie de l'UCL, puis président de cet institut (1906-1927), prélat (1912) et sénateur catholique, voir notamment la notice de M. DEFOURNY, dans *Annuaire UCL*, 1927-1929, pp. LVI-LXXXVIII.

1960-1970, sont sous-tendus par une compréhension linéaire de l'évolution du fait religieux vers sa marginalisation. La recherche en sociologie religieuse semblait devoir se limiter à évaluer la perte d'emprise croissante de la religion dans la vie des sociétés et des individus.

2. Dérégulation et recomposition du "religieux" en modernité

Depuis la fin des années 1960 - début des années 1970, les sociologues de la religion sont confrontés, contrairement aux prévisions annoncées, à ce qui a été un peu vite appelé un "*retour du religieux*". Si la forme institutionnelle du fait religieux a bien connu une lente érosion, le développement de nouvelles formes d'expression du "croire" a davantage retenu l'attention des chercheurs : "*Nouveaux Mouvements Religieux*" (NMR), intégrismes, œcuménismes, syncrétismes, individuations du croire, croyances "*à la carte*", religions "*séculières*", intérêts portés aux religions dites "*populaires*", ... Autant de phénomènes qui témoignent d'une persistance du sentiment religieux au sein même d'une société pourtant décrite comme "*sécularisée*". Autant de phénomènes qui invitent également à repenser différemment les rapports entre religion et modernité. Plusieurs "classiques" de la sociologie religieuse avaient du reste déjà mis l'accent sur le rôle exercé par la religion dans l'avènement de la modernité et, pour certains d'entre eux également, sur son relatif maintien au sein d'un monde d'où, théoriquement, les *"Dieux sont exclus"* : Alexis de Tocqueville, étudiant la démocratie américaine, avait souligné qu' "*esprit de religion*" et "*esprit de liberté*" ne s'excluaient pas nécessairement, mais pouvaient s'articuler harmonieusement ; Max Weber décela dans l'ascétisme puritain les prémices du capitalisme industriel et de l'autonomie du sujet ; Émile Durkheim attira indirectement l'attention sur les permanences du sacré au sein de la modernité. Relisant leurs classiques, certains sociologues de la religion se sont mis à évaluer les rapports entre modernité et religion, non plus sous l'angle d'une disparition inéluctable du sentiment religieux, mais sous celui d'un double processus : d'une part, une dérégulation institutionnelle du religieux, d'autre part, une dissémination des croyances[13].

Cette réorientation de la recherche n'entame en rien le constat majeur d'un affaiblissement de l'influence sociale et culturelle de la religion. L'institution religieuse a perdu en grande partie toute prétention à définir entièrement les règles collectives, à régir la société tout entière, et à déterminer d'une manière absolue les diverses facettes de la vie des individus (en matière politique, économique, éthique,...). Perdant une partie de son pouvoir social, se désarticulant de la sphère publique, la religion relève plus ou moins complètement de la sphère privée, de la conscience personnelle de chacun. Nous sommes aux antipodes de la

[13] Cette réorientation s'inspire des travaux de D. Hervieu-Léger (voir *supra*, note 1).

"*civilisation paroissiale*" qu'Y. Lambert a décrite pour le village de Limerzel en Bretagne[14] : la religion y exerçait au début du siècle un grand pouvoir d'encadrement et de contrôle social, en régulant les comportements de chaque membre de la communauté et en rythmant leur vie quotidienne. Cette "*civilisation paroissiale*", qui renvoie explicitement à l'image d'une communauté catholique unifiée autour de ses clochers et de son clergé, s'est peu à peu estompée[15]. Ce processus d'effacement du rôle social et culturel de l'institution religieuse est plus marqué dans certains pays, notamment dans les sociétés d'Europe occidentale (France, Grande-Bretagne, Pays-Bas, Belgique, l'Espagne post-franquiste), ainsi qu'au Canada, que dans d'autres régions du globe comme les États-Unis ou les pays constituant le Tiers-Monde.

Cette dérégulation institutionnelle des religions ne signifie pas pour autant la disparition de toute croyance religieuse, ni même la perte totale de son influence dans la vie des sociétés et des individus. Au contraire, le "croire" contemporain se métamorphose, se dissémine et se recompose, mais librement, le plus souvent en dehors des formes traditionnelles. La sociologue britannique Grace Davie parle de "*believing without belonging*" (le "croire sans appartenance") pour rendre compte du maintien d'un degré relativement élevé de croyances au regard d'une baisse de l'appartenance ecclésiale[16]. Dans les sociétés occidentales, les croyances semblent en effet traversées par un mouvement d'individuation : elles s'émancipent des médiations de l'autorité ecclésiale pour évoluer vers plus d'authenticité, d'expérimentation, de vécu religieux individuel ou communautaire, voire aussi de recherche d'une émotion personnelle. Chacun "*bricolerait*" son système de croyances, en puisant parfois à diverses sources d'inspiration, et en consommant "*à la carte*" du religieux[17].

Pour répondre à la demande, les systèmes de croyances se seraient multipliés et diversifiés. Les Nouveaux Mouvements Religieux se sont ainsi apparus au sein des sociétés européennes, en se référant parfois à des traditions orientales. La quête de sens a également pu inciter certains individus à se laisser séduire par des "religions séculières", c'est-à-dire par des idéologies politiques (communisme, fascisme, nationalisme,...) ou socioculturelles (scientisme, culte des vedettes et des idoles sportives) qui, dans leurs formes extrêmes, se traduisent par des systèmes organisés de croyances et de pratiques gérés par un clergé séculier[18]. Les religions séculières entendent réaliser le salut de l'homme dans le monde d'ici-bas, en empruntant ses modes d'expression aux religions. Proche des religions séculières, le terme de "religion civile" a été avancé par les sociologues pour caractériser les

---

14 Cf. Y. LAMBERT, *Dieu change en Bretagne. La religion à Limerzel, de 1900 à nos jours*, Paris, 1985.

15 D. HERVIEU-LEGER, *Vers un nouveau christianisme ?...*, pp. 19-66.

16 G. DAVIE, *Le Croire sans appartenir : le cas britannique,* dans D. HERVIEU-LEGER & G. DAVIE (S.DIR.), *Identités religieuses en Europe...*, pp. 175-194.

17 Cf. notamment J.-L. SCHLEGEL, *Religions à la carte*, Paris, 1995.

18 Voir A. PIETTE, *Les religiosités séculières*, Paris, 1993.

"systèmes de croyances et de rites par lesquels une société sacralise son être-ensemble et entretient une piété collective envers son ordre"[19]. Cette ritualisation du vivre-ensemble (drapeaux, monuments et fêtes) favoriserait un maintien et une consolidation du lien national.

3. Une définition de la religion (D. Hervieu-Léger)

Cette dissémination analogique du croire risque fort de conduire les sociologues de la religion à découvrir du sacré partout, dans l'écologie, dans les mouvements politiques, dans les concerts rocks et autres Dieux du stade. C'est à la dilution même de son objet d'étude qu'est désormais confronté l'ensemble de la discipline. De là, la lancinante et délicate question de la définition du religieux qui taraude et qui oppose, encore à l'heure actuelle, les spécialistes de ce domaine de la recherche[20]. Le problème est pour le moins complexe. Il s'agit d'élaborer une définition qui puisse rendre compte du double mouvement caractéristique de la modernité religieuse : d'une part, la dérégulation des formes institutionnelles de la religion ; d'autre part, la recomposition des croyances contemporaines.

Danielle Hervieu-Léger a tenté de relever le défi dans *La religion pour mémoire* (Paris, 1993). Elle entend récuser tant la tendance "inclusiviste", ou "substantive", qui se limite au contenu des croyances (en se référant la plupart du temps au supranaturel ou au transcendantal), que la tendance "extensive", qui insiste sur les formes "analogiques" du religieux. Le pivot de son analyse repose sur la référence à une autorité légitimatrice, ce qu'elle appelle *"la mémoire autorisée"*, que l'on peut repérer dans toutes les religions historiques. Toute religion suppose en effet, pour D. Hervieu-Léger, l'existence d'une communauté croyante qui représente à la fois un groupe social concret et une lignée imaginaire, passée et future. Le croyant, individuel ou collectif, revendique expressément cette filiation, qui lui confère un sentiment d'appartenance à une communauté (de croyants) bien précise. Il y a donc, au cœur du processus de production religieuse, la constitution imaginaire d'une lignée croyante incarnée socialement dans une communauté. Dans cette optique, la religion peut se définir comme un *"dispositif idéologique, pratique, et symbolique par lequel est constituée, entretenue, développée et contrôlée la conscience (individuelle et collective) de l'appartenance à une lignée croyante particulière"*[21]. Cette définition permet à D. Hervieu-Léger d'accepter les idéologies politiques et certains phénomènes de vénération

---

19 N. DURU-BELLAH, *La religion civile aux Etats-Unis*, dans *Le Débat*, n°30, 1984, pp. 95-111 ; J.-P. WILLAIME, *La religion civile à la française et ses métamorphoses*, dans *Social Compass*, t. XL, 1993, n° 4, pp. 571-580.

20 Y. LAMBERT, *La "Tour de Babel" des définitions de la religion*, dans *Social compass*, t. XXXVIII, 1991, pp. 73-85.

21 D. HERVIEU-LEGER, *La religion pour mémoire*, Paris, 1993, p. 119.

des vedettes disparues, tout en rejetant les formes du religieux qui ne s'inscrivent pas dans une continuité avec le passé et qui ne reconnaissent pas une "*mémoire autorisée*". Le recours à cette définition s'est entre autres révélé intéressant pour éclairer le rôle joué par la religion dans la constitution d'identités communautaires, ethniques ou nationales[22].

L'apparition de nouvelles formes de croyances en modernité a donc nécessité une redéfinition de la religion. Elle demande également de réévaluer les concepts utilisés pour décrire le mouvement d'émancipation des sociétés occidentales à l'égard de la religion. A commencer par celui de la sécularisation. Ce dernier ne peut plus être appréhendé sous l'angle d'une marche inéluctable du monde vers la disqualification croissante du fait religieux.

B. Sécularisation, laïcisation et laïcité

Dans les pays anglo-saxons, la requalification des rapports entre religion et modernité a provoqué une remise en question du "*paradigme de la sécularisation*" dès la fin des années 1960 **(1)**. Le concept de sécularisation n'a jamais véritablement été intégré en France, où les notions de laïcisation et de laïcité sont beaucoup plus familières. Retravaillant ces notions, le laboratoire d'histoire et de sociologie de la laïcité de l'École pratique des Hautes études (Paris, Sorbonne) a élaboré, au cours des années 1990, une grille d'analyse centrée sur une distinction entre les logiques de sécularisation et de laïcisation **(2)**. Une série de travaux ont également tenté d'appréhender la spécificité et la singularité de la laïcité française **(3)**.

1. La sécularisation, un "paradigme dépassé" ?

La "sécularisation" s'est imposée comme paradigme en sociologie des religions au cours des années 1960-1970, alors qu'un consensus théorique relatif régnait sur son emploi[23]. Cette évolution est principalement l'œuvre d'une petite communauté de chercheurs constituée pour l'essentiel d'une génération d'auteurs tels que P. Berger, B. Wilson et D. Martin. Ils ont, pour la plupart, été membres de la *Conférence internationale de sociologie religieuse* (CISR).

---

22 D. HERVIEU-LEGER., *De l'utopie à la tradition : retour sur une trajectoire de recherche*, dans Y. LAMBERT E.A. (S.DIR.), *Le religieux des sociologues...*, pp. 26-27.

23 Cf. surtout la thèse éditée de O. Tschannen, qui a étudié l'émergence et l'institutionnalisation du paradigme de la sécularisation au cours des années 1960-1970, notamment à partir d'un corpus composé de 54 manuels de sociologie religieuse publiés entre 1939 et 1984, et à partir des actes de la *Conférence internationale de sociologie religieuse* (CISR) (Cf. O. TSCHANNEN, *Les théories de la sécularisation*, Genève, 1992).

En 1981, le sociologue belge Karel Dobbelaere a consacré un *Trend Report* aux théories parues sur le sujet. Il constitue probablement l'apogée du paradigme. Il est possible de relever les principales définitions de la sécularisation avancées au cours de cette période.

Originellement, le terme sécularisation désigne l'appropriation de biens ecclésiastiques par le pouvoir civil et, par extension, tout transfert du domaine religieux à l'état séculier, comme par exemple le passage d'un ecclésiastique à la vie laïque[24]. Dans un ouvrage qui a fait date, *The Sacred Canopy*[25], P. Berger élargit considérablement la sécularisation à "*un processus par lequel des secteurs de la société et de la culture sont soustraits à l'autorité des institutions et des symboles religieux*"[26]. La sécularisation comprend donc un aspect institutionnel et social, par lequel de nombreux domaines de la vie collective échappent désormais au contrôle de l'autorité de l'Eglise (éducation, bienfaisance, mariage,...). Elle se compose également d'un aspect plutôt culturel et symbolique, qui se traduit notamment par l'affirmation de représentations collectives affranchies de toutes références religieuses (notamment dans les arts, la philosophie et la littérature), par la constitution d'une science et d'un savoir indépendants de la religion, et par l'épanouissement de consciences libres de toutes déterminations divines. L'intérêt de l'ouvrage de P. Berger réside notamment dans la volonté de ne pas réduire le processus de sécularisation à une cause unique, comme par exemple l'urbanisation ou l'industrialisation. En suivant l'exemple de M. Weber, il impute également ce phénomène à la tradition religieuse occidentale elle-même, dans la mesure où "*l'autre monde*" s'autonomise lui-même des activités humaines qui ne cessent de se créer. Les conséquences de ce processus se traduisent entre autres par l'avènement d'un pluralisme religieux et par l'effondrement d'une vision du monde où la religion légitimait entièrement la réalité sociale.

Pour l'un de ses plus éminents spécialistes, Bryan Wilson, la sécularisation constitue "*le processus par lequel les institutions, les pensées et les pratiques religieuses perdent leur importance (signifiance) sociale*"[27]. Ce processus affecte donc avant tout, selon lui, la place de la religion dans la société. Il est étroitement associé au passage d'un système à base

---

24 Sur cette question de la définition de la sécularisation, on se rapportera notamment à F.-A. ISAMBERT, *Sécularisation*, dans *Dictionnaire d'histoire du christianisme*, Paris, 2000, pp. 973-979 et D. HERVIEU-LEGER, *Sécularisation*, dans A. AKOUN & P. ANSART (S.DIR.), *Dictionnaire de la sociologie*, Paris, 1999, p. 474.

25 P. BERGER, *The Sacred Canopy*, New-York, 1966. Il existe également une traduction française à laquelle nous nous sommes référé (cf. ID., *La religion dans la conscience moderne*, Paris, 1971).

26 *Ibid.*, pp. 174-175.

27 B. WILSON, *Religion in Secular Society*, Londres, 1966, p. XIV. Voir également du même auteur : ID., *Contemporary Transformations of Religion*, Oxford, 1976 ; ID., *Religion in Sociological Perspective*, Oxford-New-York, 1982 ; ID., *Reflexions on a many sided controversery*, dans S. BRUCE (S.DIR.), *Religion and Modernization. Sociologists and Historians Debate the Secularization Thesis*, Oxford, 1992, pp. 195-210 ; ID., *The Secularization thesis : Criticisms and rebutals*, dans R. LAERMANS, B. WILSON & K. DOBBELAERE (S.DIR.), *Secularization and Social Integration. Papers in honor of Karel Dobbelaere*, Louvain, 1998, pp. 45-66.

communautaire, où la religion détermine entièrement l'ordre collectif, à un système à base sociale, où le religieux est relégué à la "*périphérie*". Ce passage résulte notamment de la "*rationalisation technologique*" et du développement d'institutions autonomes. Il n'implique pas automatiquement un "*déclin inaltérable de la religion*", ni que tous "*les hommes aient acquis une pensée sécularisée*", ou que, à titre individuel, ils aient abandonné tout "*intérêt pour la religion*" : *"La religion en société séculière demeurera périphérique, relativement faible, et continuera à fournir aux hommes un réconfort dans les interstices d'un système social dépourvu d'âme dont les hommes sont les prisonniers à demi consentants"*[28].

Dans sa présentation synthétique des théories de la sécularisation, Karel Dobbelaere distingue trois dimensions essentielles au paradigme : la laïcisation (niveau sociétal), la participation religieuse (niveau individuel) et le changement religieux (niveau institutionnel)[29]. La première de ces trois dimensions renvoie, au niveau macro-sociologique, au processus de différenciation fonctionnelle des institutions : chaque domaine relevant de l'activité humaine (éthique, art, science, économie, ...) acquiert une autonomie propre en s'affranchissant de l'autorité religieuse. Ce processus de différenciation fonctionnelle, qui est lié au mouvement de rationalisation, conduit la religion à devenir à terme un secteur de la vie sociale parmi d'autres. La seconde dimension du concept se laisse appréhender au niveau de la réduction du nombre de fidèles, du recul de la pratique religieuse et du déclin de la croyance dans les traditions ecclésiales. La troisième dimension de la sécularisation, le "changement religieux", embrasse l'ensemble des recompositions du champ religieux résultant de sa confrontation avec la modernité dans toutes ses dimensions (culturelle, politique, sociale, ...). A l'instar de B. Wilson, Dobbelaere considère que la sécularisation concerne essentiellement le système social, soit la première dimension de la "laïcisation". Les différents niveaux retenus lui permettent de distinguer des évolutions qui ne concordent pas forcément sur les plans de la société, des individus et des organisations religieuses. Le cas des États-Unis, où le système social connaît un processus de sécularisation sans qu'il n'y ait pour autant de déclin de la participation religieuse individuelle, devient ainsi intelligible.

---

28 B. WILSON, *Aspects of secularization in the West*, dans *Japanese Journal of Religious Studies*, t. III, 1976, n°3-4, p. 276.

29 K. DOBBELAERE, *Secularization : A Multi-Dimensional Concept*, Londres, 1981. Voir également ID., *Secularization Theories and Sociological Paradigms : Convergences and Divergences*, dans *Social Compass*, n°31, 1984, pp. 199-219 ; ID., *Church, Involvement and Secularization : Making sense of the European case*, dans E. BARKER E.A. (S.DIR.), *Secularization, Rationalism and Sectarianism*, Oxford, 1993, pp. 19-36 ; ID., *Tradition, sécularisation et individualisation*, dans P. ANTES E.A. (S.DIR.), *European Identity and Religious Diversities in the Contemporary Changes*, Florence, 1995, pp. 75-95 ; ID., *Point de vue d'un marginal*, dans Y. LAMBERT E.A. (S.DIR.), *Le religieux des sociologues...*, pp. 227-232 ; R. LAERMANS, B. WILSON & K. DOBBELAERE (S.DIR.), *Secularization and Social Integration...*, Louvain, 1998.

Ces différentes définitions ont essuyé de nombreuses critiques[30]. Ces théories ne présupposent-elles pas en effet un âge d'or de la religion quelque peu mis à mal par les historiens ? N'accordent-elles pas une trop grande importance à certains indicateurs exclusifs, comme le taux de la pratique cultuelle ? Ces indicateurs témoignent-ils réellement d'une "fin" de la religion ? Ces thèses ne reflètent-elles pas le point de vue d'intellectuels qui, détachés de toutes croyances religieuses, ont tendance à projeter leurs conceptions dans leurs travaux ? Ne représentent-elles pas un angle d'approche essentiellement christocentrique et européocentriste, assez éloigné de la place réelle occupée par la religion dans les pays dits du Tiers-Monde ? Surtout, la modernité suppose-t-elle nécessairement une sécularisation ? Ce processus n'est-il pas contredit par l'irruption des Nouveaux Mouvements Religieux et par les recompositions du "croire" en modernité ? Ces diverses critiques ont notamment amené P. Berger, l'auteur de *The Sacred Canopy*, à disqualifier ses propres recherches et à parler, à l'encontre de ce qu'il avait pu écrire, de mouvement de "*dé-sécularisation*", pour traduire l'apparition de nouvelles formes de croyances au sein d'une société pourtant sécularisée :

> "*Durant ces quelques années, j'en suis venu à croire que la plupart des observateurs du domaine religieux, dont je suis, ont surestimé la mesure et l'irréversibilité de la sécularisation. Il y a un certain nombre d'indices* (...) *pour penser que les nouvelles thèses au sujet de la mort de la religion ont été exagérées*"[31].

Faut-il pour autant rejeter définitivement les théories de la sécularisation après les avoir adulées ? Autrement dit, est-il possible de concevoir une théorie de la sécularisation qui tienne également compte des multiples réaménagements contemporains du champ religieux ? J.-P. Willaime et de D. Hervieu-Léger ont envisagé une solution consistant à privilégier une version moins "absolue" et un peu plus "modeste" de la sécularisation. Celle-ci renverrait à une perte globale d'influence sociale et culturelle de la religion, qui se traduirait principalement par deux phénomènes essentiels de la modernité : d'une part, le transfert vers des institutions civiles d'activités qui relevaient traditionnellement de l'autorité religieuse (principe de la différenciation fonctionnelle) ; d'autre part, l'émancipation des individus à

---

30 Pour une présentation de ces critiques, voir notamment : B. WILSON, *Reflexions on a many sided controversery*, dans S. BRUCE (S.DIR.), *Religion and Modernization...*, pp. 195-210 ; D. MARTIN, *Remise en question de la théorie de la sécularisation*, dans D. HERVIEU-LEGER & G. DAVIE (S.DIR), *Identités religieuses en Europe...*, pp. 25-42 ; R. BHARGHAVA, *Secularism and its Critics*, New-Delhi, 1998 ; B. WILSON, *The Secularization thesis : Criticisms and rebutals*, dans R. LAERMANS, B. WILSON & K. DOBBELAERE (S.DIR.), *Secularization and Social Integration...*, pp. 45-66.

31 P. BERGER, *Affrontés à la modernité : la société, la politique, la religion*, Paris, 1980, p. 198. Voir surtout ID. (S.DIR.), *The Desecularization of the world*, Grand Rapids, 1999. Cet ouvrage a également été traduit en français sous un autre titre, qui renvoie au débat soulevé en France à la suite des travaux menés par M. Gauchet sur le "désenchantement du monde" : ID. (S.DIR.), *Le réenchantement du monde*, Paris, 2001 (cf. la contribution de P. BERGER, *La désécularisation du monde, un aspect global*, pp. 13-36).

l'égard de toute autorité religieuse (principe d'autonomie)[32]. Alors que, dans le passé, la religion constituait une puissance régulatrice à partir de laquelle tout s'ordonnait, tant le comportement des individus que l'organisation et le fonctionnement des sociétés, elle représenterait surtout de nos jours une matière à option laissée au libre choix des individus. Ce qui ne signifie pas un déclin inéluctable de la religion, encore moins la disparition de toute forme de croyance. Au contraire, comme le souligne D. Hervieu-Léger, *"il faut avoir bien saisi"* que la sécularisation combine de manière complexe le rétrécissement de la sphère religieuse avec l'émergence de nouvelles formes de représentations religieuses dues, entre autres, aux aspirations frustrées et aux incertitudes engendrées par la modernité elle-même[33].

Cette définition convient parfaitement à l'intelligibilité du double mouvement de dérégulation de la religion instituée et de recomposition du croire en modernité. Nous préférons pourtant celle avancée par J. Baubérot et par F. Champion. Ces derniers opèrent une distinction entre les logiques de sécularisation et de laïcisation. Ces deux logiques possèdent une grande "pertinence descriptive" quant à la manière dont, historiquement, le processus de "*désenchantement rationnel*" des sociétés européennes s'est développé.

2. Les logiques de laïcisation et de sécularisation

Le laboratoire d'histoire et de sociologie de la laïcité, qui s'est créé en 1990 au sein de l'Ecole pratique des Hautes études, a réfléchi à un ensemble de concepts susceptibles de rendre compte, dans une approche socio-historique, de la diversité, tant géographique que chronologique, du processus d'émancipation des sociétés européennes à l'égard de l'autorité religieuse. Il en est résulté l'élaboration d'une véritable grille de lecture mise notamment au point par Jean Baubérot[34]. Cette grille s'appuie sur les travaux de Karel Dobbelaere. Elle s'articule autour d'une distinction entre une logique de laïcisation et une logique de sécularisation. La laïcisation renvoie à un rétrécissement de la religion en tant qu'institution sociale, tandis que la sécularisation "*a trait aux changements concernant l'univers religieux, à la déperdition d'autorité culturelle de la religion et à l'acculturation à la modernité qui en*

---

32 J.-P. WILLAIME, *Les métamorphoses de la religion dans la société moderne*, dans ID., F. BOESPFLUG & F. DUNAND, *Pour une mémoire des religions*, Paris, 1996, pp. 52-53 et 64-65.

33 D. HERVIEU-LEGER, *Vers un nouveau christianisme...*, pp. 215-227.

34 Jean Baubérot a proposé (J. BAUBEROT, *Le protestantisme doit-il mourir ?*, Paris, 1988, pp. 261-264), puis approfondi (ID., *Laïcité, laïcisation, sécularisation*, dans A. DIERKENS (S.DIR.), *Pluralisme religieux et laïcité dans l'Union Européenne*, Bruxelles, 1994, pp. 9-20) cette distinction laïcisation / sécularisation.

résulte"[35]. F. Champion a montré la fécondité de ces notions en les utilisant dans une étude portant sur une comparaison des rapports Eglise/Etat dans les pays de l'Union européenne[36].

La logique de laïcisation renverrait à un processus de régulation étatique (externe) de la question politico-religieuse. Différentes forces sociales se disputeraient le contrôle de "l'appareil idéologique d'Etat", afin que celui-ci donne, voire impose, une solution, en tout ou en partie, concernant le rôle de la religion en tant qu'institution sociale. Cette "logique de laïcisation" caractériserait plus particulièrement les pays de tradition catholique. Dans ces pays, l'Eglise (catholique) s'estimerait "*avoir vocation à une prise en charge globale de la vie sociale*", et se poserait "*en puissance concurrente vis-à-vis de l'Etat*"[37]. Le pouvoir politique aurait été mobilisé pour soustraire, *"plus ou moins complètement ou partiellement, les personnes et les différentes sphères de l'activité sociale de l'emprise de l'Église"*, à commencer par le secteur de l'enseignement. Cette "*intervention du pouvoir politique*" aurait été sous-tendue par une série de conflits, parfois violents selon les circonstances, entre "*cléricaux*" et "*anticléricaux*". Le recours à cette "logique de laïcisation" permettrait pour le moins d'éclairer et d'expliciter l'évolution de la "*question politico-religieuse*" dans un certain nombre de pays de tradition catholique, comme la Belgique, la France, l'Espagne ou l'Italie.

La logique de sécularisation répondrait plutôt, selon Jean Baubérot, à une perte progressive et relative de pertinence sociale de la religion, sans que cela ne provoque pour autant d'affrontements majeurs entre le politique et le religieux. Cette logique caractériserait les pays de tradition protestante *"où les Églises sont des institutions dans l'Etat, constitutives du lien social national et assumant des responsabilités particulières, dans la subordination plus ou moins acceptée au politique"*[38]. Il y aurait transformations conjointes de la religion et des différents champs de l'activité sociale. La religion et la société seraient traversées par les mêmes tensions internes (socio-économiques, scientifiques, politiques, ...). En interaction avec les autres champs de la société, le "*résultat des tensions religieuses internes*" amènerait la religion à se modifier partiellement, à restreindre ses prétentions sociales, de manière à accepter, ou même dans certains cas, à contribuer à provoquer "*une certaine perte d'emprise*".

---

35 J. BAUBEROT, *Le protestantisme doit-il mourir ?...*, pp. 261-264.

36 Cf. F. CHAMPION, *Entre laïcisation et sécularisation. Des rapports Eglise-Etat dans l'Europe communautaire*, dans *Le Débat*, n°77, nov.-déc. 1993, pp. 46-72 ; ID., *Les rapports Eglise-Etat dans les pays européens de tradition protestante et de tradition catholique : essai d'analyse*, dans *Social Compass*, t. XL, 1993, pp. 589-609 ; ID., *L'émancipation des sociétés européennes à l'égard de la religion*, dans Y. LAMBERT E.A. (S.DIR.), *Le religieux des sociologues...*, pp. 45-54 ; ID., *L'Europe tient Dieu à distance*, dans *Le monde de l'éducation*, n°270, mai 1999, pp. 58-61 ; ID, *Le sens de la laïcité*, dans *L'université de tous les savoirs*, t. III, Paris, 2000, pp. 876-886.

37 ID., *Entre laïcisation et sécularisation...*, p. 48.

38 *Ibidem.*

Cette distinction entre les logiques de laïcisation et de sécularisation semble dessiner dans l'Europe contemporaine un axe, n'excluant pas des situations mixtes (les pays bi ou multiconfessionnels comme l'Allemagne et les Pays-Bas)[39], entre un Nord protestant – avec en tête les pays scandinaves – et un Sud catholique (Espagne, Italie et France), qui remonte néanmoins jusqu'en Irlande et en Belgique. Les pays du Sud cherchent à séparer l'Etat d'une Eglise dominante et transnationale, tandis que, dans les pays du Nord, l'autorité publique semble mieux contrôler une Eglise "établie", à caractère nettement national[40]. Le Danemark offre l'exemple type d'un pays sécularisé mais non laïcisé : bien que le luthéranisme constitue toujours la religion nationale, la société civile apparaît fortement émancipée à l'égard de la religion. A l'inverse, la Turquie apparaît être un pays officiellement laïcisé mais assez peu sécularisé dans les faits. Quoique l'Islam ait été aboli comme religion d'Etat par la révolution kémaliste, il continue à exercer un rôle prépondérant dans la vie des individus[41].

De nombreux pays ont combiné (et combinent encore actuellement) les deux logiques. L'Allemagne est un pays de sécularisation ayant expérimenté une dynamique de laïcisation (le *Kulturkampf*), tandis que la Belgique est une nation de laïcisation ayant également intégré des aspects propres à la sécularisation. D'autres pays sont passés d'une logique dominante à une autre. L'Italie et l'Espagne ont toutes deux connu une histoire politico-religieuse assez mouvementée, constituée de nombreux allers-retours, qui semble, d'une manière générale, avoir évolué d'une logique de laïcisation vers une logique de sécularisation. Après avoir vécu des affrontements cléricaux / anticléricaux violents, qui ont culminé aux alentours des années 1930, l'Espagne connaît actuellement une transformation conjointe de la société, de l'Eglise et du monde politique. L'Italie s'est d'abord inscrite dans une logique de laïcisation à partir de la seconde moitié du XIX^{e} siècle, mais elle semble s'en être assez écartée de nos jours.

---

39 Ce tableau se complique si on tient compte de la situation particulière de la Grèce orthodoxe et de l'Irlande, où la religion joue un rôle important dans la structuration d'une identité nationale affirmée à l'encontre d'un "ennemi extérieur" (cf. notamment F. CHAMPION, *L'Irlande : le catholicisme au cœur de l'identité nationale*, dans J. BAUBEROT (S.DIR.), *Religions et laïcité dans l'Europe des douze...*, pp. 83-87).

40 Les synthèses consacrées à une comparaison juridico-administrative des relations Eglise / Etat dans les pays de l'Union européenne se sont multipliées depuis une vingtaine d'années (cf. notamment : *Eglise et Etat dans l'Europe des douze*, dans *Conscience et liberté*, n°12, 1986 ; *Le statut légal des minorités religieuses dans les pays de l'Union européenne*, Milan, 1994 ; *Le régime constitutionnel des cultes dans les pays de l'Union européenne*, Paris, 1995; W. CALEWAERT E.A. (S.DIR.), *Relations entre Etats, communautés religieuses et philosophiques en Europe. Une étude de droit comparé*, Bruxelles, 1996 ; *Nouvelles libertés et relations Eglise/Etat en Europe*, Milan, 1998 ; B. BOSERDRANT-GAUDEMET & F. MESSNER (S.DIR.), *Les origines historiques du statut des confessions religieuses dans les pays de l'Union européenne*, Paris, 1999 ; E. CAPAROS & L.-L CHRISTIANS (S.DIR.), *La religion en droit comparé à l'aube du 21^{e} siècle*, Bruxelles, 2000.

41 Cf. J. BAUBEROT, *D'une comparaison laïcité française, laïcité turque*, dans I. RIGONI (S.DIR.), *Turquie, les mille visages*, Paris, 2000, pp. 34-40.

3. La laïcité, une exception française ?

Depuis la deuxième moitié des années 1980, un vaste débat (demeuré fortement confiné aux frontières hexagonales) divise la France sur l'interprétation à donner à la laïcité. Les uns s'autoproclament les champions d'une "nouvelle" laïcité, souvent qualifiée de "plurielle", davantage "ouverte" à la diversité culturelle, alors que d'autres s'érigent en gardiens d'une laïcité "ancienne", réputée fidèle à la tradition républicaine[42]. C'est plus particulièrement autour du modèle républicain d'intégration scolaire que les passions se sont déchaînées : les partisans d'un accueil plus large réservé à la pluralité des identités communautaires (en vue de leur coexistence harmonieuse) s'opposent à ceux qui ne voient dans cette demande qu'une tentative de "(re)colonisation" de l'espace public par la société civile. Pour ces derniers, l'école républicaine est avant tout censée poursuivre une mission "d'assimilation" des populations étrangères et de renforcement du sentiment d'appartenance à la nation[43].

L'émergence de ce débat est non seulement liée à des événements circonstanciels, mais il est également le fait d'évolutions culturelles et sociales majeures. Il est communément admis que la laïcité a été contrainte de se repositionner dans la mesure où l'Eglise catholique a progressivement accepté ses fondements au cours des années 1945-1960, du moins jusqu'à un certain point : l'Eglise romaine s'est ralliée à la laïcité, qu'elle a plutôt tendance à définir sous l'angle du respect des libertés religieuses que sous celui d'une séparation stricte entre la sphère publique et la sphère religieuse. Une réflexion globale sur les différents aspects de la laïcité s'était même amorcée entre intellectuels d'horizons divers avec la tenue, en 1960, d'un colloque international au Centre de Sciences Politiques de Nice[44]. Mais il faudra attendre l'échec du plan SPULEN (1984), par lequel la Gauche alors au pouvoir comptait créer un grand Service Publique Unifié et Laïque de l'Education Nationale, pour qu'une réévaluation globale des thèmes de la laïcité ait réellement lieu. Depuis, les discussions amorcées sur la place de l'Islam dans la société française, suscitées entre autres par les fameuses "*affaires des foulards*", et, d'une manière plus générale, par "*la montée des communautarismes*", n'ont eu de cesse de relancer cette dynamique. L'initiative revient d'abord à la *Ligue de l'enseignement*. En 1986, elle organisa un colloque au titre ambitieux et accrocheur : *Laïcité 2000*[45]. Elle sera ensuite rejointe par les milieux catholiques du journal *La Croix-*

---

42 Sur ce débat, voir P. OGNIER, *Ancienne ou nouvelle laïcité ? Après dix ans de débat,* dans *Esprit*, n°194, août-sept. 1993, pp. 201-220.

43 Cf. F. LORCIERE, *Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration ?*, dans *Revue française de pédagogie*, n°117, oct.-déc. 1996, pp. 53-85.

44 *La Laïcité. Colloque du centre de Sciences Politiques de Nice*, Paris, 1960.

45 *Laïcité 2000. Actes du colloque national organisé au centre de conférence du Panthéon*, Paris 1987. Le colloque avait été précédé par un ouvrage contenant la retranscription d'une série d'entretiens avec des spécialistes de la question (cf. G. GAUTHIER (ED.), *La laïcité en miroir*, Paris, 1985) et fut suivi par l'édition de textes de références sur le sujet (cf. ID. & C. NICOLET (S.DIR.), *La laïcité en mémoire*, Paris, 1987).

L'Evénement, qui sont également à l'origine d'un colloque sur la *Laïcité et débats d'aujourd'hui* (1989)[46], puis par le Grand Orient de France, qui a pris position contre la *Ligue* et sa "*laïcité plurielle*", dans laquelle il a cru apercevoir "*l'hydre du cléricalisme*"[47] !

Historiens et sociologues ne sont pas demeurés à l'écart des débats. Certains n'ont pas hésité à plaider en faveur de l'introduction d'un enseignement de la religion dans les lycées[48], d'autres ont milité en faveur d'une réévaluation de la morale laïque[49]. Ils sont à l'origine d'une importante production historiographique sur le sujet[50]. Ce faisant, ils ont tenté de rendre compte de la spécificité du parcours de la laïcité. Déjà, une simple étude lexicale du mot laïcité fait remonter son origine au XIII^{e} siècle avec le terme *lay*, qui renvoie à tout ce qui est "*non-clerc*", et indique qu'une importante "*mutation sémantique*" a eu lieu vers 1870 avec la distinction entre les adjectifs substantivés "*laïc*" et "*laïque*" : au laïc fidèle d'une Eglise s'oppose désormais le laïque qui ne se réclame (plus) d'aucune croyance religieuse[51]. Le mot laïcité possède donc une histoire propre, qui participe à la confusion régnant sur son emploi. Pour sa part, René Rémond estime que la laïcité a évolué au cours des XIX^{e} et XX^{e} siècles d'une lutte contre le cléricalisme à un plus grand respect du pluralisme[52]. Plusieurs auteurs ont même tenté une approche "*socio-historique*" de "*l'élaboration de la laïcité*" et de ses "*grandes étapes*". Parmi ces derniers, Emile Poulat, Jean Baubérot et Marcel Gauchet.

---

46 R. REMOND (S.DIR.), *Nouveaux enjeux de la laïcité*, Paris, 1990. De même, la Faculté protestante de Montpellier organisa elle aussi un colloque sur la question (cf. T. BOST (S.DIR.), *Genèse et enjeux de la laïcité. Christianisme et laïcité*, Genève, 1990).

47 P. OGNIER, *Ancienne ou nouvelle laïcité?...*, p. 211.

48 Cf. J.-P. WILLAIME (S.DIR.), *Univers scolaires et religions*, Paris, 1990 ; D. HERVIEU-LEGER (S.DIR.), *La religion au lycée*, Paris, 1991 ; G. COQ, *Culture religieuse et école publique*, dans ID., *La Démocratie rend-elle l'éducation possible ?*, Paris, 1999, pp. 159-182; R. DEBRAY, *L'enseignement du fait religieux à l'école laïque. Rapport au ministre de l'éducation nationale*, Paris, 2002.

49 Cf. A. ANTOINE, *Pour une nouvelle morale laïque. Entretien avec Jean Baubérot*, dans *Le Débat*, n°116, sept.-oct. 2001, pp. 3-15.

50 Sur cette imposante production historiographique, voir notamment P. OGNIER, *Les approches historiques de la laïcité en France, 1990-1993. Etude critique*, dans *Histoire de l'éducation*, n°65, janvier 1995, pp. 71-85.

51 P. FIALA, *Les termes de la laïcité. Différenciations morphologiques et conflits sémantiques*, dans *Mots. Les langages du politique*, n°27, juin 1991, pp. 41-57.

52 R. REMOND, *Transformation du paysage politico-religieux en France. Faut-il repenser la laïcité ?*, dans ID. (S.DIR.), *Nouveaux enjeux de la laïcité*, Paris, 1990, pp. 147-160 ; ID., *La laïcité et ses contraires*, dans *Pouvoirs*, n°75, 1995, pp. 7-16 ; ID., *Une laïcité pour tous*, Paris, 1998 ; ID., *Religion et société en Europe. Essai sur la sécularisation des sociétés européennes aux XIX^{e} et XX^{e} siècles (1789-1998)*, Paris, 1998.

a) E. Poulat et les "quatre âges de la laïcité"

Émile Poulat est peut-être l'un des premiers à avoir tenté une approche socio-historique de la laïcité française. En 1987, il consacre un important ouvrage sur le sujet, intitulé *Liberté-laïcité : la guerre des deux France et le principe de la modernité*[53]. Il y définit la laïcité, non pas par la neutralité, ni même par la séparation de l'Eglise et de l'Etat, mais plutôt comme le fruit d'un équilibre subtil établi entre l'Etat, l'Eglise et la conscience ; "*équilibre*", ou plutôt "*triple ouverture*", qui tend à assurer et à garantir l'exercice des libertés modernes : *"La conscience s'ouvre sur ses profondeurs et son projet ; l'Eglise s'ouvre sur une instance absolue qui lui confère sa raison d'être ; l'Etat, à moins de s'affirmer totalitaire, s'ouvre sur tout ce qu'il n'est pas* (...). *Conscience, Eglise, Etat, aucun n'a le moyen de boucler sur lui-même dans son autosuffisance. Il leur arrive de s'allier à deux contre un lorsque l'un des trois termes se montre trop envahissant, oppressant ou menaçant. Au sein des sociétés humaines, entre la tyrannie et l'anarchie, la liberté est une voie étroite, une invention permanente, une œuvre fragile, mais aussi une force irrépressible. Le pluralisme des convictions ne se fonde pas sur leur relativité généralisée, mais sur cette triple ouverture"*[54]. C'est plus particulièrement à partir de l'affirmation de la conscience, individuelle ou collective, et des libertés qui en découlent, qu'Emile Poulat aborde la laïcité :

> *"Autant ou plus encore qu'un divorce entre l'Eglise et l'Etat, notre laïcité est une affaire de conscience et de société, appelant à la liberté, appelée à la liberté. Publique ou privée, la conscience est ainsi le troisième acteur, trop oublié, trop méconnu, de cette histoire"*[55].

La laïcité réside donc, selon Emile Poulat, dans un espace public ouvert, au nom des libertés reconnues à tous, à l'exercice de la pluralité des opinions et des croyances. A partir de cette définition, il distingue quatre étapes à l'histoire de la laïcité française. La "*laïcité sacrale*", qui couvre tout l'Ancien Régime, dans la mesure où les querelles entre l'Etat et l'Eglise se développent à l'intérieur même d'un espace encore profondément inspiré par la religion. La "*laïcité éclairée*", qu'inaugure la Révolution française marquée par la Philosophie des Lumières et par les Droits de l'homme. Elle reconnaît la liberté de croire ou de ne pas croire, et rend par conséquent possible une "sortie" de la sphère chrétienne. La période de la "*laïcité radicalisée*", ouverte par les lois laïcisant l'école au cours des années 1880, à partir desquelles la République fera l'expérience d'une *"société sans références*

---

53 E. POULAT, *Liberté-laïcité : la guerre des deux France et le principe de la modernité*, Paris, 1987. Voir aussi ID., *La solution laïque et ses problèmes. Fausses certitudes, vraies inconnues*, Paris, 1997 ; ID., *Notre laïcité publique*, Paris, 2003. Sur l'apport d'Émile Poulat dans ce domaine, voir surtout J. BAUBEROT, *Laïcité, liberté de conscience*, dans V. ZUBER (S.DIR.), *Un objet de science, le catholicisme. Réflexions autour de l'œuvre d'Emile Poulat (en Sorbonne, 22-23 octobre 1999)*, Paris, 2000, pp. 101-110.

54 E. POULAT, *Liberté-laïcité :. la guerre des deux France et le principe de la modernité...*, p. 435.

55 ID., *La solution laïque...*, p. 9.

religieuses". Enfin, la "*laïcité reconnue*", dans la mesure où celle-ci est inscrite dans la Constitution de 1946 (IV^{e} République), puis dans celle de 1958 (V^{e} République)[56].

b) J. Baubérot et les "deux seuils de laïcisation"

Jean Baubérot s'inscrit résolument dans la voie ouverte par Emile Poulat en procédant notamment, en 1990, à la création, au sein de l'Ecole pratique des Hautes études (Paris, Sorbonne), d'un laboratoire d'histoire et de sociologie de la laïcité. A la tête de ce laboratoire, "*l'unique chaire consacrée dans l'hexagone à ce domaine de la recherche*", J. Baubérot s'est essayé à une véritable socio-histoire de la laïcité en France. A cet effet, il a élaboré différents concepts qu'il a sans cesse remodelés, affinés et précisés, notamment suite aux critiques qui lui ont été adressées. Il s'agit des concepts de la liberté de conscience et de la liberté de pensée, de la "religion civile", des "seuils de laïcisation", du "conflit des deux France" et du "pacte laïque"[57]. Autant de notions qui, dans l'esprit de Jean Baubérot, ne désignent pas des réalités concrètes, mais qui constituent plutôt autant d'idéaux-types (M. Weber), ou de "portraits-robots", permettant de mesurer et de comparer (notamment entre différents pays) divers éléments issus de la réalité historique[58].

J. Baubérot définit la laïcité à la croisée d'une tension dialectique entre la liberté de conscience et la liberté de pensée. La liberté de pensée ne renvoie pas à une conception pluraliste de la laïcité, mais plutôt à une certaine attitude à l'égard des croyances, à savoir, selon un des spécialistes les plus autorisés de la tradition républicaine, Claude Nicolet, "*sinon à une méfiance à l'égard de toute transcendance, du moins au refus de toute aliénation de l'esprit face à tout dogme quel qu'il soit*" [59]. C'est la liberté comprise comme libération des individus, comme conquête de la raison et de la science, comme "affranchissement" à l'égard

---

[56] E. POULAT, *Liberté-laïcité...*, pp. 199-200 ; ID., *Les quatre étapes de la laïcité*, dans *Nouveaux enjeux de la laïcité*, Paris, 1990, pp. 31-42 ; ID., *Laïcité*, dans *Dictionnaire d'histoire du christianisme...*, pp. 578-585.

[57] Voir notamment : J. BAUBEROT, *Le protestantisme doit-il mourir ?*, Paris, 1988 ; ID., *La laïcité, quel héritage de 1789 à nos jours*, Genève, 1990 ; ID., *Vers un nouveau pacte laïque?*, Paris, 1990 ; ID. (S.DIR.), *Religions et Laïcité dans l'Europe des Douze*, Paris, 1994 ; ID., *La morale laïque contre l'ordre moral*, Paris, 1997 ; ID., *Histoire de la laïcité en France*, Paris, 2000 ; ID. & S. MATHIEU, *Religion, modernité et culture au Royaume-Uni et en France, 1800-1914*, Paris, 2002 ; ID., *Laïcité 1905-2005. Entre passion et raison*, Paris, 2004 ; ID. (S.DIR.), *La laïcité à l'épreuve. Religions et libertés dans le monde*, Paris, 2004.

[58] ID., *La laïcité française, l'approche de la sociologie historique*, dans J. JONCHARY (S.DIR.), *Approches scientifiques des faits religieux*, Paris, 1997, pp. 137-150.

[59] C. NICOLET, *L'idée républicaine plus que la laïcité*, dans *Le supplément*, n° 164, 1988, p. 48. Dans un ouvrage publié en 1982, *L'idée républicaine en France*, Claude Nicolet définit la laïcité sous l'angle d'une "*ascèse individuelle*", "*d'une conquête de soi sur soi-même*", tendant à "*débouter les dogmes*", à refuser "*consciemment toute forme de transcendance*", sorte de première étape menant à une véritable "*intériorisation*" de la République qui, pour prévaloir dans la cité, doit préalablement s'inscrire dans "*le cœur et la raison de chacun*" (cf. ID., *L'idée républicaine en France*, 2^{e} éd., Paris, 1995, pp. 484-487, 499-507, 518-519).

des dogmes, des "préjugés", et de toute forme de vérité absolue qui entraverait le libre exercice de l'autonomie humaine. Ce terme est voisin de la notion d'origine protestante dont il dérive peut-être, le "libre examen", qui renvoie lui aussi au rejet de tout argument d'autorité qui limiterait le libre jeu de la raison[60]. En revanche, la liberté de conscience préconisée par les pères fondateurs de la laïcité Républicaine (autant ceux qui instaurèrent la laïcité scolaire vers 1880 que ceux qui proclamèrent la séparation de l'Eglise et de l'Etat en 1905) privilégie une conception pluraliste de la liberté, respectueuse à l'égard des multiples formes d'expression des convictions, tant celles des "incroyants" dans ses diverses nuances (indifférents, agnostiques, athées,...), que celles des religions dites "révélées"[61]. Ces définitions s'avèrent intéressantes pour étudier le cas de la Belgique au XIX^{e} siècle, où une logique de "liberté de pensée" caractériserait plutôt les groupes de pression laïques les plus radicaux comme la libre pensée, une logique de "libre examen" l'Université Libre de Bruxelles, et une logique de "liberté de conscience" les associations laïques plus modérées (*Ligue de l'enseignement*), ainsi que de nombreuses élites politiques libérales et socialistes.

Selon Jean Baubérot, la France issue de la Révolution a hésité dans un premier temps entre deux logiques différentes : celle de la "laïcisation" et celle de la "religion civile". Avec la "religion civile", la France a tenté, à la suite de J.-J. Rousseau[62], de concilier le pluralisme religieux avec un ensemble de "dogmes élémentaires" (l'existence d'une divinité, la vie après la mort, la sainteté des lois,...) susceptibles de fonder la morale commune indispensable à la préservation du lien social. Les Etats-Unis d'Amérique offrent à cet égard un modèle du genre : ils ont réussi à instituer un "*désétablissement*" de la religion en opérant une dissociation entre les diverses religions révélées et une "religion civile" fortement marquée par la tradition biblique protestante (qui perdure encore de nos jours). Les tentatives similaires menées en France pour instaurer une "*religion civile*", que celle-ci s'appuie sur le culte catholique (Constitution civile du clergé, 1790) ou sur les cultes révolutionnaires (1793), se sont par contre soldées par un échec[63]. Elles se sont en général heurtées à la position dominante du culte catholique, auquel la "*grande masse est restée effectivement attachée*".

---

60 J. STENGERS, *D'une définition du libre examen*, dans *Revue de l'Université libre de Bruxelles*, t. VIII, 1955-1956, pp. 32-52 ; ID., *Le libre examen à l'Université libre de Bruxelles, autrefois et aujourd'hui*, dans *ibid.*, t. XI, 1958-1959, pp. 246-282.

61 Sur ces différentes définitions, voir notamment J. BAUBEROT, *Les avatars de la culture laïque*, dans *Vingtième siècle*, n°44, 1994, pp. 51-57 ; ID., *Origine et naissance de la laïcité*, dans F. LENOIR & Y.-T. MASQUELIER (S.DIR.), *Encyclopédie des religions*, Paris, 1998, pp. 2089-2098 ; ID., *Laïcité*, dans *Dictionnaire d'histoire du christianisme...*, pp. 573-578.

62 Il faut lire et relire les belles pages que Rousseau a consacrées à ce sujet à la fin du *Contrat social* (livre IV, Chap. 8) : "*Il y a donc une profession de foi purement civile, dont il appartient au souverain de fixer les articles, non pas précisément comme les dogmes de la religion, mais comme sentiments de sociabilité sans lesquels il est impossible d'être bon citoyen ni sujet fidèle*", J.-J. ROUSSEAU, *Du Contrat social* (1762), Paris, 1966, p. 179.

63 J. BAUBEROT, *Le cas français ou l'impossible religion civile*, dans L. BARBES (S.DIR.), *Les nouvelles manières de croire*, Paris, 1996, pp. 171-191. Sur les mutations de la laïcité en France, voir également ID., *La laïcité française et ses mutations*, dans *Social Compass*, t. XLV, 1998, n°1, pp. 175-187.

Aussi la France s'est-elle lancée dans une autre voie, celle de la laïcisation. Dès 1789 (*Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*), elle a en effet expérimenté un processus de réduction (étatique) du rôle social et symbolique de la religion catholique. Ce processus se traduit notamment par l'adoption du mariage civil (1792) et par une première séparation des Eglises et de l'Etat (1795). Il est stabilisé par le Concordat de 1802, qui instaure un "*premier seuil de laïcisation*". Avec le Concordat, Napoléon Bonaparte institue le système des "cultes reconnus" : la rémunération accordée aux ministres des cultes consacre la reconnaissance par l'Etat de l'utilité morale et sociale de la religion. Ce premier seuil renvoie à trois caractéristiques : 1) une *"fragmentation institutionnelle"*, par laquelle des institutions relevant traditionnellement de la sphère d'influence de l'Eglise catholique acquièrent une consistance propre (la sphère juridique, médicale, l'école, ...) ; 2) une *"reconnaissance de la légitimité sociale"* de la religion, dans la mesure où, notamment, elle continue à servir *"de source à la morale qui permet le vivre-ensemble"* ; 3) la *"pluralité des cultes reconnus"*, par laquelle la religion catholique, certes majoritaire, partage cette reconnaissance avec les autres cultes, le protestantisme luthérien et réformé, ainsi que le judaïsme. Autrement dit, le Concordat tente de concilier les logiques de laïcisation (comme l'obligation du mariage civil) et de "religion civile". En réalité, la religion chrétienne continue de jouer un rôle de "religion civile" au sein d'une société qu'il ne lui appartient plus de diriger dans son ensemble[64].

Sous la Restauration (1815-1830), le second Empire (1852-1870) et, plus encore, au lendemain de la défaite de 1871, ce premier seuil de laïcisation se désarticule peu à peu devant la montée du "*conflit des deux France*". D'un côté, les cléricaux s'efforcent de renforcer l'influence de l'Eglise catholique dans les mœurs et dans la société, en s'appuyant sur le rôle de "religion civile" qui lui est dévolu de fait. Ils tentent notamment de contrôler l'instruction, alors en plein développement. De l'autre côté, les anticléricaux combattent toute ingérence religieuse au sein de l'espace public. Les plus radicaux d'entre eux militent pour une liberté de pensée en dehors de tout dogme[65]. Ils remettent en cause l'utilité sociale de la religion, dans la mesure où, notamment, elle leur apparaît impuissante "*à fonder la morale*".

Les républicains arrivés au pouvoir entraînent la France vers un second "seuil de laïcisation". Celui-ci établit définitivement la laïcité dans l'hexagone. Il est constitué de deux étapes essentielles. La première réside dans le vote d'une législation scolaire qui laïcise tant le contenu des cours (1882) - la religion n'est plus enseignée à l'école - que le corps professoral (1886). Surtout, en créant un enseignement de la "morale laïque" comme fondement du lien social, cette législation scolaire fait perdre à la religion catholique le statut de "religion civile" qu'elle avait pu conserver. La "morale laïque" témoigne d'un "refus

---

64 J. BAUBEROT, *La laïcité, quel héritage de 1789 à nos jours ?...*, pp. 23-35 ; ID., *Vers un nouveau pacte laïque ?...*, pp. 44-45.

65 Cf. ID., *Anticlericalism*, dans R. WUTHNOW (S.DIR.), *The Encyclopaedia of Politics and Religion*, New-York, 1998, p. 42-43 ; ID., *De l'anticléricalisme à la liberté de conscience*, dans *Le monde de l'éducation*, n° 270, mai 1999, pp. 38-40 (n° spécial : *Laïcité, un idéal à réinventer*).

implicite" de toute "religion civile". Désormais, la morale enseignée aux élèves ne relève plus d'aucune religion révélée en particulier. Tout en puisant à plusieurs sources (Antiquité classique, Christianisme, Lumières, Kantisme, Confucianisme, ...), elle s'articule autour de deux notions essentielles : la dignité et la solidarité. La dignité humaine est créatrice de droits et de devoirs (les devoirs envers soi-même, envers autrui et envers la société), tandis que la solidarité relie tous les êtres humains à travers le temps et à travers l'espace[66].

La deuxième étape du second seuil de laïcisation est franchie avec la loi sur la Séparation de 1905 qui abolit le système "des cultes reconnus" : la religion perd sa « pertinence publique » et devient une affaire privée. L'Etat garantit la liberté de conscience et celle de s'associer pour la pratique d'un culte. Cette loi instaure définitivement le second seuil de laïcisation. Ce dernier se compose également de trois caractéristiques principales. Au niveau *institutionnel,* l'Eglise peut encore émettre ses opinions au sein de l'espace public, mais elle doit désormais le faire "*en tant qu'association de droit privé*". Au niveau de la *légitimité sociale institutionnelle*, le rôle de la religion comme source de la morale commune n'est plus reconnue socialement. Enfin, aucun *culte* n'est reconnu, mais le libre exercice de ceux-ci, tout comme une liberté de conscience entière, est proclamé. Autrement dit, la religion perd le rôle socialement structurant qu'elle avait exercé jusque-là.

La loi de 1905 constitue-t-elle pour autant un "pacte laïque" à l'origine d'un relatif apaisement de la querelle politico-religieuse en France comme le pense J. Baubérot ? Pour lui, la notion de pacte ne représente ni un consensus, ni un contrat juridique, mais une "*projection dans l'avenir*" réalisée par les républicains qui sont sortis vainqueurs du "conflit des deux France" : la sensibilité républicaine plus modérée a tablé sur l'acception progressive de la laïcité par l'Eglise catholique[67]. Malgré la persistance de tensions, portant notamment sur l'école, la hiérarchie catholique aurait admis la laïcité, entre autres en 1923 et en 1945, alors que les Constitutions de 1946 et de 1958 témoigneraient d'un "*relatif consensus en la matière*". Résultat d'un conflit, la laïcité aurait accouché d'une "*paix civile*" ! J. Baubérot se demande néanmoins si, avec les mutations actuelles (désinstitutionnalisation, crise de la

---

66 J. Baubérot a consacré tout un ouvrage à étudier, avec beaucoup de finesse, le contenu et les problèmes rencontrés par cette morale laïque, pour la période allant de 1882 à 1918. Il a utilisé pour ce faire un corpus de 210 cahiers d'élèves (cf. J. BAUBEROT, *La morale laïque contre l'ordre moral,* Paris, 1997). Voir aussi ID., *Laïcité : la morale laïque*, dans M. CANTO-SPERBER (S.DIR.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, 1996, pp. 810-814 ; ID., *La morale laïque, fondement du lien social sous la III*ème *République*, dans A. STORA-LAMARRE (S.DIR.), *Incontournable morale*, Besançon, 1998, pp. 185-192 ; A. ANTOINE, *Pour une nouvelle morale laïque. Entretien avec Jean Baubérot*, dans *Le Débat*, n°116, sept.-oct. 2001, pp. 3-15.

67 J.-M. Mayeur, qui a analysé les débats préalables à la Séparation (J.-M. MAYEUR, *La séparation des Eglises et de l'Etat*, Paris, 1991), préfère quant à lui parler de "compromis" plutôt que de "pacte", dans la mesure où un pacte demande nécessairement une convention écrite (Cf. ID., *La question laïque, XIX*e*-XX*e *siècles*, Paris, 1997, p. 227). Sur cette notion de pacte laïque, voir notamment: J. BOUSSINESCQ, J. BAUBEROT & E. POULAT, *Autour de la notion de pacte*, dans *Panoramiques*, 1991, n°1, pp. 34-38 ; J. FAVRET-SAADA, *La concorde fait rage : à propos du nouveau pacte laïque*, dans *Les Temps Modernes*, n°605, oct.-nov. 1999, pp. 115-160.

morale et nouvelle donne pluraliste), la France n'est pas en passe de basculer dans un troisième seuil de laïcisation, qui demanderait une renégociation du fameux "*pacte laïque*".

c) M. Gauchet et la "sortie de la religion"

Après Emile Poulat et Jean Baubérot, Marcel Gauchet présente un schéma original de la genèse et du déploiement sur le long terme de la laïcité en France. Ce schéma doit être replacé à la suite des thèses avancées par l'auteur sur le processus de "sortie de la religion"[68]. Récusant tant les termes de "laïcisation" que de "sécularisation", Marcel Gauchet parle de "sortie de la religion" pour décrire le passage des sociétés pré-démocratiques, où la religion commande tous les aspects de la vie collective, vers la modernité démocratique, où les hommes se donnent désormais leurs propres lois, en dehors de tout assujettissement à un quelconque foyer divin. Alors qu'au sein de l'ordre pré-moderne, la religion constitue le fondement du lien social, dans le monde moderne (dont il situe l'avènement "vers 1500"), les croyances religieuses ne disparaissent pas, mais elles perdent désormais leur pouvoir de structuration de la vie sociale et politique, qui est désormais ramené à hauteur d'hommes :

> "*Sortie de la religion ne signifie pas sortie de la croyance religieuse, mais sortie d'un monde où la religion est structurante, où elle commande la forme politique des sociétés et où elle définit l'économie du lien social* (...). *La sortie de la religion, c'est le passage dans un monde où les religions continuent d'exister, mais à l'intérieur d'une forme politique et d'un ordre collectif qu'elles ne déterminent plus*"[69].

La religion chrétienne a, selon Marcel Gauchet, largement participé à ce processus, au point de représenter à ses yeux la *"religion de la sortie de la religion"* : en mettant en jeu la Puissance transcendante dans une personne précise, historique, susceptible d'être outragée, le christianisme ouvre la voie à une séparation du visible et de l'invisible, de l'ici-bas et de l'au-delà, de l'humain et du divin[70]. De même, et c'est là un autre point fort des thèses avancées par Gauchet, la société moderne n'évacue pas l'altérité religieuse, mais la réincorpore et la ré-élabore en fonction de ses objectifs propres. C'est du reste la raison pour laquelle Gauchet récuse les termes de sécularisation et de laïcisation. Ceux-ci ne parviennent, selon lui, *"qu'à évoquer une simple autonomisation du monde humain par rapport à l'emprise législatrice du*

---

68 Cf. M. GAUCHET, *Le désenchantement du monde. Pour une histoire politique de la religion*, Paris, 1985 ; ID., *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, Paris, 1998. La plupart des articles concernant cette problématique, que M. Gauchet a publiés dans la revue *Le Débat*, ont été rassemblés dans un ouvrage de la collection "Tel Gallimard" (cf. ID., *La démocratie contre elle-même*, Paris, 2002). Pour une introduction à l'œuvre de Marcel Gauchet, dont nous ne présentons ici qu'une facette, voir notamment : O. PADIS, *Marcel Gauchet. La genèse de la démocratie*, Paris, 1996 ; M. GAUCHET, *La condition historique*, Paris, 2003.

69 ID., *La religion dans la démocratie...*, p. 11.

70 ID., *Le désenchantement du monde...*, pp. 156-200.

monde des Dieux". Ils ne rendent pas compte de la *"réincorporation au cœur du lien et de l'activité des hommes de l'élément sacral qui les a depuis toujours modelés du dehors"*[71]. Marcel Gauchet diagnostique, à partir des années 1970, un désenchantement de cet "*élément sacral*" sur lequel les sociétés modernes ont continué de s'appuyer. Autrement dit, le processus de "*sortie de la religion*" se poursuit, non seulement pour les croyances religieuses, qui connaissent une "*privatisation accélérée*", mais également pour les "*idéologies séculières*" et pour l'organisation même du "vivre-ensemble", qui perdent leur "*caractère sacré*"[72].

A partir de ce schéma d'analyse qu'il développe dans le *Désenchantement du monde*, Gauchet étudie, dans *La religion dans la démocratie*, la forme singulière qu'a empruntée en France ce processus de "sortie de la religion" : la laïcité. L'histoire de la laïcité en France comprend selon lui deux étapes essentielles, auxquelles il a ajouté une troisième phase dont les traits commencent peu à peu à se distinguer : c'est d'abord la « phase absolutiste » qui s'étale de la fin des guerres de Religion (1598) à la Révolution française, et plus précisément jusqu'à la Constitution civile du clergé ; c'est ensuite la phase "libérale et républicaine" qui s'étend du Concordat Napoléonien jusqu'à la crise pétrolière de 1975, avec comme point d'orgue la loi sur la Séparation de 1905 ; c'est enfin la "phase actuelle" issue essentiellement des mutations engendrées par la crise économique des années 1970[73].

Au cours de la première phase, la phase absolutiste, l'Etat moderne, qui tire d'abord sa légitimité du droit divin, tente de s'affirmer. Le politique entame une première forme "d'autonomisation", essentiellement grâce à une subordination des "choses sacrées" à l'autorité publique. C'est parce que l'Etat se place en position de suprématie par rapport aux Eglises constituées qu'il parvient à établir une paix religieuse indispensable au respect de la tolérance et au maintien de l'ordre public. La deuxième phase, la phase libérale et républicaine, qui se met en place vers 1800, ne porte plus sur la subordination du religieux au politique, mais instaure une séparation entre l'Etat et l'Eglise. Cette séparation est à apprécier à la lumière du mouvement libéral de dissociation entre la sphère publique et la sphère privée : en face de l'autorité politique, la République reconnaît, sur le plan institutionnel, la pluralité sociale de la société civile. Ces identités singulières s'expriment, non pas tellement à travers des "consciences libres", mais plutôt à travers des "collectifs indépendants" (partis, syndicats, groupes de pression, ...) auxquels l'Eglise catholique est assimilée[74]. Cette diversité n'entame en rien la prééminence de la chose publique. Là, réside, selon Gauchet, la

---

71 M. GAUCHET, *Le désenchantement du monde...*, p. I.

72 ID., *La religion dans la démocratie...*, pp. 16-30.

73 *Ibid.*, pp. 32-60 (pour les deux premières phases) et 61-103 (pour la troisième phase).

74 Là, réside, selon Gauchet, l'intérêt et les limites des travaux de M. Barbier qui définit la laïcité par la seule séparation entre l'Etat, chargé de l'intérêt général, et la société civile, où les individus poursuivent librement leurs intérêts (cf. M. BARBIER, *Esquisse d'une théorie de la laïcité,* dans *Le Débat,* n° 77, nov.-déc. 1993, pp. 73-87 ; ID., *La laïcité,* Paris, 1995 ; ID., *La modernité politique* (avec une préface de Marcel Gauchet), Paris, 2001).

spécificité du régime républicain : il a su dégager, au-delà et dans le respect des particularismes présents au sein de la société civile, des règles collectives (dont la citoyenneté, la morale laïque et le culte de la patrie) valables pour tous[75]. Le combat mené au siècle passé par l'Etat républicain contre l'Eglise catholique - qualifiée par Gauchet de "parti d'hétéronomie" -, lui a en outre permis d'accéder à un plan supérieur, relevant du "sacré".

Depuis les années 1970, et l'entrée dans la troisième phase, l'Etat a, selon Gauchet, perdu en grande partie cette position d'éminence, notamment parce qu'entre-temps l'Eglise catholique s'est progressivement intégrée "*dans la démocratie*". Dès lors, dans une logique inverse à celle de la deuxième phase, la définition des fins ultimes est renvoyée à la multitude des individus et des groupes ancrés dans la société civile. La société civile fonctionnerait, à l'instar du "*marché*", comme une autorégulation des intérêts particuliers. De son côté, le pouvoir politique, dont la fonction consiste pour l'essentiel à gérer la diversité et à préserver une "*coexistence*", est amené à reconnaître la pluralité des identités qui se donnent pour elles-mêmes dans la société civile. Quant au "*vivre-ensemble*", il ne disparaît pas, mais il est à repenser à partir de ce pluralisme inédit, qui ne peut être remis en question selon Gauchet[76].

4. Une définition de la laïcité

Les réflexions de Marcel Gauchet sur les liens tissés entre la religion et la modernité démocratique, nous introduisent à toute la complexité du concept de la laïcité : la laïcité est en effet le creuset où se jouent les notions de la citoyenneté, voire encore, pour certains auteurs, de la démocratie et de la modernité politique. Nous avons affaire à un concept pluriel (mais peut-on déjà parler d'un concept ?) aux multiples entrées : s'agit-il d'une idéologie politique singulière (celle diffusée par les associations laïques), d'une philosophie spécifique (celle issue des Lumières et des Droits de l'homme), d'un régime juridique (celui de la séparation de l'Eglise et de l'Etat), d'une éthique particulière (celle de la morale laïque),... ? La laïcité est tout cela à la fois et plus encore. Elle est, selon la belle expression que nous empruntons à Claude Nicolet, *"le lieu de passage des valeurs"*[77]. La laïcité semble notamment un lieu où s'affrontent deux visions du "*vivre-ensemble*" : l'une plus libérale, qui met davantage l'accent, dans le respect des droits individuels, sur une considération plus large faite à la pluralité des identités à l'œuvre au sein d'une société civile dissociée de la sphère publique ;

---

75 Ainsi, "*On voit émerger une forme originale de démocratie libérale* {la République}, *mariant la reconnaissance ordinaire de la pluralité sociale avec une accentuation spécifique du rôle de l'Etat. De l'Etat en tant que foyer de l'unité morale de la collectivité...*", M. GAUCHET, *La religion dans la démocratie...*, p. 57.

76 M. Gauchet a résumé ces dernières remarques dans un article paru dans *Le monde de l'éducation* (cf. ID., *Penser le pluralisme*, dans *Le monde de l'éducation*, n° 270, mai 1999, pp. 36-37).

77 Cité dans P. OGNIER, *Ancienne ou nouvelle laïcité ?...*, p. 218.

l'autre, plus "combative", voire carrément plus jacobine, qui, non contente de maintenir les religions dans la sphère privée, se montre également soucieuse d'assigner à l'Etat la tâche de maintenir un lien collectif fort, surplombant en quelque sorte la diversité des croyances et des opinions[78]. Le débat opposant en France les partisans d'une laïcité "nouvelle" aux gardiens de la "tradition" républicaine peut en partie être apprécié à la lumière de cet antagonisme.

La complexité de la notion de laïcité nous incite à ne pas la réduire à la seule séparation de l'Eglise et de l'Etat. Nous envisageons plutôt la laïcité selon la définition plus large qu'en donne le philosophe Guy Haarscher : un Etat peut-être qualifié de "laïque" dans la mesure où "*il ne privilégie aucune confession, et plus largement, aucune conception de la 'vie bonne', tout en garantissant la libre expression de chacune, dans certaines limites*"[79]. L'Etat représente l'entièreté du peuple (*laos*). Il n'opère pas en fonction d'une conception particulière de l'existence, mais au nom de toutes. Cela suppose un respect de la liberté religieuse, de la liberté de conscience et de l'égalité de tous les citoyens devant la loi, quelles que soient leurs confessions ou leurs convictions. Cette définition permet de considérer comme laïques des sociétés qui ne s'en tiennent pas à une séparation stricte entre l'Eglise et de l'Etat, mais qui n'en garantissent pas moins un "*pluralisme de fait*". Tel est le cas notamment de la Belgique.

C. La laïcité en Belgique : un modèle particulier ?

La laïcité belge diffère de la laïcité française[80]. Ceci tient à son histoire. La Constitution belge permet à l'Eglise catholique de récupérer une partie du terrain perdu sous les régimes autrichiens (1713-1794), français (1794-1814) et hollandais (1815-1830). L'emprise que l'Eglise exerce alors sur la société belge conduit les libéraux à se lancer dans une politique de laïcisation. Ce mouvement aboutit néanmoins à un échec. Après une période de restauration, une logique de compromis (à l'avantage des catholiques) se met peu à peu en place. Celle-ci tend à institutionnaliser le pluralisme idéologique de la société belge. Le mouvement laïque va accepter le jeu pluraliste en se constituant en "*famille philosophique non confessionnelle*".

---

78 Deux sensibilités antagonistes de la laïcité dont nous avions déjà pu apercevoir les traits essentiels dans B. GROESSENS, *Anticléricalisme ou travaillisme ? Les socialistes belges et la question scolaire (1894-1914)*, dans J.-P. NANDRIN, L. VAN YPERSELE et F. MAERTEN (S.DIR.), *Politique, imaginaire et éducation. Mélanges en l'honneur du professeur Jacques Lory*, Bruxelles, 2000, pp. 217-219.

79 Cf. G. HAARSCHER, *La laïcité*, Paris, 1996, p. 4. Les nombreux travaux consacrés en France à une présentation synthétique du concept de la laïcité se départissent assez difficilement de tout parti pris (cf. D. BERESNIAK, *La laïcité*, Paris, 1990 ; M. BARBIER, *La laïcité*, Paris, 1995 ; J. COSTA-LASCOUX, *Les trois âges de la laïcité*, Paris, 1996 ; C. DURAND-PRINBORGNE, *La laïcité*, Paris, 1996 ; A. SAMUEL, *La laïcité*, Paris, 1998 ; J. BEDOUELLE & J.-L. COSTA, *Les laïcités*, Paris, 1998 ; H. PENA-RUIZ, *La laïcité*, Paris, 1998).

80 J.-P. MARTIN, *Laïcité française, laïcité belge : regards croisés*, dans A. DIERKENS (S.DIR), *Pluralisme religieux et laïcités dans l'Union Européenne*, Bruxelles, 1994, pp. 71-85.

1. De la religion d'Etat aux premières tentatives de laïcisation

Le facteur religieux a exercé un rôle important dans la scission des anciens Pays-Bas au XVI[e] siècle : les provinces du Nord, qui deviendront progressivement autonomes, ont adhéré au culte protestant, tandis que les provinces du Sud se sont vu imposer par les Habsbourg d'Espagne le catholicisme comme religion d'Etat. Charles Quint (1505-1555) puis, d'une manière plus accentuée encore, son fils Philippe II (1555-1598), ont condamné au moyen d'ordonnances et de "placards" *"l'hérésie réformée"*. Ils ont institué un tribunal inquisitorial chargé de persécuter toute personne professant la foi réformée (luthériens, anabaptistes et calvinistes)[81]. Ces derniers ont été contraints de quitter les centres urbains, où ils résidaient pour la plupart (Bruxelles, Anvers, Gand et Tournai). Un grand nombre d'entre eux se sont également exilés dans les provinces du Nord. Le quasi-monopole que la religion catholique exerce à cette époque dans les territoires qui formeront par la suite le Royaume de Belgique peut donc s'expliquer par la vigueur avec laquelle la Contre-Réforme y a été menée.

Les Habsbourg d'Autriche (1713-1794) adoptent une série de mesures qui tendent notamment à réduire l'emprise de l'Eglise dans la société belge. Joseph II (1780-1790), en particulier, a introduit plusieurs réformes "*impopulaires*" et "*maladroites*"[82]. Elles se veulent inspirées par "*l'Aufklärung*" et par le "*despotisme éclairé*". L'édit de Tolérance (13 octobre 1781) est appliqué dans nos régions un mois après sa promulgation. Il fait perdre à la religion catholique son statut de religion d'Etat et proclame le libre exercice des cultes (catholique, protestant et orthodoxe). Un mouvement de laïcisation apparaît : le mariage devient un contrat civil (28 septembre 1784), alors que les couvents *"où l'on ne mène qu'une vie purement contemplative et parfaitement inutile à la religion, à l'Etat et au prochain"* sont supprimés (17 mars 1783). Plusieurs décisions témoignent d'une référence au "Gallicanisme". Elles tendent à constituer une Eglise nationale, sinon subordonnée à l'Etat absolutiste, du moins proclamée "*indépendante*" du Saint-Siège. Les séminaires diocésains sont ainsi remplacés par deux séminaires d'Etat installés dans les villes de Louvain et de Luxembourg (16 octobre 1786). Un dénombrement des biens du clergé est aussi décidé (29 mai 1786).

Ce mouvement est renforcé au cours de la période française (1794-1814). Des institutions sociales relevant traditionnellement de la compétence de l'Eglise catholique sont placées sous le contrôle de l'Etat, telles que l'assistance publique (1796), le mariage (1796) et l'enseignement (1797). Le pouvoir en place intervient dans le fonctionnement du culte catholique, notamment en proclamant la nationalisation des biens ecclésiastiques (1794) et en

---

81 Cf. A. GOOSENS, *Les inquisitions modernes dans les Pays-Bas méridionaux (1520-1633)*, Bruxelles, 1997-1998, 2 vol.

82 Cf. H. HASQUIN, *Une lente sécularisation de l'Etat et de la société*, dans ID. (S.DIR.), *Histoire de la laïcité, principalement en Belgique et en France*, Paris-Bruxelles, 1979, pp. 25-53 ; ID., *Le Joséphisme et ses racines*, dans *La Belgique autrichienne (1713-1794). Les Pays-Bas méridionaux sous les Habsbourg d'Autriche*, Bruxelles, 1987, pp. 201-238.

imposant au clergé un serment de fidélité à la République (1797). Les "*signes extérieurs du culte*" sont interdits (1795), tandis que des églises sont fermées ou pillées. Une liturgie révolutionnaire est également instituée, notamment à partir de calendriers républicains et de fêtes laïques[83]. Ces décisions sont le plus souvent mal acceptées. Certains départements (les départements de l'Ourthe et de Jemappes) se sont certes pliés aux nouvelles directives, mais de nombreux autres s'y sont opposés (les départements de l'Escaut, des Deux Nèthes, de la Dyle, de la Sambre-et-Meuse et des Forêts). L'application du Concordat (1801) dans nos régions a néanmoins permis à l'Eglise catholique de récupérer une partie du terrain perdu depuis la Révolution française, entre autres dans le secteur de l'enseignement[84].

Une nouvelle vague de laïcisation se produit sous le régime hollandais (1815-1830). Celle-ci atteint surtout l'enseignement. Guillaume I^er^, le roi des Pays-bas, s'efforce de renforcer les compétences de l'Etat dans ce secteur d'activité. En 1821, il institue des "*Commissions de l'enseignement*" (*Commissies voor onderwijs*) chargées de contrôler et d'inspecter toutes les écoles primaires[85]. Il oblige désormais les instituteurs à posséder un brevet officiel, valable également pour les ecclésiastiques depuis 1824. Ces mesures ne limitent néanmoins que très superficiellement le rôle exercé concrètement par l'Eglise catholique dans les écoles primaires[86]. Dans l'enseignement moyen et supérieur, le roi des Pays-Bas mène une politique vigoureuse d'expansion et de consolidation du réseau public. Il procède à la création de sept athénées royaux en 1816 et de trois universités d'Etat en 1817, respectivement à Gand, à Liège et à Louvain[87]. Afin d'éviter à l'avenir toute concurrence à ces nouveaux établissements publics, il supprime en 1825 les petits séminaires et de nombreux collèges épiscopaux. De même, il institue le fameux *Collège philosophique,* dont la fréquentation est décrétée obligatoire pour toute personne souhaitant devenir prêtre.

---

83 Cf. A. TIHON, *Les relations entre l'Eglise et l'Etat*, dans *L'héritage de la Révolution française, 1794-1814*, Bruxelles, 1989, pp. 183-189 ; M. D'HOKER, *Het socio-culturele leven in de Franse tijd*, dans H. VAN DE VOORDE (S.DIR.), *Bastille, Boerenkrijg en Tricolore. De Franse Revolutie in de Zuidelijke Nederlanden*, Louvain, 1989, pp. 219-233 ; A. TIHON, *La pacification et la restauration religieuse*, dans H. HASQUIN (S.DIR.), *La Belgique française. 1792-1815*, Bruxelles, 1993, pp. 173-195.

84 Cf. M. DE VROEDE, *Onderwijs en opvoeding in de Zuidelijke Nederlanden, 1794-1814*, dans *Algemene geschiedenis der Nederlanden*, t. XI, Haarlem, 1983, pp. 60-69 ; ID., *L'enseignement*, dans *L'héritage de la révolution française, 1794-1814...*, pp. 121-139.

85 Cf. M. DE VROEDE, *Onderwijs en opvoeding in de Zuidelijke Nederlanden, 1815-circa 1840*, dans *Algemene Geschiedenis der Nederlanden*, t. XI..., pp. 128-144 ; J.-P. DE VLAK, *Landsvader en landspaus ? Achtergronden van de visie op kerk en school bij koning Willem I (1815-1830)*, dans C.-A. TAMSE & E. WITTE (S.DIR.), *Staats- en natievorming in Willem I's koninkrijk (1815-1830)*, Bruxelles, 1992, pp. 76-97.

86 Cf. M. DE VROEDE, *Het openbaar lager onderwijs in België onder koning Willem I : de katholieke school*, dans *Bijdragen en mededelingen van het Historisch Genootschap*, t. LXXVIII, 1964, pp. 10-44.

87 Cf. A. TIHON, *L'enseignement secondaire dans les provinces méridionales des Pays-Bas, 1815-1830*, dans *Colloque historique sur les relations belgo-néerlandaises entre 1815 et 1945, Bruxelles, 10-12-1980. Acta*, Gand, 1982, pp. 87-101.

Les catholiques, déjà irrités par la non-application d'un Concordat négocié avec le souverain en 1827, boycottent le *Collège philosophique*. A l'encontre de la politique de centralisation et de laïcisation menée par le pouvoir en place, de nombreux catholiques militent en faveur des libertés modernes, sans pour autant tous partager l'enthousiasme romantique des Mennaisiens envers *"la liberté en tout et pour tout"*[88]. Ils espèrent réaffirmer ainsi la présence de la religion catholique dans la société belge. La nouvelle génération de libéraux est pour sa part plus soucieuse d'avancées démocratiques que de luttes anticléricales. Aussi peut-elle former avec les catholiques une union contre *"l'amalgame hollando-belge"*.

2. Du Pacte national à la fin de l'Unionisme

En réaction aux politiques autoritaires menées par Joseph II, Napoléon Bonaparte et Guillaume I[er], le Pacte national de 1831 instaure un des régimes les plus libéraux d'Europe. Ce compromis entre libéraux et catholiques n'est pas d'essence démocratique. Il accorde le suffrage à la seule bourgeoisie censitaire, qui correspond environ à 46. 000 électeurs (sur près de 4 millions d'habitants). Celle-ci continue dans sa toute grande majorité à considérer la religion catholique comme un élément indispensable au maintien de l'ordre social. Aussi la loi fondamentale établit-elle un système de régulation des rapports Eglise/Etat pour le moins "hybride"[89], qui n'est ni celui de la séparation, ni celui de l'union, mais qui, tout en reposant sur une "indépendance réciproque", favorise encore le culte catholique. L'Etat renonce à toute intervention dans la nomination des évêques et accorde une liberté de cultes assez large, assortie notamment de la liberté d'association, de réunion et d'enseignement. Une certaine "reconnaissance" est également garantie avec le maintien du versement des traitements et des pensions aux ministres des cultes. En contrepartie, l'Eglise catholique renonce à ses privilèges d'Ancien Régime, et notamment à son statut de "religion d'Etat". D'autres religions peuvent être reconnues par l'Etat (les cultes protestant et israélite depuis le régime napoléonien, l'Eglise anglicane en 1835, et le protestantisme libéral en 1888). La liberté de conscience est proclamée ; le mariage civil doit nécessairement précéder le mariage religieux.

---

88 Sur le catholicisme libéral, voir notamment A. SIMON, *Le cardinal Sterckx et son temps (1792-1867)*, t. I, Wetteren, 1950, pp. 3-208 ; ID., *Rencontres mennaisiennes en Belgique*, I[re] partie, Bruxelles, 1963 ; H. HAAG, *Les origines du catholicisme libéral en Belgique (1789-1839)*, Louvain, 1950 ; R. AUBERT, *Les débuts du catholicisme libéral en Belgique*, dans *Les catholiques libéraux au XIX[e] siècle*, Grenoble, 1974, pp. 67-78.

89 Cf. H. WAGNON, *Le Congrès national belge de 1830-1831 a-t-il établi la séparation de l'Eglise et de l'Etat ?*, dans *Etudes d'histoire du droit canonique dédiées à Gabriel Lebras*, t. I, Paris, 1965, pp. 753-781 ; R. AUBERT, *L'Eglise et l'Etat en Belgique au XIX[e] siècle*, dans *Res Publica*, t. X, 1968, pp. 9-31 ; A. MIROIR, *L'Etat et les cultes en droit belge. Réflexions sur la nature de leurs rapports*, dans *Res Publica*, t. XV, 1973, pp. 725-745 ; R. GEORGES, *La situation constitutionnelle de l'Eglise catholique en Belgique*, dans *Etudes de droit et d'histoire. Mélanges Mgr Wagnon*, Louvain, 1976, pp. 255-284.

Les trois caractéristiques du premier seuil de laïcisation, telles que J. Baubérot les a définies, se retrouvent dans ce régime établi par la Constitution: 1) La fragmentation institutionnelle, avec l'antériorité du mariage civil ; 2) La légitimité religieuse, dans la mesure où les principaux cultes sont reconnus et rétribués par l'Etat, principalement au nom de leur utilité sociale ; 3) Une pluralité religieuse, dans la mesure où la religion catholique perd son statut de religion d'Etat, alors que d'autres cultes minoritaires sont reconnus.

La Constitution se prête en réalité, dès le début, à une double lecture. Les catholiques entendent utiliser au mieux les « libertés » que leur reconnaît la Constitution afin de renforcer considérablement la présence de l'Eglise au sein d'une société demeurée majoritairement catholique. Il s'agit d'émanciper le catholicisme de toute entrave gouvernementale pour lui permettre de mener à bien un "*apostolat conquérant*". Ce "*régime d'indépendance entre l'Eglise et l'Etat*" n'exclurait du reste pas, selon l'archevêque de Malines, Mgr Engelbert Sterckx, une certaine "*bienveillance*" de l'autorité civile. Une "*collaboration*" avec le pouvoir civil est également de mise afin de maintenir et d'accroître l'influence du catholicisme, notamment dans les institutions publiques. Pour leur part, les libéraux invoquent les libertés constitutionnelles, en premier lieu desquelles la liberté de conscience, pour affranchir les individus et la sphère publique de toute "tutelle" de l'Eglise. Comme nous le verrons plus loin, ce malentendu marque également l'interprétation que les libéraux et les catholiques donnent de l'article 17 de la Constitution, qui est consacré à la liberté d'enseignement.

Le régime constitutionnel a favorisé un renforcement du rôle de l'Eglise au cours des premières années de la Belgique indépendante[90]. L'action électorale du clergé assure aux catholiques de solides positions au Parlement. Le roi Léopold I^{er} soutient l'Eglise dans laquelle il voit un sérieux rempart contre le "*péril révolutionnaire*". Le Parlement et le gouvernement prennent une série de mesures favorables à l'Eglise : Arrêté royal du 30 décembre 1833 organisant l'aumônerie militaire ; lois communale et provinciale du 30 mars 1836 rappelant les obligations des communes envers les fabriques d'Eglise, les palais épiscopaux et les séminaires ; Arrêté royal du 3 avril 1839 dispensant les étudiants en théologie du service militaire... Les catholiques ont également utilisé à bon escient les "libertés modernes" pour développer leurs activités dans toute une série de domaines. La liberté d'association a favorisé une expansion des congrégations religieuses, tandis que la liberté d'enseignement a consolidé le réseau d'écoles libres. La loi organique de 1842 sur l'instruction primaire renforce encore considérablement l'influence de l'Eglise dans ce secteur.

---

90 Cf. A. SIMON, *L'Eglise catholique et les débuts de la Belgique indépendante*, Wetteren, 1949 ; ID., *Le cardinal Sterckx...*, t. I, pp. 209-400 ; R. AUBERT, *150 ans de vie des Eglises*, Bruxelles, 1980, pp. 5-14 ; E. LAMBERTS, *Kerk en liberalisme in het bisdom Gent (1821-1857)*, Louvain, 1972, pp. 228-266 ; E. WITTE, *Politieke machtsstrijd in en om de voornaamste belgische steden. 1830-1848*, t. I, Bruxelles, 1973, pp. 139-187.

Cette loi rend l'enseignement de la religion (limitée dans les faits au catholicisme) obligatoire dans les écoles publiques, et reconnaît également la possibilité d'adopter des écoles libres[91].

Cette situation, qui renforce les positions de l'Eglise bien au-delà de la *via media* conclue en 1831, suscite une opposition progressive des libéraux. Les loges maçonniques ont joué un rôle important dans la constitution d'un parti libéral. Leur condamnation par un mandement épiscopal en 1837 les a orientées vers la lutte anticléricale, et renforce le fossé séparant les catholiques et les libéraux[92]. En 1846, les libéraux se sont dotés d'un véritable programme politique lors d'un important Congrès. Celui-ci réclame notamment une "*indépendance réelle du pouvoir civil*" dans tous les domaines, à commencer par l'enseignement, à l'égard duquel il refuse toute "*intervention des ministres des cultes à titre d'autorité*"[93]. Il se fixe pour objectif principal d'organiser "*un enseignement public à tous les degrés, sous la direction exclusive de l'autorité civile*". Le gouvernement libéral Rogier / Frère-Orban (1847-1852) tente en partie d'appliquer ce programme dans les secteurs de la charité et de l'enseignement. Il se sert notamment de l'autorité publique afin de limiter l'influence du clergé dans les écoles moyennes, tout en y renforçant le rôle de l'Etat. La loi Rogier du 1er juin 1850 sur l'enseignement moyen prévoit la création de 10 athénées et de 50 écoles moyennes, tout en ne faisant plus qu'inviter le clergé à y donner ou à y surveiller le cours de religion[94]. La négociation d'un compromis en 1854, qualifié de "*Convention d'Anvers*", permet d'apaiser les vives réactions que l'application de la loi a suscitées au sein de l'épiscopat.

Les tensions entre libéraux et catholiques se sont accrues sous le gouvernement unioniste P. De Decker (1855-1857). Les libéraux se sont mobilisés pour défendre deux professeurs de l'Université de Gand, François Laurent et Henri Brasseur, qui sont accusés par les évêques et par des membres de la Droite d'avoir mis en doute les origines chrétiennes de l'Humanité au

---

91 Cf. J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire. 1842-1879. Introduction à l'étude de la lutte scolaire en Belgique*, t. I, Louvain, 1979, pp. 1-125.

92 J. BARTIER, *La condamnation de la Franc-Maçonnerie par les évêques belges en 1837*, dans G. CAMBIER (S.DIR.), *Laïcité et Franc-Maçonnerie*, Bruxelles, 1981, pp. 225-232 ; E. WITTE, *La Franc-Maçonnerie, facteur politique dans la Belgique censitaire du XIXe siècle*, dans *Un siècle de Franc-Maçonnerie dans nos régions (1740-1840). Catalogue de l'exposition*, Bruxelles, 1983, pp. 58-66 ; J. TYSSENS, *Politisation et dépolitisation au sein de la Franc-Maçonnerie belge, 1830-1940*, dans *Les Cahiers Marxistes*, n° 193, 1994, pp. 11-27.

93 Cf. A. MIROIR, *Le Congrès libéral de 1846*, dans *Les libéraux de 1846 à 1996*, Bruxelles, 1996, pp. 18-27 ; ID., *La doctrine libérale sur l'Etat, l'Eglise et la société*, dans *Histoire de la laïcité...*, pp. 89-106 ; ID., *Libéralisme et anticléricalisme belge dans les années 1840*, dans ID. (S.DIR.), *Laïcité et classes sociales, 1789-1945*, Bruxelles, 1992, pp. 195-208 ; E. WITTE, *Politieke machtsstrijd ...*, pp. 289-349.

94 Cf. A. SIMON, *Le cardinal Sterckx...*, t. I, pp. 469-538 ; W. THEUNS, *De organieke wet op het middelbaar onderwijs (1 juin 1850) en de Conventie van Antwerpen*, Louvain-Paris, 1959 ; H. FASSBENDER, *L'épiscopat belge et le projet de loi sur l'enseignement moyen de 1850. Attitudes et opinions*, dans *Bulletin de l'Institut historique belge de Rome*, t. XL, 1969, pp. 469-520 ; A BROSENS, *De strijd om de wet van 1850 op het middelbaar onderwijs*, dans *Anciens Pays et Assemblées d'Etats*, t. XL, 1972, pp. 79-127.

cours de leur enseignement[95]. L'intervention du chef du Cabinet sur ce sujet suscite un long débat au Parlement, portant en particulier sur les limites de la liberté scientifique du corps académique. L'agitation gagne encore en importance avec l'épisode de la "*loi des couvents*". Par cette mesure, les catholiques entendent mettre un terme aux tentatives menées par les libéraux (depuis 1847) pour laïciser la bienfaisance, en réservant le monopole des libéralités aux institutions publiques. De violentes émeutes éclatent lors du dépôt du projet de loi en 1857. Elles provoquent la chute du ministère De Decker et mettent un terme à l'Unionisme[96].

3. De la laïcité militante à l'échec de la laïcisation des écoles publiques

Une nouvelle génération de libéraux, les radicaux, préconise une laïcité plus militante à partir des années 1856-1859[97]. Celle-ci est issue d'une petite et moyenne bourgeoisie citadine. Elle entend démocratiser pacifiquement l'Etat libéral au moyen de réformes telles que l'instruction obligatoire ou une extension du droit de vote. Elle est passée, le plus souvent sous l'influence du positivisme, à un anticléricalisme anti-catholique, attisé par la montée de l'ultramontanisme. L'Eglise catholique lui apparaît désormais être un obstacle majeur aux progrès politiques, sociaux et culturels du "monde moderne". Les radicaux militent pour "*affranchir les esprits de toute autorité absolue*", sans pour autant tous basculer dans l'anti-religion. Les plus fervents partisans d'une morale indépendante à l'égard de la religion positive se retrouvent parmi eux. Sur le plan politique, ils plaident ouvertement, au nom d'une pleine et entière liberté de conscience, en faveur d'une séparation totale entre l'Eglise et l'Etat.

Les radicaux soutiennent principalement ces thèses au sein d'une laïcité "associative", qui s'ancre dans la société civile. Cette dernière repose essentiellement sur trois groupes de pression[98]. Le premier est la Franc-Maçonnerie. Elle fait l'objet d'une grande effervescence

---

95 Cf. A. ERBA, *L'esprit laïque en Belgique sous le gouvernement libéral doctrinaire (1857-1870), d'après les brochures politiques*, Louvain, 1967, pp. 47-113 et 607-672 ; J. ERAUW (S.DIR.), *Liber memorialis François Laurent. 1810-1887*, Bruxelles, 1989.

96 Sur cette loi et sur les émeutes anticléricales, voir notamment G. DENECKERE, *Geuzengeweld. Antiklerikaal straatrumoer in de politieke geschiedenis van België, 1831-1914*, Bruxelles, 1998, pp. 17-61.

97 J. LORY, *Libéralisme et instruction...*, pp. 147-157 ; M. MAYNE, *Les bons enfants du peuple. Doctrinaires et progressistes au temps de Frère-Orban*, dans *Cahiers du crédit communal*, n° 195, 1996, Bruxelles, pp. 81-93 ; J. TORDOIR, *Paul Janson (1840-1913) : un libéral à la conquête du suffrage universel*, Bruxelles, 1999.

98 Sur les groupes de pression laïques, voir notamment J. LORY, *Libéralisme et instruction...*, pp. 260-454 ; J. BARTIER, *La Franc-Maçonnerie et les associations laïques en Belgique*, dans H. HASQUIN (S.DIR.), *Histoire de la laïcité, principalement en Belgique...*, pp. 177-200 ; E. WITTE, *De Belgische vrijdenkersorganisaties (1854-1914). Ontstaan, ontwikkeling en rol*, dans *Tijdschrift voor de Studie van de Verlichting*, t. V, 1977, n° 2, pp. 127-286 ; *1789-1989. 200 ans de libre pensée en Belgique*, Charleroi, 1989 ; *Histoire de la Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1864-1989*, Bruxelles, 1989.

idéologique interne depuis l'abrogation en 1854 de l'article 134 de ses statuts, qui interdisait l'examen de questions politiques ou religieuses. En 1871-1872, le Grand Orient de Belgique a également supprimé la référence au Grand Architecte de l'Univers. La deuxième est la libre pensée. Les premières sociétés rationalistes sont fondées par des artisans et des proscrits du second Empire en 1854. Elles se scindent dès 1863 entre une aile bourgeoise proche du libéralisme et une aile ouvrière proche du socialisme. Elles se donnent pour objectif essentiel d'assurer un enterrement civil à leurs membres. La troisième composante est la *Ligue de l'enseignement*. Elle est créée en 1864 par la *Libre Pensée de Bruxelles*, et lutte plus particulièrement pour une modernisation et pour une laïcisation de l'enseignement public.

Au pouvoir entre 1857 et 1870, les libéraux doctrinaires mènent une politique de laïcisation de la vie publique qui ne satisfait pas entièrement les radicaux[99]. Les différentes mesures prises par le gouvernement Frère-Orban/Rogier (1857-1870) n'entendent pas procéder à une dissociation complète entre la sphère publique et la sphère religieuse. Elles s'efforcent principalement de soustraire divers secteurs relevant de l'espace public au contrôle de l'Eglise en y renforçant les pouvoirs de l'Etat. Le ministre pratique une correction administrative de la loi de 1842, qui tend notamment à consolider l'enseignement public au détriment des écoles libres. Les lois du 3 juin 1859 sur les fondations charitables et du 19 décembre 1864 sur les bourses d'étude tendent à réserver l'administration de ces secteurs d'activité aux pouvoirs publics. La loi de 1870 sur le temporel des cultes établit un contrôle de l'État sur la comptabilité des fabriques d'églises. Enfin, en matière de sépulture, un certain pluralisme est assuré en laissant aux administrations communales la liberté de suivre ou non le décret du 23 prairial an XII qui impose le partage des cimetières selon les différents cultes.

Les catholiques réagissent différemment face à cette offensive anticléricale. Les "catholiques libéraux" estiment que le régime constitutionnel offre des garanties suffisantes à la religion catholique et ils persistent à considérer les libertés modernes comme des bienfaits. Dans la lignée du *Syllabus* (1864), les catholiques intransigeants, les "ultramontains"[100], dénoncent les "libertés de perdition" et la Loi fondamentale, présentée comme un jeu de dupe. Ils prônent la création d'un Etat entièrement catholique, voire un retour à l'ancienne union du Trône et de l'Autel. Ils souhaitent notamment restaurer la société d'Ancien Régime à partir d' "*œuvres confessionnelles*". Les tensions entre les "catholiques libéraux" et les ultramontains atteignent paradoxalement un sommet sous les gouvernements catholiques d'Anethan (1870-1871) et Malou (1871-1878), que les ultramontains, galvanisés par la chute des Etats pontificaux (1870), jugent trop timorés en matière de défense des intérêts catholiques.

---

99 P. LEFEVRE, *Le discours laïque libéral belge en 1850-1870,* dans A. MIROIR (S.DIR.), *Laïcité et classes sociales, 1789-1945...*, pp. 208-218.

100 Sur l'ultramontanisme en Belgique, voir notamment : E. LAMBERTS, *Het ultramontanisme in België, 1830-1914,* dans ID. (S.DIR.), *De kruistocht tegen het liberalisme. Facetten van het ultramontanisme in België in de 19de eeuw*, Louvain, 1984, pp. 38-63 ; J. DE MAEYER, *La Belgique, un élève modèle de l'école ultramontaine*, dans E. LAMBERTS (S.DIR.), *L'Internationale noire (1870-1878)*, Louvain, 2002, pp. 361-386.

Les libéraux emportent les élections de 1878 sur le thème de la "*défense des libertés constitutionnelles*". Le 1er juillet 1879, le gouvernement Frère-Orban (1878-1884) adopte une loi qui laïcise l'enseignement primaire et le place sous le contrôle exclusif de l'Etat. Le cours de religion est notamment supprimé dans les écoles publiques. Il est remplacé par un enseignement de la morale indépendante[101]. Les catholiques mènent une guerre sans merci contre la politique libérale. Ils condamnent les écoles publiques, et mettent sur pied un réseau d'écoles libres, qui draine selon les régions de 60 à 80 % des élèves[102]. Après avoir refait leur unité, notamment à l'aune de ces événements, les catholiques obtiennent une large victoire électorale en 1884[103]. Ils resteront trente ans au pouvoir (1884-1914). Autrement dit, les libéraux belges échouent dans leur tentative de laïcisation de l'école publique, à un moment où la France franchit une étape décisive avec le vote des lois Ferry-Goblet (1882-1886).

4. De la restauration à la "pilarisation"

De retour au pouvoir, les catholiques mènent une politique de "restauration" dans le secteur de l'enseignement primaire. La loi de 1884 permet aux communes d'adopter des écoles libres et d'inscrire ou non l'enseignement de la religion au programme. Elle a notamment pour conséquence de remplacer un grand nombre d'écoles publiques par des écoles libres adoptées, de mettre en disponibilité des instituteurs officiels et de christianiser maints établissements publics. La loi de 1895 rend le cours de religion obligatoire dans les écoles publiques, sauf dispense des parents, et renforce encore les subventions publiques des écoles libres. De leur côté, les Gauches laïques parviennent à maintenir la laïcité d'un certain nombre d'écoles publiques situées pour la plupart dans les "*grandes villes libérales*".

En réalité, les catholiques semblent modifier leur "tactique". A la reconquête de la société par une re-christianisation des institutions publiques, ils préfèrent peu à peu encadrer les masses à travers leurs propres associations[104]. La loi 1895 tend, certes, à restaurer l'influence de la religion dans les établissements publics, mais, dans le même temps, les ministres catholiques tolèrent la laïcité de quelques écoles publiques. La priorité des gouvernements catholiques réside avant tout - notamment à l'initiative des démocrates chrétiens - dans le

---

101 Cf. J. LORY, *Libéralisme et instruction...*, t. II, pp. 583-785.

102 ID., *La résistance des catholiques belges à la «loi de malheur», 1879-1884*, dans *Revue du Nord*, t. LXVII, n°266, 1985, pp. 729-747.

103 Cf. notamment E. LAMBERTS & J. LORY (S.DIR.), *1884 : un tournant politique en Belgique*, Bruxelles, 1986.

104 Cf. E. LAMBERTS, *Van Kerk naar zuil: de ontwikkeling naar het katholiek organisatiewezen in België in de 19de eeuw*, dans J. BILLLIET (S.DIR.), *Tussen bescherming en vervoering. Sociologen en historici over zuilvorming*, Louvain, 1988, pp. 105-133.

renforcement du réseau d'écoles libres grâce à une extension du principe de la "liberté subsidiée". Après l'échec du bon scolaire en 1911, la loi Poullet de 1914 instaure l'obligation scolaire et ouvre la voie à une égalité financière entre les écoles libres et les écoles publiques.

L'école libre constitue un des éléments essentiels du "pilier" catholique. Le processus de "pilarisation" renvoie à un cloisonnement de la société belge en différents mondes socio-idéologiques[105]. Chaque pilier comprend un ensemble d'associations (mutualités, syndicats, coopératives, écoles, institutions culturelles, ...) qui entend encadrer les multiples étapes de la vie des individus, du "*berceau au tombeau*". Chaque réseau organisationnel ou "pilier" est chapeauté par un des trois partis politiques traditionnels (catholique, socialiste et libéral). A terme, les piliers entendent prendre en charge des fonctions sociales que l'Etat leur délègue sur base de la "liberté subsidiée". Ce processus se renforce au tournant du siècle, lorsque le système démocratique s'élargit avec l'obtention du droit de vote plural (1893). Il ne s'est du reste pas institué de la même manière du côté catholique et du côté des Gauches.

Les catholiques ont développé toute une série d'organismes actifs dans les diverses catégories sociales, spécialement en milieux ouvrier et rural. Ils entendent par là lutter plus efficacement contre la sécularisation de la société et contre la montée du socialisme. Ils s'efforcent également par ce biais de compenser "*les effets de la démocratisation du régime libéral par un processus original d'intégration des masses*". Ce phénomène s'est réalisé à partir de la défense des intérêts religieux, au-delà donc du clivage de classes. Du côté des Gauches laïques, la pilarisation s'est effectuée non pas à partir d'un anticléricalisme commun, mais bien selon les divergences de classes. Même s'ils se sont entendus pour assurer en commun la laïcité des institutions publiques, les socialistes et les libéraux ont chacun développé leur propre pilier, d'une manière encore embryonnaire pour les libéraux[106].

Pour les politologues[107], ce cloisonnement de la société belge en trois mondes distincts (catholique, socialiste et, dans une moindre mesure, libéral) n'a pas eu pour effet de renforcer les conflits mais plutôt de les résorber, ou du moins de les "canaliser". Les élites politiques des différents piliers auraient en effet négocié entre elles toute une série de compromis, quitte parfois à s'écarter sensiblement des positions de leur base, qu'elles se sont efforcées de

---

105 Sur le débat historiens/sociologues relatif aux piliers, voir notamment : *Verzuiling-Pilarisation*, dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, t. XIII, 1982, n° spécial ; J. BILLIET (S.DIR.), *Tussen bescherming en vervoering...*, Louvain, 1988.

106 Cf. notamment E. WITTE, *De specificiteit van het "verzuilingsproces" langs vrijzinnige zijde. De inbreng van de historische dimensie*, dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, t. XIII, 1982, n°1, pp. 23-58 ; J. TYSSENS, *L'organisation de la laïcité en Belgique*, dans A. DIERKENS (S.DIR.), *Pluralisme religieux et laïcités dans l'Union Européenne ...*, pp. 56-69 ; J. TYSSENS & E. WITTE, *De Vrijzinnige traditie in België. Van getolereerde tegencultuur tot erkende levensbeschouwing*, Bruxelles, 1996, pp. 145-149.

107 Voir notamment l'état de la question dressé par E. WITTE, *Politiek en democratie. Omtrent de werking van de westerne democratieen in de 19de en 20ste eeuw*, Bruxelles, 1996, pp. 108-109.

"discipliner". Cette "*démocratie de pacification*" trouve notamment son origine dans l'introduction du vote proportionnel en 1899. Elle ne se met cependant lentement en place qu'au sortir de la Première guerre avec l'adoption du SU pur et simple (masculin) en 1919.

5. D'une paix scolaire relative à la laïcité organisée

Au lendemain du premier conflit mondial, l'avènement du suffrage universel pur et simple (1919) fait perdre aux catholiques leur majorité. Cette situation rend nécessaire, à l'une ou l'autre exception près, la formation de gouvernements de coalition, catholique/libéral ou catholique/socialiste, au sein desquels les catholiques ont toujours occupé une position centrale. Ces gouvernements se vouent prioritairement à des objectifs d'ordre socio-économique ; ce qui impose une "trêve", ou tout du moins un "apaisement", de la vieille querelle politico-religieuse, notamment au niveau de l'enseignement[108]. Cette "paix scolaire" est maintenue à l'aide de toute une série de techniques de décisions consensuelles propres au fonctionnement des "démocraties de pacification" (*Consociational Democracy*): le recours à des commissions à huis clos permet de canaliser certaines "tensions" liées au dossier scolaire ; l'initiative parlementaire est muselée au profit d'un renforcement du pouvoir exécutif ; les décisions unilatérales sont abandonnées au profit du consensus ; ... Ce "*statu quo*" avantage encore les catholiques. Ils parviennent à faire reconnaître et même à augmenter sensiblement le régime des subventions publiques du réseau libre. La loi Buyl du 13 novembre 1919 consacre ainsi la prise en charge par l'Etat des traitements des instituteurs des écoles libres[109].

De leur côté, les partis de Gauche obtiennent tout au plus quelques avancées sur certains dossiers, comme par exemple l'introduction d'un cours de morale non confessionnelle (1921) dans les écoles secondaires de l'Etat. La formation de gouvernements de coalition avec les catholiques les incite également à ne pas tenir compte des revendications laïques trop affirmées. Les élites libérales et socialistes tentent du reste de modérer leur anticléricalisme afin d'ouvrir leur formation politique aux catholiques : soit pour attirer purement et simplement l'électorat chrétien, soit pour conclure des alliances avec les *standen* socialement proche. Cette politique d'ouverture pluraliste se heurte néanmoins à l'hostilité d'une sensibilité anticléricale bien présente au niveau de la base des deux partis. Elle provoque aussi l'incompréhension des groupes de pression laïques. Ces derniers ne parviennent pas à infléchir la politique des Gauches, en particulier en ce qui concerne l'octroi de subventions

---

108 Sur la question scolaire pendant l'entre-deux-guerres, voir principalement J. TYSSENS, *Strijdpunt of pasmunt ? Levensbeschouwelijk links en de schoolkwestie, 1918-1940*, Bruxelles, 1993.

109 Cf. R. DE GROOF & J. TYSSENS, *De partiële pacificatie van de schoolkwestie in het politiek compromisproces na de eerste wereldoorlog (1918-1919)*, dans *Revue belge de philologie et d'histoire*, t. LXVI, 1988, n°2, pp. 268-295.

aux écoles libres. Les associations laïques connaitraient même un "*isolement politique*"[110]. La Franc-Maçonnerie, dont le recrutement demeure relativement élitiste, a perdu en grande partie le rôle politique qu'elle avait pu exercer sous le régime censitaire. La *Fédération nationale des sociétés des libres penseurs* ne parvient pas à dépasser le stade des formulations théoriques. Il n'y a guère que la *Ligue de l'enseignement* qui conserve une certaine influence.

Ce "*statu quo*" relatif du problème scolaire se débloque néanmoins dans les années 1930, notamment suite à une réorientation de la doctrine traditionnelle défendue par les Gauches[111]. A l'initiative de milieux laïques flamands, une approche plus pragmatique de la question scolaire est préconisée. Elle consiste à accepter l'octroi de subventions au réseau libre en échange de garanties sérieuses quant aux possibilités de développement du réseau public dans le secteur de l'enseignement moyen. Un compromis est conclu sur cette base en 1937 par le biais de trois lois, respectivement d'inspiration catholique (loi Marck), socialiste (loi Messiaen) et libérale (loi Vanderpoorten)[112]. Ce *deal* préfigure le Pacte scolaire de 1958. Il est négocié par les représentants des trois partis politiques siégeant dans une commission à huis clos, avant d'être adopté par les parlementaires, puis appliqué par le pouvoir exécutif.

Au sortir de la deuxième guerre mondiale, ce processus de "*pacification scolaire*" se heurte néanmoins à une recrudescence des tensions politico-religieuses. Déjà opposés au sujet de la question royale, les catholiques et les Gauches laïques rompent avec la logique consensuelle pour s'affronter à coup de majorité successive, spécialement dans les domaines de l'enseignement moyen et technique. Un gouvernement catholique homogène (1950-1954) prend plusieurs initiatives tendant à renforcer les subsides des écoles libres. Il s'efforce aussi de limiter l'expansion du réseau public. De retour au pouvoir, les libéraux et les socialistes (1954-1958) détricotent les réformes catholiques. Ils réduisent les subsides versés aux écoles libres et consolident également le réseau public[113]. Les catholiques se mobilisent en masse contre ces mesures. Une seconde "guerre scolaire" secoue la Belgique entre 1954 et 1958.

---

110 Cf. H. HASQUIN, *Jules Destrée et la paix scolaire. Aux origines des démêlés du socialisme avec les associations laïques*, dans *Problèmes d'histoire du christianisme*, t. IX, 1980, pp. 189-208 ; J. TYSSENS, *Les associations de libre pensée pendant l'entre-deux-guerres: une période de crise ?*, dans *1789-1989. 200 ans de libre pensée...*, pp. 43-47 ; ID., *Laïcité et pilarisation dans le système politique belge pendant l'entre-deux-guerres*, dans A. MIROIR (S.DIR.), *Laïcité et classes sociales, 1789-1945...*, pp. 219-233 ; ID., *Strijdpunt...*, pp. 120-134 et 168-190.

111 ID., *Een vlaamse inbreng in de vrijzinnige actie rond de schoolkwestie in de jaren '30. Van Vrienden van het Officieel Onderwijs naar het Algemeen verbond ter bevordering van het Officieel Onderwijs*, dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, t. XXIV, 1993, n° 3-4, pp. 353-397.

112 Sur ces lois, voir ID., *Strijdpunt...*, pp. 284-296.

113 Cf. ID., *Guerre et paix scolaires. 1950-1958*, Paris - Bruxelles, 1997, pp. 27-81.

Aucune majorité absolue ne sort des élections de 1958. Le gouvernement catholique Eyskens décide de relancer le processus de pacification[114]. Un Pacte scolaire est négocié entre les trois grandes familles politiques du pays (catholique, libérale et socialiste). Il consacre le libre choix des parents de pouvoir disposer d'une école conforme à leurs convictions. Pour rendre ce libre choix effectif, l'Etat a la faculté de créer des écoles neutres *"là où les besoins s'en font sentir"*, tandis que les frais de traitement, d'équipement et de fonctionnement des écoles libres sont pris en charge par les pouvoirs publics. Les écoles publiques assurent aux parents un choix entre un cours de religion et un cours de morale non confessionnelle. Autrement dit, le Pacte scolaire consacre la "pilarisation" de l'enseignement en entérinant la concurrence entre des réseaux scolaires idéologiquement différents. La sociologie politique parle de *"pluralisme institutionnel"* pour qualifier cette coexistence de *"réseaux cloisonnés"*. Le Pacte scolaire a pour effet de réduire la prégnance du clivage philosophique, en particulier dans le secteur scolaire, sans pour autant y mettre un terme définitif.

Selon certains auteurs[115], le Pacte scolaire a exercé de *"grandes implications pour le mouvement laïque en Belgique"*. Il aurait conduit le mouvement laïque à devenir une composante à part entière du pluralisme de la société belge. Le Pacte scolaire aurait représenté une désillusion totale pour les laïques, qui ne pouvaient plus faire confiance à leurs relais politiques traditionnels pour réaliser leur programme scolaire. La laïcité se serait d'autant plus sentie délaissée par le parti libéral et par le parti socialiste que ceux-ci auraient également tenté de séduire les électeurs catholiques en se centrant en priorité sur un programme socio-économique. Dès lors, la laïcité *"a assez vite compris qu'il lui serait désormais indispensable de compter sur ses propres forces pour assurer, au sein de la société en gestation, la défense de ses droits"*[116]. La conjoncture des années 1960-1970 aurait donc incité les laïques à s'organiser de manière autonome et unitaire afin de mieux se faire entendre du monde politique. Ce mouvement de structuration et d'unification a donné naissance au *Centre d'action Laïque* (CAL, 1969) du côté francophone et à l'*Unie Vrijzinnige Verenigingen* (UVV, 1971) du côté flamand. Ces structures se sont regroupées dans un *Conseil central des communautés philosophiques non confessionnelles de Belgique* (1972).

---

114 E. WITTE, J. DE GROOF & J. TYSSENS (S.DIR.), *Le Pacte scolaire de 1958. Origines, principes et application d'un compromis belge*, Bruxelles, 1999.

115 Cf. R. HAMAIDE, *L'affirmation de la laïcité en Belgique*, dans H. HASQUIN (S.DIR.), *Histoire de la laïcité...*, pp. 257-273 ; G. HAARSCHER, *La laïcité*, Paris, 1996, pp. 48-50 ; J.-P. MARTIN, *Laïcité française, laïcité belge, regards croisés*, dans A. DIERKENS (S.DIR.), *Pluralisme religieux...*, pp. 71-85 ; ID., *Mutations de la laïcité, mutations du pluralisme*, dans R. DERICQUEBOURG (S.DIR.), *Laïcité et mutations socio-religieuses...*, pp. 37-48.

116 Sur l'organisation de la laïcité, voir C. JAVEAU, *Une esquisse sociologique de la laïcité en Belgique francophone*, dans J. REMY E.A., *La Belgique et ses Dieux. Eglises, mouvements religieux et laïques*, Louvain-la-Neuve, 1985, pp. 67-75 ; J. TYSSENS, *L'organisation de la laïcité en Belgique*, dans A. DIERKENS (S.DIR.), *Pluralisme religieux et laïcité...*, pp. 63-69 ; *Découvrir la laïcité*, Bruxelles, 1999.

La laïcité organisée assure toute une série d'activités sociales, spécialement dans le domaine de l'assistance morale. Elle s'est surtout préoccupée du cours de morale non confessionnelle organisé dans les écoles publiques. Des conseillers laïques ont été institués pour les détenus, les patients et les militaires. Leur rôle est équivalent à celui exercé par les aumôniers. Des rites de passage issus du fond chrétien ont été remis à l'honneur, comme les baptêmes ou "parrainages laïques", les mariages et, surtout, les "communions laïques". La "*communauté philosophique non confessionnelle*" a été reconnue officiellement par les pouvoirs publics lors de la révision de la Constitution en 1993. Cela lui a permis d'entrer dans le système de la "liberté subsidiée", et de bénéficier à son tour des subventions publiques. Le *Centre d'action laïque* (CAL) estime cependant pâtir d'un statut d'infériorité dans le partage des finances publiques. Il réclame notamment l'instauration d'un "*impôt philosophiquement dédicacé*", sur le modèle de ce qui existe déjà dans plusieurs pays de l'Union européenne.

Cette évolution de la laïcité vers la constitution d'une "famille philosophique non confessionnelle" rémunérée par l'Etat n'est pas acceptée par tous[117]. Selon certains intellectuels proches de ce mouvement, la laïcité serait peu ou prou devenue une "nouvelle religion", avec ses rites et son clergé. Ils fustigent ce qu'ils appellent le "cléricalisme laïque". D'autres insistent sur les effets pervers d'un tel système, notamment sur la place toujours plus grande faite à la bureaucratisation aux dépens d'une approche plus philosophique. G. Haarscher relève pour sa part les ambiguïtés de l'institutionnalisation du mouvement laïque :

> "*La laïcité est entrée dans le jeu du pluralisme, ce que certains de ses défenseurs ont critiqué : n'est ce pas, en quelque sorte, comme on l'a soutenu, une religion de trop ? Peut-on impunément ramener la laïcité à une composante idéologique de la société alors qu'elle devrait en constituer le fondement même ? Les laïques n'ont-ils pas conclu un marché de dupes en acceptant de se mettre formellement sur le même plan que les confessions, ce qui donne une nouvelle légitimité aux positions toujours très fortes du catholicisme ? Il deviendra en effet désormais difficile de contester le système dans son ensemble : la rémunération des ministres du culte pouvait constituer un bon argument des laïques contre l'insuffisante séparation de l'Eglise et de l'Etat tant qu'eux-mêmes n'étaient pas rémunérés au même titre. On ne peut à la fois être dedans et dehors, dénoncer un système auquel on participe*"[118].

La "démocratie pilarisée", telle qu'elle s'est mise en place en Belgique, donne des signes de faiblesses depuis quelques temps. Une certaine "dépilarisation" (*ontzuiling*) de la

---

117 C. JAVEAU, *Une esquisse sociologique de la laïcité en Belgique francophone*, dans J. REMY E.A., *La Belgique et ses Dieux...*, pp.73-75 ; J. TYSSENS & E. WITTE, *De Vrijzinnige traditie...*, pp. 127 et 150-151.

118 G. HAARSCHER, *La laïcité...*, p. 49.

société a vu le jour depuis les années 1980-1990[119]. L'adhésion à un pilier ne va plus systématiquement de pair avec une motivation idéologique ou philosophique. La fréquentation majoritaire des écoles libres ne répond plus de manière prédominante à des préoccupations religieuses. Un phénomène de "*zapping institutionnel*" est apparu : certains citoyens passent d'un pilier à l'autre pour des raisons pratiques ou commerciales. Les piliers tentent de répondre à cette évolution en se professionnalisant (comme l'école libre ou les mutualités chrétiennes). Un découplage entre les partis politiques et les organisations des piliers se manifeste également. De nouveaux mouvements associatifs, surgis autour de thèmes comme l'écologie, l'humanitarisme ou le féminisme, semblent se positionner en dehors du système. Des critiques ont été adressées contre les "*effets pervers de la pilarisation*"[120]. Le clientélisme politique des nominations et des promotions dans la fonction publique et dans quantité de secteurs sociaux, le gaspillage des fonds publics et la "particratie" ont ainsi été dénoncés. Cette "dépilarisation" de la société, qui se marque surtout au niveau des comportements, se heurte néanmoins à de vrais blocages institutionnels à l'heure actuelle.

Conclusion

Pendant l'Ancien régime, l'Eglise catholique occupe une position de quasi monopole dans les régions qui constitueront par la suite le Royaume de Belgique. Cette situation de prépondérance s'explique en partie par la vigueur avec laquelle la Contre-Réforme a été menée sous les Habsbourg d'Espagne. Les régimes Autrichien (1713-1794), Français (1794-1814) et Hollandais (1815-1830) se sont ensuite efforcés d'affaiblir le rôle insitutionnel exercé par l'Eglise catholique dans plusieurs secteurs de l'activité sociale, en particulier dans celui de l'enseignement. Ce faisant, ils ont considérablement renforcé le contrôle de l'Etat dans les affaires de l'Eglise. En réaction à la politique centralisatrice (surtout scolaire) menée par le roi des Pays-Bas, les catholiques se sont alliés aux libéraux, et ont souscrit à l'une des Constitutions les plus libérales d'Europe. L'Eglise perd certes son statut de religion d'Etat, mais elle obtient de larges libertés pour l'époque, parmi lesquelles celle de l'enseignement. Son rôle social est en outre reconnu par le maintien du traitement des ministres des cultes. Durant la période Unioniste, les catholiques ont utilisé au mieux les libertés constitutionnelles afin de récupérer le terrain perdu sous les régimes antérieurs. Ils ont également pu compter sur la "*bienveillance de l'Etat*" afin de renforcer leur influence dans les institutions publiques.

---

119 Sur cette dépilarisation, voir notamment J. BILLIET & K. DOBBELAERE, *Vers une désinstitutionnalisation du pilier catholique ?*, dans J. REMY E.A. (S.DIR.), *La Belgique et ses Dieux...*, pp. 119-152 ; J. BILLIET, *Ondanks beperkt zicht. Studies over waarden, ontzuiling en politieke veranderingen*, Bruxelles, 1993, pp. 134-136.

120 Cf. notamment P. DELWIT, *Politisation, dépolitisation, re-politisation. Les partis politiques et la société belge*, dans *L'affaire Dutroux. La Belgique malade de son système*, Bruxelles, 1997, pp. 158-192.

Les libéraux ne remettent pas en cause le rôle social de la religion. Ils militent néanmoins pour assurer une "indépendance réelle de l'autorité civile" dans tous les domaines, en particulier dans l'enseignement. Un anticléricalisme plus radical (anti-catholique, voire anti-religieux) se développe à la gauche du libéralisme au cours des années 1860-1870, parallèlement à la montée de l'ultramontanisme. Ce courant, qui s'ancre dans une laïcité associative (Franc-Maçonnerie, libre pensée et *Ligue de l'enseignement*), réclame une séparation totale de l'Eglise et de l'Etat. Le gouvernement libéral doctrinaire (1857-1870) s'en tient cependant à une politique visant à réduire le rôle de l'Eglise (et à renforcer celui de l'Etat) dans plusieurs secteurs de la vie collective. Après un intermède catholique (1870-1878), les libéraux adoptent une loi de laïcisation de l'enseignement primaire, qui suscite une guerre scolaire (1879-1884). La victoire des catholiques en 1884, et leur maintien au pouvoir pendant trente ans, marque un coup d'arrêt à ce processus de laïcisation, à un moment où celui-ci franchit une étape décisive en France avec J. Ferry. Les catholiques font ensuite voter deux lois (1884 et 1895) tendant à restaurer leur influence dans le système scolaire. Ils tolèrent néanmoins le maintien de la laïcité d'écoles publiques situées dans les grandes villes libérales. Ils semblent préférer socialiser les masses à travers leurs associations, plutôt que de se lancer dans une difficile reconquête des institutions publiques. Leur souci principal consiste à assurer le développement des œuvres de leur "pilier", grâce à la liberté subsidiée.

Au sortir de la première guerre mondiale, la généralisation de gouvernements de coalition entre le parti catholique et les deux partis de Gauches nécessite une trêve politico-religieuse. Le parti socialiste et le parti libéral, qui tentent de s'ouvrir à l'électorat catholique, ne sont du reste pas enclins à suivre les groupes de pression laïques dans leur refus de toutes subventions publiques aux écoles libres. Une "pacification" de la question scolaire peut dès lors se mettre en place. Celle-ci tourne à l'avantage des catholiques, qui se voient confirmer le régime de subvention des écoles libres. Un compromis scolaire est néanmoins négocié en 1937 entre les socialistes, les catholiques et les libéraux. Malgré un regain du clivage philosophique au cours des années 1950-1958, ce processus de pacification aboutit à la signature d'un Pacte scolaire en 1958. Celui-ci entérine le cloisonnement du système scolaire en réseaux concurrents et différenciés sur le plan idologique. Cette évolution incite le mouvement laïque, qui s'est senti abandonné par les partis de Gauche, à accepter l'organisation pluraliste de la société, en se constituant en "communauté non confessionnelle".

L'État belge peut être considéré comme un Etat laïque dans la mesure où il garantit un pluralisme de fait. Mais, alors qu'en France ce pluralisme est assuré par une séparation (plus ou moins stricte) de l'Etat et de l'Eglise, il est "étayé" en Belgique par une certaine reconnaissance des diverses familles de pensée. Le mouvement laïque s'est lui-même inséré dans ce jeu pluraliste en devenant l'une de ses composantes. On peut du reste se demander si cette configuration particulière des rapports entre l'État et les cultes ne s'est pas peu à peu mise en place après la tentative manquée de laïcisation des écoles publiques par les libéraux, à un moment où les catholiques monopolisent le pouvoir pendant trente ans (1884-1914) ? Telle est l'une des questions auxquelles cette étude espère apporter des éléments de réponses.

Chapitre II
Enfance, éducation et enseignement

"*Les historiens de l'éducation se savent au centre d'un carrefour complexe des sciences humaines, qui comportent les avantages et les inconvénients des investissements périlleux*", M.-M. COMPERE, *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris, 1995, p. 1.

"*Cette difficulté assez remarquable à produire un modèle de l'action éducative qui ne se résolve pas dans le stéréotype trans-historique de l'inculcation nécessaire n'est pas le fait du hasard. Elle tient à la place très particulière de l'école dans notre société, au point d'articulation par excellence problématique entre droits individuels et contrainte collective*", M. GAUCHET, *L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique*, dans *Le Débat*, n°37, 1985, pp. 55-84.

"*Un des grands problèmes de l'éducation est le suivant : comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de sa liberté ? Car la contrainte est nécessaire, mais comment cultiver la liberté sous la contrainte ?*", E. KANT, *Réflexions sur l'éducation*, Paris, 1989 (1803), p. 87.

A l'heure où l'épanouissement individuel et l'authenticité à soi, le "*be yourself*", sont érigés en véritables dogmes culturels, il est devenu habituel de s'ériger contre toute forme d'éducation morale, que celle-ci soit d'orientation laïque ou non, en la décriant comme trop contraignante ou comme trop aliénante. Les années 1960 sont passées par-là, entamant l'inexorable déclin de formes traditionnelles de l'autorité, sonnant le glas des grandes morales rigoristes et répressives du siècle passé. Pourtant les masses, et plus particulièrement l'enfance et la jeunesse, ont fait l'objet (et, dans une moindre mesure, font encore l'objet) d'un processus de "pédagogisation" de leurs activités **(A)**[121]. Cette "pédagogisation" de la société

[121] Ce chapitre s'inspire, sans pour autant s'y réduire, de M. DEPAEPE, *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*, Louvain, 1998. Cf. le compte rendu critique que nous en avons donné dans *Les Cahiers d'Histoire du Temps Présent*, n° 6, 1999, pp. 233-237.

se traduirait par une influence croissante de l'éducation dans la vie quotidienne des enfants et des jeunes. En outre, ce processus s'inscrirait, sans pour autant s'y réduire, à la suite des logiques propres aux mouvements de Civilisation et de Disciplinarisation des conduites, deux grandes caractéristiques de la modernité, qui déploient leurs effets dans la longue durée.

Cette "pédagogisation" de la société, qui débuterait à la fin du XVIII^{e} siècle, déborde du cadre scolaire pour emprunter de multiples formes d'expression. Force est néanmoins de constater qu'à partir de la seconde moitié du XIX^{e} siècle, et l'avènement de l'école obligatoire, le milieu scolaire assure l'essentiel de cette mission éducative. Au cours des années 1960, les analyses théoriques du champ scolaire ont évolué d'une vision enchantée, qui insiste sur le rôle intégrateur et émancipateur de l'école, vers une réduction de ses fonctions à un renforcement et à une légitimation des inégalités entre individus **(B)**. La recherche s'efforce de dépasser cet antagonisme depuis les années 1970, en se centrant davantage sur la manière dont les acteurs de la vie éducative produisent et intègrent ces mécanismes macro-sociologiques. Autant de réorientations que l'histoire de l'éducation a elle-même incorporées, après avoir également connu une phase socio-historique **(C)** : depuis les années 1980-1990, elle se repositionne autour de nouveaux concepts tels que la "culture scolaire" (*grammar of schooling*) ou la "réalité vécue en classe" (*classroom history*).

A. Vers une "pédagogisation" de l'enfance et de la jeunesse ?

1. Une "découverte" de l'enfance et de la jeunesse ?

L'enfance ou la jeunesse, considérées comme des périodes distinctes de l'âge des adultes, a une histoire. La représentation de l'enfance dans nos sociétés occidentales se serait en effet modifiée selon un ensemble de facteurs tels que la médicalisation de la vie, qui a permis de maîtriser la mortalité infantile, ou l'évolution des structures familiales et des sensibilités (comme l'amour maternel). L'œuvre de Ph. Ariès (1914-1984), notamment son important livre, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (Paris, 1960)[122], offre une contribution capitale dans ce domaine. Parti de la démographie historique et de l'histoire des familles, il a décrit la lente "*découverte*" de l'enfance à travers les siècles. Même si ces thèses ont été remises en question, elles n'en demeurent pas moins un point de passage obligé.

---

122 P. ARIES, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, 2^{e} éd., 1973 (1ère éd. en 1960). Pour une présentation plus détaillée des thèses de Philippe Ariès, voir notamment : D. VAN DAMME & F. SIMON, *De ontdekking van het kind of de verandering van de volwassene. Philippe Ariès en de geschiedenis van het kind, school and gezin*, dans *Persoon en Gemeenschap*, t. XLI, 1988-1989, pp. 326-347.

Selon Ariès, la société médiévale ne connaîtrait pas le *"sentiment de l'enfance"*. Elle ne possèderait aucune "*conscience de la particularité*" de cet âge de la vie : "*dès que l'enfant pouvait vivre sans la sollicitude de sa mère, de sa nourrice ou de sa remueuse, il appartenait à la société des adultes et ne s'y distinguait plus*". L'enfant serait donc tôt assimilé au monde des adultes avec lequel il partagerait travaux et loisirs. C'est tout juste si Ariès fait état d'un "*sentiment superficiel*" de l'enfance, qu'il appelle le "*mignotage*". Il correspondrait à une sorte "*d'amusement*" éprouvé par les adultes devant la "*petite chose drôle*" qu'est l'enfant pendant les premières années de son existence. Il n'y aurait pas eu non plus de "*souci d'éducation*". L'enfant "*apprenait les choses qu'il fallait savoir en aidant les adultes à les faire*"[123]. En réalité, l'essentiel des échanges affectifs et sociaux se serait passé en dehors de la famille, dans une sociabilité plus large, constituée par la communauté rurale ou le quartier.

Ariès discerne ensuite, à partir du XVI^{e} siècle, d'une manière "*définitive et impérative*" à la fin du XVII^{e} siècle, un "*changement considérable*" dans les mentalités, avec l'invention d'un nouvel âge, "*l'âge de l'enfant*" : l'enfant s'émancipe du monde des adultes, s'individualise et, partant, gagne une spécificité propre. L'enfant devient ainsi un sujet digne d'intérêt et de tendresse pour la famille, entre-temps devenue un lieu d'investissement affectif. Cette tendresse s'exprime notamment par une valorisation de "*l'amour maternel*". Cette attitude nouvelle devant l'enfance se traduit entre autres par l'importance que les parents accordent à l'éducation de leur progéniture. Cette exigence d'éducation s'incarnera peu à peu dans une demande de "*scolarisation*". Du XV^{e} au XVII^{e} siècle, les enfants sont progressivement "*isolés*" dans des institutions scolaires propres. Ils y sont soumis à un régime disciplinaire continu, à une "*éducation correctrice*", et à une morale inspirée des modèles catholiques et protestants. Il s'agit d'amener les enfants à devenir de "*bons chrétiens*", des hommes raisonnables et des sujets "*bien élevés*", avant de les laisser rejoindre le "*monde des adultes*" :

> "*L'école, le collège, qui au Moyen Age étaient réservés à un petit nombre de clercs et mêlaient ensemble les âges dans une liberté de mœurs, devinrent au début des Temps Modernes un moyen de mettre les enfants de plus en plus à part, pendant la durée d'une formation autant morale qu'intellectuelle, de les dresser grâce à une discipline plus autoritaire et ainsi les séparer de la société des adultes*"[124].

Autrement dit, Ariès compare la scolarisation à un processus "*d'enfermement*", voire encore à une "*mise en quarantaine*" de l'enfant : *"Commence alors un long processus d'enfermement des enfants (comme les fous, les pauvres et les prostituées) qui ne cessera de s'étendre jusqu'à nos jours et qu'on appelle la scolarisation"*[125]. Ces thèses avancées par Ph.

---

123 P. ARIES, *L'enfant et la vie familiale...*, p. 6.

124 *Ibid.*, p. 187.

125 *Ibid.*, pp. 7-8.

Ariès sur la "*découverte de l'enfance*" et sur ses conséquences ont été largement commentées et critiquées. L'absence de toute représentation de l'enfance et de tout "*amour maternel*" dans les périodes antérieures au XVII[e] siècle a ainsi été mise en doute par une série de travaux. Ces derniers ont insisté sur la relative permanence de ces phénomènes[126]. De même, il lui a été reproché d'appliquer des concepts psychologiques contemporains à des réalités passées et de ne pas avoir assez tenu compte du contexte historique. Enfin, il aurait fait un mauvais usage de l'iconographie médiévale, qui constitue cependant une part importante de ses sources. Il n'empêche que les théories d'Ariès ont ouvert la voie à une série de recherches portant, entre autres, sur l'histoire de la famille, sur celle de la petite enfance (notamment sur sa médicalisation) et sur celle du "*passage de l'enfance au monde des adultes*"[127].

Si le XVIII[e] siècle marque un tournant dans la compréhension de l'enfance, avec, notamment, la publication de l'*Emile* de Jean-Jacques Rousseau (1762), les travaux psychologiques et sociologiques menés sur l'adolescence aux confins des XIX[e]-XX[e] siècles ont quant à eux attiré l'attention sur une autre catégorie d'âge, la jeunesse, tandis que l'allongement de la scolarité en a peu à peu assuré la pérennité. Même si la plupart des synthèses traitent ensemble l'enfance et la jeunesse, cette dernière catégorie forme un âge distinct, le plus souvent appréhendé sous l'angle de *"constructions sociales et culturelles variant selon les époques, les milieux sociaux et les sexes"*[128]. La recherche avance actuellement une définition "*extensive*" de la jeunesse, comprise comme une période "*intermédiaire*" de l'existence, caractérisée, tant sur le plan individuel que collectif, par la turbulence et par la régénération. Il s'agirait ainsi tout à la fois d'un âge de transition entre la *"dépendance enfantine et l'autonomie des adultes"*, d'un temps d'apprentissage (sexuel, guerrier, professionnel, ...), voire également, pour certains auteurs, d'une époque "*en marge*".

L'entrée dans cet âge de la vie est le plus souvent sanctionnée par différents rites de passage comme la communion solennelle ou comme l'obtention du certificat d'études primaires. De même, le mariage, le service militaire ou l'insertion dans la vie professionnelle

---

126 Voir notamment la mise au point de D. Alexandre-Bidon (cf. D. ALEXANDRE-BIDON, *Les enfants au Moyen Âge. V[e]-XV[e] siècles*, Paris, 1997).

127 Voir, entre autres, la synthèse d'H. Cunningham (cf. H. CUNNINGHAM, *Children and Childhood in Western society since 1500*, New-York, 1995) et celle publiée sous la direction d'E. Becchi et D. Julia (cf. E. BECCHI & D. JULIA (S.DIR.), *Histoire de l'enfance en Occident*, Paris, 1998, 2 vol.). Pour le XIX[e] siècle, on verra plus précisément la belle synthèse de C. Rollet (cf. C. ROLLET, *Les enfants au XIX[e] siècle*, Paris, 2001).

128 Cf. G. LEVI & J.-C. SCHMITT (S.DIR.), *Histoire des jeunes en Occident*, t. I, Paris, 1996, pp. 7-8. Cette synthèse collective remplace avantageusement celles de John Gillis (cf. J. GILLIS, *Youth and History : Tradition and Change in European Age Revolutions, 1770 to the Present*, New-York, 1974) et de Maurice Crubellier (cf. M. CRUBELLIER, *L'enfance et la jeunesse dans la société française, 1800-1950*, Paris, 1979), qui ont toutes les deux été écrites dans le sillage du mouvement contestataire de mai '68. Pour un bon aperçu sur l'évolution de la recherche dans ce domaine, voir notamment M.-M. COMPERE, *Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Berne - Paris, 1995, pp. 183-203.

entérinent l'accès au monde des adultes[129]. La jeunesse a peut-être exercé un rôle lié à la reproduction de l'ordre politique et social, mais les historiens ont surtout insisté sur sa "*responsabilité*" dans le dépassement, voire même dans certains cas, dans la "*subversion*" des modèles hérités : la jeunesse serait cet âge de toutes les "*violences*" et de toutes les contestations, à l'origine parfois de "*contre cultures jeunes*". Elle aurait inspiré à travers les siècles la peur des gardiens de la tradition et la crainte des tenants de la conformité. Les sociétés auraient imaginé différents moyens pour contrôler la jeunesse et pour canaliser ses comportements jugés "*déviants*". La promotion "*virile*" du sport permettrait ainsi d'endiguer toute ardeur par trop belliqueuse, tandis que les fêtes publiques offriraient une occasion de sublimer les rivalités par trop manifestes. Cet encadrement de la jeunesse s'est peu à peu traduit par une véritable "*politique de la jeunesse*". Cette dernière s'incarne peut-être le mieux dans l'institution scolaire, mais elle a également pu emprunter d'autres formes d'expression. Depuis la seconde moitié du XIX^{e} siècle, diverses initiatives ont notamment été prises dans ce domaine, parmi lesquelles les patronages, les œuvres péri ou post-scolaires (universités populaires, cours d'adultes, colonies scolaires,...) et les divers "mouvements de jeunesse"[130].

En définitive, l'attention accordée, à partir de la fin du XVII^{e} siècle, aux enfants, puis, dans leur sillage, à la jeunesse, aurait entraîné une distinction entre le monde des adultes et celui de l'enfance, ensuite, entre le monde des adultes et celui de la jeunesse. Cette prise en considération de ces deux catégories d'âges se serait notamment manifestée, dans le chef des parents, par un "*souci d'éducation*". L'enfance et la jeunesse auraient fait l'objet d'un "intérêt éducatif" de plus en plus ample au fil des siècles. A la suite de M. Depaepe[131], il est possible d'utiliser le terme de "pédagogisation" (*Pädagogisierung* en allemand) pour rendre compte de cette influence (croissante) de l'éducation dans la vie quotidienne des enfants et des jeunes. Il ne faudrait toutefois pas voir dans ce "processus de pédagogisation" un phénomène purement continu. Un tel mouvement ne s'est pas développé sans susciter des moments de ruptures, voire des remises en question. Toujours selon M. Depaepe, ce processus se serait développé en corrélation avec la Civilisation (N. Elias) et la Disciplinarisation (M. Foucault) des mœurs.

---

129 Cf. notamment le n° spécial que *Paedagogica Historica* a consacré à ce sujet (cf. J. DEKKER, M. DEPAEPE, B. KRUITHOF, C. LEONARD & P. SELTEN (S.DIR.), *Farewell to Youth. The history of transition from youth to adulthood*, dans *Paedagogica Historica*, t. XXIX, 1993).

130 Cf. A. THIERCE, *Histoire de l'adolescence, 1850-1914*, Paris, 1999. L'auteur a étudié l'émergence, corrélative aux progrès du savoir sur cette catégorie d'âge, d'un "modèle de l'adolescence" en France au cours de la période allant de 1850 à 1914. Celui-ci se traduirait notamment par des politiques d'encadrement spécifique de la jeunesse, mises concurremment en place au cours de la période 1880-1890 par les forces laïques et religieuses.

131 Cf. M. DEPAEPE, *My way to the new 'cultural history of education' : from historical pedagogy to the history of 'educational mentalities'*, dans J.-H. COETZEE & T.-H. SMITH (S.DIR.), *International Conference on Education and Change. A selection of papers of a conference held in september 1995 at Unisa*, Pretoria, 1996, pp. 1-11 ; ID., *De pedagogisering achterna...*, pp. 13-42.

2. Une Civilisation et/ou une Disciplinarisation des mœurs ?

a) La *Civilisation des mœurs* (N. Elias)

Norbert Elias (1897-1990) a consacré trois ouvrages à décrire ce qu'il a appelé le processus de *"Civilisation des mœurs"* (*Über den Prozess der Zivilisation)*[132]. En étudiant notamment l'art de se tenir à table, de se moucher ou de faire ses besoins, il en est venu à estimer que les hommes ont été soumis au fil des siècles à un long et lent "polissage" de leurs conduites et de leurs comportements. Ils ont peu à peu été amenés à refouler dans leur intimité tout ce qui relève en eux *"d'animalité"* : la nudité s'est de moins en moins montrée, les odeurs corporelles ont de plus en plus été dissimulées, tandis que les fonctions naturelles (comme uriner ou se laver) se sont exercées dans des lieux spécifiques. Ce processus se serait mis en place dès la Renaissance. L'homme du Moyen Âge aurait vécu dans une sorte de barbarie plus ou moins innocente, dans une liberté d'exprimer ses pulsions et de satisfaire ses besoins matériels sans souci du regard d'autrui. A partir du XVI^{e} siècle, la politesse, les règles de la pudeur et les manières de se tenir à table auraient peu à peu commencé à être codifiées par les nobles de la cour. La bourgeoisie se serait emparée de ces *"bonnes manières"* au XVIII^{e} siècle. Le mouvement aurait culminé au XIX^{e} siècle avec la "morale puritaine".

Ce *"raffinement"* des mœurs est intiment lié à la "curialisation" de la noblesse féodale. Du XII^{e} au XVIII^{e} siècle en France, "les élites féodales" ont été transformées en *"noblesse domestiquée, habituée à refouler ses émotions"*[133]. Le Prince a "domestiqué" les "chefs de guerres" en les soumettant à une série de règles concernant l'amour, les manières de table, les règlements des conflits,... Parallèlement, un *"Etat central"* s'est constitué, notamment en "monopolisant" la "violence légitime". Cette confiscation étatique de la violence a obligé les individus à maîtriser leurs pulsions et a entraîné une "pacification des mœurs". Enfin, les hommes sont devenus de plus en plus dépendants les uns envers les autres à cette époque. Ce "*resserrement des relations interindividuelles*" a, lui aussi, "*impliqué nécessairement un contrôle plus sévère des émotions et des affects*". Autrement dit, ces évolutions ont peu à peu amené les individus à devoir maîtriser leurs pulsions et à s'auto-contrôler, surtout en ce qui concerne les contacts corporels, la sexualité et la violence. Cette intériorisation croissante des normes s'est d'abord emparée de la noblesse pour s'étendre ensuite à la bourgeoisie.

---

132 Ce processus est plus particulièrement décrit dans trois ouvrages d'Elias : N. ELIAS, *La Civilisation des mœurs*, Paris, 1973 ; ID., *La Société de Cour*, Paris, 1974 ; ID., *La Dynamique de l'Occident*, Paris, 1975. Pour une introduction à l'œuvre de Norbert Elias, voir notamment : N. HEINICH, *La sociologie de Norbert Elias*, Paris, 1997. Pour plus de détails, voir *Norbert Elias : une lecture plurielle*, dans *Cahiers internationaux de sociologie*, t. IC, 1995, n°2, pp. 213-314 (n° spécial) ; A. GARIGOUX & B. LACROIX (S.DIR.), *Norbert Elias, politique et histoire*, Paris, 1997 ; J. FLETCHER, *Violence and Civilization. An introduction to the works of Norbert Elias*, Cambridge, 1997 ; S. DELZESCAUX, *N. Elias. Une sociologie du processus*, Paris, 2002.

133 N. ELIAS, *La Dynamique de l'Occident...*, p. 227.

La *"Civilisation des mœurs"* fonctionne moins comme une imposition extérieure des règles de conduite, que comme une intériorisation des contraintes qui, en se reproduisant par elles-mêmes, génèrent culpabilités et regrets, un peu à la manière du refoulement freudien. Cette intériorisation demande un conditionnement des comportements, surtout en ce qui concerne les enfants. Le polissage des conduites a atteint un tel degré de complexité au fil des siècles qu'il a nécessité une *"régulation sévère"* de la *"pudeur et de la sensibilité"* des enfants :

> *"Les enfants sont tenus d'accéder en très peu de temps à un niveau de pudeur et de sensibilité avancé qui est en fait l'aboutissement d'une évolution séculaire. On veut assujettir en un minimum de temps leur vie pulsionnelle à la régulation sévère et au modelage spécifique qui confèrent à notre société son caractère particulier et qui, dans l'histoire, ont été l'objet d'une évolution très lente"*[134].

Ces thèses ambitieuses sur le processus de Civilisation de l'Occident ont suscité des critiques[135]. Celles-ci s'adressent notamment à son caractère "universaliste", à savoir à son extension dans l'espace. Elias semble admettre que le processus est généralisable à l'ensemble des sociétés humaines. Il pense notamment que la *"curialisation des guerriers"* est un fait avéré sur tous les continents. Or, des ethnologues ont décrit des phénomènes de civilisation dans des sociétés primitives sans État. Une deuxième catégorie de critiques porte sur l'extension du modèle, non plus spatiale, mais temporelle. Doit-on faire naître la civilité à la Renaissance ? Comment expliquer également l'apparition de mouvements de *"dé-civilisation"* à certains moments de l'histoire, comme par exemple la Shoah, ou comme la montée de la violence au sortir de la Grande Guerre, que George Mosse compare quant à lui à un processus de *"brutalisation"*[136] ? Cette théorie rend-t-elle compte de la complexité actuelle des mœurs ?

b) La *Société Disciplinaire* (M. Foucault)

Les travaux de Michel Foucault (1926-1984) constituent également une contribution importante à la compréhension des mécanismes de façonnage des comportements et des conduites des individus, tels que ceux-ci ont été pensés et pratiqués par les sociétés

---

134 N. ELIAS, *La Civilisation des mœurs...*, pp. 228-229.

135 Pour une présentation de ces critiques, voir notamment : S. MENELL, *L'envers du décor : le processus de "dé-civilisation"*, dans A. GARIGOUX & B. LACROIX (S.DIR.), *Norbert Elias, politique et histoire...*, pp. 213-232 ; N. HEINICH, *La sociologie de Norbert Elias...*, pp. 22-25 ; A. BURGUIERE, *Entre sociologie et anthropologie : la Civilisation des mœurs en procès*, dans H. DUERR, *Nudité et pudeur*, Paris, 1997, pp. IX-XXXI.

136 G. MOSSE, *De la Grande Guerre au totalitarisme. La brutalisation des sociétés européennes*, Paris, 1999.

occidentales depuis le XVIII[e] siècle[137]. Ses réflexions s'insèrent dans une conception de l'histoire assez large. Foucault ne réduit pas l'histoire à une recherche sans fin des origines, encore moins à un écoulement linéaire et cumulatif d'événements. Il met plutôt l'accent sur les grandes ruptures et discontinuités qui, de tout temps, ont scandé la vie et la connaissance des hommes. Il apparente la démarche de l'historien à une "généalogie" et à une "archéologie" du savoir. La généalogie renvoie à la volonté de rendre compte des transformations et glissements qui affectent de manière incessante nos valeurs, conduites, et systèmes de pensée. Quant à l'archéologie, elle consiste principalement à décrire les conditions de l'apparition et du fonctionnement de tel ou tel discours sur le savoir, produit à une époque donnée, par un ensemble de textes scientifiques, de manuels, de règlements, ...

Foucault met en œuvre cette méthode d'analyse dans ses nombreux travaux. Dans l'*Histoire de la folie à l'âge classique* (Paris, 1961), il s'est efforcé de souligner toute l'importance de la césure que constitue selon lui "l'âge classique" (XVII[e]-XVIII[e]) dans la définition de la folie. Alors qu'avant cette époque, la folie est impensable, dans la mesure où elle fait partie intégrante de la vie des hommes, le XVII[e] aurait "inventé" la folie, en la concevant comme l'envers de la raison. Les Lumières auraient également tenté de contrôler ce phénomène par l'internement : le fou est séparé du reste de la société dans des lieux spécifiques, les asiles, où il est soumis à une répression autant physique que morale, de même qu'à l'observation scientifique du médecin. Le rationalisme des Lumières est donc loin de représenter pour Foucault un instrument universel d'émancipation. Il constitue plutôt un facteur d'asservissement, d'exclusion et de souffrance. Érigée en norme absolue, la raison enferme et exclut, en son nom même, tout ce qui lui est contraire. Le siècle de Descartes est aussi le siècle du "*grand renfermement*" des fous, des oisifs, des mendiants et des débauchés.

Cette stratégie de l'enfermement n'est que l'amorce de ce que Foucault appelle "*la société disciplinaire*". A partir d'une étude portant sur l'univers carcéral (*Surveiller et Punir. Histoire de la prison*, Paris, 1975)[138], il montre que l'âge classique inaugure une nouvelle forme de contrôle social : la discipline. Celle-ci prend l'aspect d'un dressage et d'un assujettissement continu des corps[139]. Elle s'étend à un ensemble d'institutions (l'école, l'armée, l'usine, l'hôpital, les prisons) chargées explicitemment de "*corriger*" les individus pour les rendre plus "*dociles et utiles*". Cette "société disciplinaire", ou "société de surveillance", emprunte partout le même visage : clôture des individus ; quadrillage de

---

137 Sur Michel Foucault, voir notamment : H. DREYFUS & P. RANIBOW, *Michel Foucault. Un parcours philosophique*, Paris, 1984 ; A. KRAMER-MARIETTI, *Michel Foucault. Archéologie et généalogie*, Paris, 1985 ; D. MACEY, *Michel Foucault*, Paris, 1994 ; F. GROS, *Michel Foucault*, Paris, 1996 (*Que sais-je*, n°3118).

138 M. FOUCAULT, *Surveiller et Punir. Naissance de la prison*, Paris, 1975, p. 141.

139 "*Ces méthodes qui permettent le contrôle minutieux des opérations du corps, qui assurent l'assujettissement constant de ses forces et leur imposent un rapport de docilité - utilité, c'est cela qu'on peut appeler les disciplines*", ID., *Surveiller et Punir...*, p. 139.

l'espace ; assignation à des emplacements précis selon le rang et la fonction ; hiérarchisation des individus ; scansion minutieuse du temps ; exercice du corps ; surveillance réciproque ;...

La société disciplinaire imprègne l'organisation et le fonctionnement du système scolaire. L'espace en classe, *"en assignant des places individuelles", "a rendu possible le contrôle de chacun et le travail simultané de tous".* Il est pensé "*comme une machine à apprendre, mais aussi à surveiller, à hiérarchiser, à récompenser*"[140]. L'architecture scolaire facilite une "*surveillance*" tatillonne de l'activité des élèves : "*Le bâtiment même de l'école devait être un appareil à surveiller*"[141]. L'emploi du temps de l'élève est entièrement "minuté" et "régularisé". Les pratiques pédagogiques, *"en déterminant des programmes qui doivent se dérouler chacun pendant une phase déterminée, et qui comportent des exercices de difficultés croissantes", "qualifient"* les individus selon la manière "*dont ils ont parcouru ces séries*"[142]. Les punitions et les réprimandes distribuées aux élèves ont également pour objectifs de "*normaliser*" les élèves, c'est-à-dire de leur imposer une conduite jugée conforme à la norme. Enfin, l'examen combine les techniques de la hiérarchie qui surveille avec celles de la sanction qui normalise. L'examen constitue en effet, selon Michel Foucault, ce regard normalisateur et cette surveillance qui permettent de qualifier, de différencier et de punir.

Ces thèses sur la société disciplinaire ont suscité un large débat, mené notamment par les historiens[143]. Il a été reproché à Foucault de prendre ses aises avec l'histoire, surtout dans ses périodisations, qui ne tiendraient pas compte d'une série de nuances. Son approche du rationalisme, qu'il a tendance à assimiler à une œuvre d'assujettissement, a également été discutée. Foucault aurait réduit les institutions modernes, comme les prisons, les hôpitaux ou les écoles, à des dispositifs omnipotents de contrôle et de normalisation. Il aurait renié la capacité d'autonomisation du sujet moderne. Michel Foucault semble néanmoins avoir fait preuve de plus nuance à la fin de sa vie. Dans les deux derniers tomes de son *Histoire de la sexualité*, il passe d'une analyse du pouvoir à celle du "*gouvernement de soi*" : il ne s'agit plus d'étudier les normes et les règles de conduite imposées aux hommes, mais plutôt de décrire, à partir d'une relecture minutieuse des philosophes de l'Antiquité, la manière dont les individus "*gouvernent*" au mieux leur existence et parviennent à une "*maîtrise d'eux-mêmes*".

En définitive, Michel Foucault aurait tendance à réduire le processus de "pédagogisation" de la société, que nous avons défini comme une prise en charge éducative

---

140 M. FOUCAULT, *Surveiller et Punir...*, p. 149.

141 *Ibid.*, p. 175.

142 *Ibid.*, p. 161.

143 Cf. notamment M. PERROT, *L'impossible prison. Recherche sur le système pénitentiaire au XIX^e siècle. Débat avec Michel Foucault,* Paris, 1980 ; L. GIRARD (S.DIR.), *Michel Foucault. Lire l'œuvre*, Paris, 1992.

croissante de la vie des enfants et des jeunes, à une disciplinarisation des conduites. Celle-ci consisterait essentiellement à assujettir les individus et à les conformer à la norme sociale. Norbert Elias apporte une nuance à ce schéma. Le processus de Civilisation, qui résulterait d'une affirmation progressive de l'Etat-moderne et d'un renforcement des interrelations sociales, ne renverrait pas à une simple imposition de contraintes externes. Il s'assimilerait plutôt, pour l'individu, à une intériorisation des règles de conduite et à un autocontrôle plus grand de sa vie psychique. Foucault lui-même serait revenu sur certaines de ses affirmations à la fin de sa vie. Quoi qu'il en soit, la pédagogisation de la société ne peut se résumer aux seuls mécanismes de Civilisation et de Disciplinarisation. Ces deux processus ne tiennent pas compte de la finalité d'émancipation des sujets que poursuit également l'éducation. Une présentation des différentes "*analyses théoriques*" sur le système scolaire, auquel le processus de pédagogisation s'est peu à peu identifié, nous permettra d'y voir plus clair à cet égard.

B. L'évolution des analyses théoriques sur l'école

Les analyses théoriques sur l'école se sont focalisées sur la fonction globale d'intégration sociale, pratiquement jusqu'aux années 1970. Cette fonction a d'abord été perçue comme un facteur de pacification sociale susceptible de renforcer la cohésion de la collectivité. Elle a ensuite été appréhendée sous l'angle d'une reproduction des inégalités sociales. Bien qu'opposés sur le plan idéologique, ces deux courants ont tendance à considérer les individus comme des êtres déterminés par les structures. Plus récemment, la recherche a délaissé cette approche par les structures pour étudier la manière dont les individus produisent (et expérimentent) les mécanismes macro-sociologiques. Elle est passée d'une analyse macro-sociologique des systèmes à celle micro-sociologique du fonctionnement de la vie éducative en classe[144]. Dans l'exposé qui suit, nous commencerons par présenter les théories qui envisagent la socialisation scolaire sous l'angle d'une pacification sociale, pour aborder, dans un deuxième temps, celles qui l'appréhendent sous l'angle d'une "reproduction des inégalités" entre individus. Nous envisagerons ensuite les recompositions actuelles.

---

144 Parmi les synthèses retraçant l'évolution des analyses théoriques sur l'école, voir principalement : F. DUBET & & D. MARTUCCELLI, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, 1996, pp. 303-326 ; A. VAN HAECHT, *L'école à l'épreuve de la sociologie*, Bruxelles, 1998 ; M. DURU-BELLAT & A. VAN ZANTEN, *Sociologie de l'école*, 2e éd., Paris, 1999, pp. 71-87 ; D. MARTUCCELLI, *Evolution des problématiques. Etudes sociologiques des fonctions de l'école*, dans *L'Année sociologique*, t. L, 2000, n°2, pp. 297-318.

1. Une socialisation aux valeurs communes

Le rôle de l'école dans la "*reproduction des valeurs communes*" s'inscrit à la suite de la sociologie de l'éducation élaborée par Émile Durkheim (1858-1917)[145]. Durkheim considère l'éducation comme un excellent instrument capable de combattre tous risques d'affaiblissement de la "*conscience collective*". En transmettant aux jeunes générations les normes, les codes de conduite et la culture commune, l'école perpétue et renforce la cohésion de la collectivité : *"La société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une homogénéité suffisante : l'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective"*[146]. Pour Durkheim, l'enfant est une "*être fruste*", dépourvu de "*sentiment social*". L'école a par conséquent pour mission de lui inculquer un "*sens de la vie en communauté*".

Pour Émile Durkheim, l'intériorisation des normes collectives est une étape nécessaire à la formation de sujets autonomes. C'est en se soumettant aux règles de la vie commune que l'individu développe en lui une capacité de juger la société de manière autonome. Durkheim entend à cet égard remplacer la "*vieille morale religieuse*" par une morale laïque. Seule cette dernière est capable selon lui de contribuer à l'épanouissement d'une "*conscience morale*" autonome. Mais si Durkheim se rattache bien à la tradition des Lumières par la foi qu'il place dans l'émancipation des individus par le savoir, il n'a pas préconisé de réelle mobilité sociale par l'école. Il s'agit surtout à ses yeux de diriger les élèves, selon leurs talents et selon les besoins de la collectivité, aux différents postes de la division sociale du travail. Aussi, pour le grand sociologue français, l'éducation doit-elle avant tout susciter chez l'élève un certain nombre de "*compétences*" que réclame de lui "*le milieu spécial auquel il est destiné*"[147].

Autrement dit, les conceptions sociologiques d'Émile Durkheim en matière d'éducation peuvent se résumer à trois thèmes essentiels : l'école doit socialiser à une culture commune ; cette socialisation est indispensable à la formation d'un sujet autonome ; enfin, cette socialisation scolaire doit correspondre aux besoins fonctionnels de la société.

Ce modèle a inspiré les politiques éducatives menées dans le contexte d'expansion économique qui caractérise la période des trentes glorieuses (1945-1975). La société décide alors d'exploiter au mieux sa "*réserve de talents*" afin de soutenir l'essor. Elle investit dans

---

145 Sur cet aspect de l'œuvre d'Émile Durkheim, voir notamment F. CARDI & J. PLANTIER (S.DIR.), *Durkheim, sociologue de l'éducation*, Paris, 1993 ; J.-C. FILLOUX, *Durkheim et l'éducation*, Paris, 1994. Mais il faut retourner aux textes d'Émile Durkheim pour bien saisir toute la complexité de sa pensée (cf. principalement : E. DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, Paris, 2e éd., 1980 ; ID., *L'éducation morale*, Paris, 2e éd., 1963 ; ID., *L'évolution pédagogique en France*, Paris, 2e éd., 1969).

146 E. DURKHEIM, *Éducation et sociologie...*, p. 50.

147 *Ibid.*, p. 51.

l'éducation afin de développer les compétences techniques et culturelles de ses membres. En décidant de mobiliser les talents dans toutes les couches de la société, elle caresse aussi l'espoir d'assurer une plus grande mobilité sociale. Autrement dit, la place que chacun occupe dans la hiérarchie professionnelle et sociale est censée dépendre de ses seules compétences scolaires. L'école est donc vue comme un vecteur d'émancipation et de progrès pour tous.

2. Une reproduction des inégalités sociales

La confiance placée dans l'éducation a été remise en question par plusieurs grandes enquêtes scolaires menées à la fin des années 1950 et au cours des années 1960 : le célèbre "*Rapport Coleman*" publié en 1966 aux Etats-Unis ; le "*Crowther Report*" (1959), le "*Newson Report*" (1963) et le "*Plowden Report*" (1967) en Grande Bretagne ; les études menées en France sous la direction de l'Institut National d'Etudes Démographiques (INED)[148]. Ces enquêtes ont notamment démontré que l'institution scolaire ne produisait pas une plus grande mobilité sociale comme on l'avait espéré, mais qu'elle confortait au contraire les inégalités entre les individus en sélectionnant les élèves appartenant aux milieux favorisés. Les analyses théoriques sur l'école se sont dès lors réorientées sur les inégalités d'accès et de réussite aux études. Ce faisant, elles ont tenté de fournir des éléments d'explication à ces phénomènes.

La théorie de la *Reproduction*, formalisée et systématisée à la fin des années 1960 par Pierre Bourdieu (1930-2001) et par Jean Claude Passeron, fournit à cet égard l'une des tentatives d'explication les plus abouties[149]. L'école reproduirait et légitimerait les différences sociales selon des modalités qui lui seraient propres. L'école exercerait une "*violence symbolique*" sur les classes défavorisées en leur imposant un "*arbitraire culturel*". Elle les conditionnerait à l'ensemble des pratiques et des attitudes des catégories sociales favorisées, qui constituent ce que Bourdieu appelle un "*habitus*" de classe. Cette "*violence symbolique*" se manifesterait notamment au niveau des implicites pédagogiques et des codes linguistiques utilisés au cours de l'apprentissage : la dissertation, l'oral, la valorisation du savoir pour le savoir, la façon de travailler et de juger constitueraient autant de manières de sélectionner les élèves. L'élève "*doué*" serait ainsi confronté aux habitudes de son milieu, tandis que l'élève issu des classes défavorisées ferait l'expérience de la distance existant entre sa culture

---

148 Cf. notamment J.-C. FORQUIN, *La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965*, dans *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche*, Paris, 1990, pp. 19-58.

149 Cette théorie est plus particulièrement exposée dans deux ouvrages de Bourdieu et Passeron (cf. P. BOURDIEU & J.-C. PASSERON, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, 1964 et ID., *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, 1970). Pour une bonne introduction à l'œuvre de P. Bourdieu, voir notamment : A. ACCARDO, *Introduction à une sociologie critique. Lire Bourdieu*, Paris, 1997 ; L. PINTO, *Pierre Bourdieu et la théorie du monde social*, Paris, 1998 ; B. LAHIRE (S.DIR.), *Le travail sociologique de Bourdieu*, Paris, 2000 ; P. MOUNIER, *Pierre Bourdieu : une introduction*, Paris, 2001.

d'origine et celle transmise par l'école. Ce processus se déploierait à l'insu des professeurs et des élèves. Le système d'enseignement exercerait d'autant mieux sa fonction de reproduction des rapports sociaux, qu'il conserverait toutes les apparences de la neutralité.

En résumé, il est possible d'opposer au modèle de Durkheim un contre modèle critique issu de la théorie de la *Reproduction*. La socialisation scolaire ne serait pas neutre. Elle aurait partie liée avec la culture des classes dominantes. Cette socialisation ne représenterait pas un facteur de libération pour les individus. Elle les conformerait aux besoins de l'ordre social, en particulier aux modes de domination qui fondent leur légitimité à l'école. Enfin, l'école distribuerait les rôles uniquement en fonction de sa mission de reproduction sociale.

Cette théorie de la *Reproduction* a également essuyé de nombreuses critiques[150]. Elle enlèverait tout crédit aux réformes scolaires, dans la mesure où ces dernières ne constitueraient que de simples "*ruses de la domination*". Le lien qu'elle postule entre la performance scolaire, l'acquisition d'un emploi et la position sociale, est également remis en question. L'obtention d'un diplôme n'est pas toujours synonyme d'accès à un emploi. Le système de la *Reproduction* ne caractériserait en outre qu'une période de l'histoire. Il "*battrait son plein au XIX*[e]"[151], avec la généralisation, un peu partout en Europe, de deux niveaux d'enseignement, celui du peuple (enseignement primaire), et celui de la classe moyenne (secondaire). A partir des statistiques scolaires, F. Ringer et K. Müller ont étudié le déploiement de ce processus au XIX[e] siècle dans trois pays d'Europe : la Grande-Bretagne, l'Allemagne et la France[152]. Ce faisant, ils ont affiné la théorie de Bourdieu en y ajoutant les notions de "*systématisation*" et de "*segmentation*". Müller voit dans l'organisation de l'enseignement secondaire en Prusse un système cohérent, agencé en différentes filières, elles-mêmes rassemblées dans un réseau unique. Chaque filière transmet les qualifications indispensables à tel ou tel rôle social. Quant à Ringer, il compare la structuration du système scolaire à une "*segmentation*" en filières étanches, organisées de "*bas en haut*", et destinées chacune à une catégorie sociale. Il a pu montrer la relative ouverture des *Gymnasien* prussiens vis-à-vis des lycées français, qui sont demeurés l'apanage de la grande bourgeoisie. En Belgique[153], les structures scolaires en vigueur à l'aube du XX[e] siècle sont également organisées en filières parallèles, destinées chacune à un public social précis : aux enfants du

---

150 Pour une présentation de ces diverses critiques, voir surtout P. MOUNIER, *Pierre Bourdieu...*, pp. 183-214.

151 D'après J.-C. PASSERON, dans *Esprit*, n° 115, 1986, p. 67.

152 Cf. D.-K. MÜLLER, F. RINGER & B. SIMON (S.DIR.), *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction, 1870-1920*, Cambridge-Paris, 1987. Sur cette solide étude comparative, voir également B. SIMON, *Secondary education in the nineteenth century : a comparative study*, dans M. D'HOKER & M. DEPAEPE (S.DIR.), *Onderwijs, opvoeding en maatschapij in de 19de en 20ste eeuw. Liber amicorum M. De Vroede*, Louvain, 1987, pp. 133-140.

153 Cf. D. GROOTAERS, *Cent cinquante ans d'instruction publique, à la poursuite de l'intégration sociale et de la promotion individuelle*, dans ID. (S .DIR.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, 1998, pp. 90-91.

peuple l'école primaire et son quatrième degré ; aux enfants de la petite bourgeoisie l'école moyenne ; enfin, aux fils de la bourgeoisie libérale, les athénées et les collèges.

Plusieurs critiques portent indistinctement sur le modèle durkheimien ou sur le contre modèle de la *Reproduction*. Ceux-ci n'accorderaient que fort peu d'autonomie à l'institution scolaire. L'école serait cantonnée à une fonction sociale bien précise : la socialisation. Durkheim et Bourdieu divergent juste d'opinion sur l'appréciation de cette mission. Pour le premier, l'école favoriserait une pacification du corps social en transmettant les règles collectives, pour le second, elle reproduirait les inégalités sociales. En outre, ces théories laisseraient fort peu de place aux "*acteurs*", devant les mécanismes qui se jouent au niveau macro-sociologique. Elles ne tiendraient pas assez compte de la manière concrète dont l'acteur expérimente ces mécanismes et, ce faisant, se constitue comme "*sujet autonome*". Il conviendrait dès lors d'ouvrir la "*boîte noire*" et d'aller voir de plus près comment ces phénomènes se fabriquent au quotidien et comment les acteurs s'y fabriquent eux-mêmes !

3. Un pluralisme interprétatif

A partir des années 1970-1980, la recherche en sociologie de l'éducation ne s'est plus contentée d'appréhender le champ scolaire de l'extérieur. Elle s'est peu à peu efforcée de pénétrer dans la "*boîte noire*", pour y étudier les processus et les interactions qui commandent l'économie des grandes tendances macro-sociologiques : par quels mécanismes les inégalités sont-elles produites, par le jeu de quelles logiques, dans quels contextes ? Cette évolution a notamment incité les chercheurs à entrer dans les établissements scolaires, à s'intéresser de plus près aux pratiques pédagogiques, aux relations établies en classe, à prendre en compte les dynamiques locales, et à intégrer le vécu des familles, des élèves et des enseignants.

La sociologie de l'éducation privilégie principalement trois grands axes de recherche depuis une vingtaine d'années. La "*nouvelle sociologie de l'éducation*" anglo-saxonne a attiré l'attention sur les processus d'élaboration, de légitimation, d'organisation et de modification des savoirs scolaires. Elle a souligné au passage les divergences pouvant exister entre le "*curriculum formel*" (officiellement imposé), le "*curriculum caché*" (non explicitement formulé, mais néanmoins indispensable à l'élève) et le "*curriculum réel*" (effectivement enseigné dans les classes)[154]. Un deuxième axe porte sur l'étude des établissements scolaires, sur leur insertion locale, tant au niveau politique, économique que social, sur leur mode de fonctionnement et sur leur vie interne. Un troisième axe se penche sur les acteurs du monde éducatif, tant les parents, les élèves que les enseignants. Ce dernier axe essaie de rendre

154 Cf. notamment J.-C. FORQUIN, *La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution*, dans *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche...*, pp. 103-121 ; ID., *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, 1997.

compte de l'expérience des individus insérés dans leur communauté d'appartenance, tout en montrant notamment comment ceux-ci vivent et intègrent leur "*parcours scolaires*".

a) La perspective de l'expérience scolaire

Une des théories actuelles qui parvient à accorder un rôle réel à l'acteur est celle formalisée par François Dubet, un ancien élève d'Alain Touraine, et par Danilo Martuccelli, autour du concept de "*l'expérience scolaire*". Par cette approche, F. Dubet et D. Martuccelli invitent à analyser la manière dont le sujet se construit lui-même dans un système scolaire traversé par plusieurs logiques d'action dépourvues de toute cohérence préalable : "*On définira l'expérience scolaire comme la manière dont les acteurs, individuels ou collectifs, combinent les diverses logiques d'action qui structurent le monde scolaire*"[155]. Autrement dit, chaque individu se forme lui-même à travers des expériences scolaires variées et successives, en combinant et en articulant pour ce faire les logiques à l'œuvre au sein du système scolaire. Ces logiques correspondent aux trois grandes fonctions assignées depuis toujours à l'école : la fonction de socialisation, par laquelle l'élève intériorise un certain nombre de valeurs et de rôles, et apprend également à utiliser le système selon ses propres "stratégies" ; la fonction de distribution, par laquelle l'école attribue à chaque individu des qualifications scolaires, en relation avec une certaine position sociale ; et la fonction d'éducation, par laquelle l'individu se constitue à travers ces diverses expériences comme sujet et comme personne à part entière.

Autrement dit, les trois caractéristiques du modèle durkheimien, que le contre modèle critique de la *Reproduction* a remis en question, se sont désarticulées et sont devenues indépendantes les unes par rapport aux autres. L'institution scolaire ne forme pas des individus autonomes et conformes aux besoins de la société en leur inculquant l'ensemble des contraintes collectives. Elle ne représente plus guère aujourd'hui qu'un "*espace*" où se composent et se croisent de multiples projets, des itinéraires et des individus différents. Cette "mutation" de l'institution scolaire renvoie principalement à trois évolutions majeures, entre autres liées au processus de massification de l'enseignement amorcé dès l'entre-deux-guerres, ainsi qu'à la montée du "*souci de l'individu*" qui se manifeste depuis les années 1970 :

> "*L'image d'une norme scolaire qui se déverse dans la personnalité des élèves est bousculée par plusieurs éléments. Le premier d'entre eux est l'installation d'un rapport stratégique aux études dans une école qui fonctionne comme un "marché". Le second est le désajustement croissant des attentes des élèves et des professeurs, désajustement lié à la massification et à l'autonomisation de la vie juvénile. Le troisième est la relative incertitude du modèle culturel de*

155 F. DUBET & D. MARTUCCELLI, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, 1996, p. 62. Pour un bon résumé de ce schéma d'analyse, voir notamment ID., *Sociologie de l'expérience scolaire*, dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°27, 1998, pp. 169-187. On peut également se référer à F. DUBET, *Pourquoi va-t-on à l'école ?*, dans *Sciences Humaines*, n°76, oct. 1997, pp. 20-24.

l'école elle-même qui en appelle à des figures de l'individu largement contradictoires"[156].

L'expérience scolaire se construirait différemment selon l'origine sociale de l'élève, notamment en ce qui concerne l'utilité des filières et les relations entre la culture familiale et la culture scolaire. Pour les élèves issus des milieux populaires, l'éloignement de la culture scolaire de leur propre univers social peut les conduire à préférer l'appartenance au "*groupe des pairs*", plutôt que l'adhésion aux normes scolaires. Ils pourraient dès lors se réaliser en opposition à l'école. "*L'expérience scolaire*" serait en outre vécue différemment selon les niveaux d'enseignement, dans la mesure où, dans le système français, l'institution scolaire fait l'objet d'une plus grande contestation au lycée et au collège qu'à l'école élémentaire[157].

En définitive, la théorie de l'expérience scolaire accorde une plus large autonomie à l'acteur que ne le faisaient le modèle durkheimien et le contre modèle critique de la *Reproduction*. Les individus ne sont plus entièrement déterminés par les structures sociales. Ils jouissent d'une certaine liberté dans la "*construction de soi*", même s'ils le font toujours à partir d'un matériel éminemment social et culturel. Ils participent, pour une part, à la définition du sens de leur apprentissage et de leur identité. Ces thèses s'inscrivent du reste dans un contexte plus large, où "*l'inculcation des normes collectives*" (notamment via l'institution scolaire) ne va plus de soi, entre autres devant la montée des "*droits subjectifs*".

b) Le double impératif des droits subjectifs et de la contrainte collective

La politique pédagogique menée au début des années 1980 par le ministre socialiste de l'Éducation nationale, Alain Savary, a suscité en France une nouvelle polémique portant sur les "*missions de l'école*"[158]. Le ministre entendait notamment pratiquer une plus grande décentralisation scolaire, ainsi qu'un renforcement de l'individuation de l'enseignement en l'adaptant à la diversité des élèves. Il a été accusé de favoriser une baisse généralisée du niveau et un plus grand "*laxisme pédagogique*". Un tel projet n'assurerait plus "*les apprentissages fondamentaux*" et n'apporterait plus "*les connaissances de base*". D'une manière plus générale, la querelle a mis aux prises les promoteurs d'une pédagogie dite

---

156 F. DUBET & D. MARTUCCELLI, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire...*, p. 327. Voir aussi, sur un des aspects majeurs de cette mutation, F. DUBET, *La laïcité dans les mutations de l'école*, dans M. WIEVIORKA (S.DIR.), *Une société fragmentée ?...*, pp. 85-112.

157 F. DUBET & D. MARTUCCELLI, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire...*, pp. 71-144 (école élémentaire); pp. 145-240 (le lycée) et pp. 241-302 (le collège).

158 Nous n'abordons pas sa politique laïque. Voir : A. PROST, *La tornade qui emporta Savary*, dans ID., *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, 1997, pp. 185-203 ; J.-M. MAYEUR, *La guerre scolaire. Ancienne ou nouvelle histoire*, dans ID., *La question laïque...*, pp. 193-209.

"*moderne*", centrée sur l'intérêt de l'enfant et sur son épanouissement, aux défenseurs d'une école vouée en priorité à sa mission "*traditionnelle*" de transmission d'un savoir commun[159].

En 1985, Marcel Gauchet publie dans *Le Débat* un article remarqué sur le sujet[160]. Il interprète la "*querelle pédagogique sur l'école*" à l'aune de l'évolution des rapports entre les "*droits individuels*" et les "*contraintes collectives*". L'histoire de l'école se traduirait selon lui par le passage d'un "*modèle négligeant l'individu pour privilégier l'apprentissage des normes collectives*", à une époque caractérisée, "*depuis les novateurs pédagogiques du début du siècle, par un recentrage copernicien sur les appétences, l'expression et l'épanouissement des sujets singuliers, jusqu'à l'oblitération de la dimension d'imposition sociale de l'éducation*". Or, d'après Gauchet, des éléments de conjoncture et de fond témoigneraient "*d'un retour de la dimension de contrainte inhérente à l'englobant collectif*". Il évite néanmoins de parler d'une "*restauration*". Il serait vain de "*revenir sur un mouvement qui a emporté les formes traditionnelles d'assujettissement au groupe, de la famille à la patrie, pour consacrer le règne des autonomies subjectives*". Il s'agirait plutôt selon lui d'un processus de ré-équilibration entre la contrainte collective et l'autonomie individuelle. L'école serait marquée par la recherche de cet équilibre. Cette recomposition devrait d'après lui saisir que l'autonomie des individus n'entraîne pas *ipso facto* la dissolution de tout lien de société, mais que celui-ci en est sa nécessaire contrepartie. On ne peut fonctionner comme "*individus de plein exercice*" qu'à la condition de "*posséder sa société*". Autrement dit, l'école a pour mission de former des individus autonomes, en transmettant les savoirs et les valeurs que la société privilégie :

> "*Les difficultés inédites et croissantes que rencontre l'entreprise éducative* (...) *représentent un remarquable révélateur des contradictions inhérentes à l'articulation de la société et de l'individu dans sa configuration actuelle, très au-delà de l'éducation. Il est entendu que l'éducation a pour fin de former l'individu, de le pourvoir de moyens aussi larges que possibles, d'exercer une indépendance aussi complète que possible. C'est l'originalité de l'enseignement moderne que d'avoir systématisé cette visée. Mais à partir du moment où l'on met cette indépendance au point de départ, comme si elle relevait de l'état de nature, où l'on prétend en faire le ressort même des acquisitions, on rend profondément problématique la construction culturelle de cette indépendance. On s'interdit, en effet, de poser la culture et les savoirs dont il s'agit d'acquérir la maîtrise, dès à commencer par la langue, dans leur dimension propre de précédence, d'extériorité, d'englobement par rapport à l'individu, de telle sorte qu'il ne peut que rester au-dehors de ce qu'il lui faudrait s'incorporer et s'approprier. On fabrique en fait des dépendants à prétentions d'indépendance. Une situation révélatrice, encore une fois, d'une*

159 Pour une bonne présentation des tenants et aboutissants de ce débat, voir notamment M.-C. BLAIS, *Pédagogues et républicains. Sources et enjeux d'un débat contemporain*, dans M.-C. BLAIS, M. GAUCHET & D. OTTAVI, *Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui*, Paris, 2002, pp. 47-67.

160 M. GAUCHET, *L'école à l'école d'elle même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique*, dans *Le Débat*, n°37, novembre 1985, pp. 55-86.

relation plus générale à l'appartenance collective, qui tend à devenir impensable aux individus, dans leur volonté d'être des individus, alors qu'ils en dépendent plus que jamais"[161].

De manière quelque peu schématique, cette polémique renvoie à une opposition entre deux courants[162]. Un courant dit "*traditionnel*" insisterait en priorité sur la nécessité d'inculquer au futur homme l'ensemble des valeurs constituant la culture de la communauté (adulte) à laquelle il appartient et à laquelle il est tenu de s'intégrer. Il affirmerait l'existence d'une norme transcendant les individus -laquelle s'incarnerait dans les programmes scolaires-, et légitimerait la "*violence symbolique*" ("*l'arbitraire culturel*") que l'école exercerait à cet égard[163]. Il est néanmoins permis de se demander si, dans ses formes extrêmes, ce modèle n'aboutirait pas à une hétéro détermination totale de l'individu ? A l'inverse, le deuxième courant, dit de "*l'éducation nouvelle*", mettrait davantage l'accent sur la nature singulière de l'enfant, qu'il s'agirait de préserver et de respecter. La tâche éducative consisterait avant tout à favoriser l'épanouissement des dispositions immanentes de l'enfant. Ce deuxième modèle ne risquerait-t-il pas quant à lui d'aboutir à une indétermination vide et illusoire, qui resterait étrangère aux valeurs de la société tutélaire ? Ces deux courants sont-ils pour autant inconciliables ? Ne peut-on repenser leur articulation, notamment en rendant l'enfant acteur de l'apprentissage des fondements (des "*compétences*" ?) nécessaires tout à la fois à son propre épanouissement et à son insertion dans la collectivité à laquelle il appartient ?

C. L'histoire de l'éducation

L'histoire de l'éducation[164], telle qu'elle s'est développée et affirmée depuis un plus d'une quarantaine d'années, a connu une évolution relativement similaire à l'évolution des analyses théoriques sur l'école. Jusqu'aux confins des années 1950-1960, elle est demeurée

---

161 M. GAUCHET, *La démocratie contre elle-même...*, pp. XX-XXI.

162 Cf. P. KHAN, A. OUZAULIOS & P. THIERRY, *L'éducation. Approches philosophiques*, Paris, 1990 ; P. MEIRIEU, *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, 1991 ; O. REBOUL, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, 1992 ; J. HOUSSAYE, *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris, 1992 ; C. XYPAS (S.DIR.), *Éducation et valeurs : une approche plurielle*, Paris, 1996 ; A.-M. DROUIN-HANS, *L'éducation. Une question philosophique*, Paris, 1998 ; J. HOUSSAYE (S.DIR.), *Éducation et philosophie. Approches contemporaïnes*, Paris, 1999 ; J. LAGARRIGUE, *L'école. Le retour des valeurs ?*, Paris, 2001 ; M.-C. BLAIS, M. GAUCHET & D. OTTAVI, *Pour une philosophie politique de l'éducation...*, Paris, 2002.

163 C'est là une critique qui peut être adressée à M. Gauchet. En posant les savoirs scolaires comme des normes expressément "*reconnues*", ne légitime-t-il pas "*la violence symbolique*" et "*l'arbitraire culturel*" dénoncés en son temps par P. Bourdieu ? C'est en tout cas faire l'impasse sur la manière dont ces normes sont sélectionnées.

164 Sur le contexte européen, voir également l'étude suggestive de M.-M. COMPERE, *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la manière dont elle s'écrit*, Berne, 1995.

cantonnée, dans la plupart des cas, à une histoire institutionnelle ou monographique de facture classique. Elle s'est focalisée sur l'étude des politiques scolaires et s'est intéressée de près aux luttes endémiques opposant l'Eglise et l'Etat dans ce domaine. Elle a également présenté d'une manière quelque peu linéaire le canon des "*grands pédagogues*". Cette histoire a le plus souvent été rédigée par les acteurs du monde de l'enseignement. Elle est sous-tendue par une interprétation évolutionniste du fait éducatif. Ce dernier assurerait un "*progrès*" croissant, conformément aux thèses édictées par les Lumières. L'histoire de l'éducation a ainsi insisté sur le rôle exercé par l'institution scolaire dans l'émancipation des individus et des sociétés[165].

Cette manière d'écrire l'histoire de l'éducation a peu à peu été remise en question au cours des années 1960-1970[166]. Une nouvelle génération de chercheurs a tenté d'insérer l'histoire de l'éducation à la suite des études initiées par l'école des *Annales*. Elle s'est également efforcée de repositionner la discipline à l'ombre des grandes thèses interprétatives du moment, qu'il s'agisse de la théorie de la *Reproduction* de P. Bourdieu et de J.-C. Passeron, de la *Civilisation des mœurs* de N. Elias, ou encore de la *Société Disciplinaire* de M. Foucault. De nombreuses recherches ont ainsi été lancées dans divers domaines relevant, pour la plupart d'entre eux, de ce qu'il est convenu d'appeler "*l'histoire sociale*" : élaboration de statistiques sur l'alphabétisation et sur la scolarisation ; études des "*processus*" éducationnels (*Socialisation*, *Civilisation* ou *Disciplinarisation*) ; analyses du statut social et de la professionnalisation du corps enseignant ; travaux portant sur les "*effets sociaux*" (mobilité ou reproduction) de la scolarisation ; ... Certaines de ces études ont été fort influencées par les problématiques sociologiques liées aux inégalités d'accès et de réussites aux études. Mais, sauf exception, elles sont demeurées à l'extérieur de l'école. Elles n'ont guère cherché à comprendre ce qui se jouait réellement à l'intérieur de l'espace scolaire.

A partir des années 1980-1990[167], l'histoire de l'éducation s'est davantage intéressée à la réalité scolaire (*Classroom history*)[168]. Prenant ses distances avec le déterminisme des

---

165 Cf. M. DEPAEPE, *Entre pédagogie et histoire. Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation*, dans *Histoire de l'éducation*, n°77, janv. 1998, pp. 4-9.

166 Cf. M.-M. COMPERE, *L'histoire de l'éducation...*, pp. 36 ; 83 ; 245-252. Pour la Belgique, voir M. DE VROEDE, J. LORY, F. SIMON E.A. (S.DIR.), *Bibliographie de l'histoire de l'enseignement préscolaire, primaire, normal et spécial en Belgique. 1774-1986*, Louvain / Amersfoort, 1988.

167 Les ouvrages consacrés à une historiographie de la discipline se sont multipliés au cours de la dernière décennie. Voir notamment : K. SALIMOVA & E.-V. JOHANNINGMEIER, *Why should we teach history of education ?*, Moscou, 1993 ; K.-H. RUBEN CUCUZZA (S.DIR.), *Historia de la Educacion en debate*, Buenos Aires, 1996 ; M.-M. COMPERE, *L'histoire de l'éducation...*, Paris, 1995 ; A. NOVOA, *La nouvelle histoire américaine de l'éducation*, dans *Histoire de l'éducation*, n° 73, 1997, pp. 3-48.

168 M. DEPAEPE & F. SIMON, *Is there any Place for the History of "Education" in the "History of Education" ? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in and outside Schools*, dans *Paedagogica Historica*, t. XXXI, 1995, pp. 9-16. Pour des applications en Belgique, voir la synthèse publiée sous la direction de M. Depaepe et F. Simon (cf. M. DEPAEPE E.A. (S.DIR.), *Orde in vooruitgang. Alledaags handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*, Louvain, 1999.

analyses structuralistes, elle a cherché à pénétrer à l'intérieur des écoles, dans la *"boîte noire"* (*black box*), pour saisir les divers aspects de la vie quotidienne en classe. Ce faisant, elle espère reconstituer les expériences et les identités, tant individuelles que collectives, des différents partenaires de la relation pédagogique. Elle s'est également centrée sur la fabrication, les modifications et l'enseignement des disciplines scolaires (*Curriculum history*). Cette évolution s'est traduite par l'émergence de problématiques relativement neuves. Qu'est-ce qui, dans la pratique, est réellement enseigné ? Comment les professeurs enseignent-ils ? De quelle nature est la relation maître / élève ? Quels sont les résultats obtenus dans telle ou telle matière ? Ces questions ont exigé un élargissement du corpus documentaire. Ce dernier comprend, à côté des manuels scolaires, des revues et des conférences pédagogiques, le matériel didactique (tableaux, cartes murales et mobilier), les travaux des maîtres et des élèves, les copies d'examens, les témoignages écrits et oraux. De là, l'importance que revêt la constitution de musées scolaires, où ce type de sources peut être rassemblé et conservé[169].

Ces recherches ont abouti à des résultats intéressants. Elle ont notamment pu démontrer l'existence d'une "*culture scolaire*" (A. Chervel) ou d'une "*grammaire de l'école*" (D. Tyack et L. Cuban)[170], certes en interaction avec la société dans laquelle elles s'insèrent, mais qui comporteraient cependant des aspects qui leur seraient propres. Il s'agirait d'un ensemble de pratiques et de règles familières (organisation de la matière, du temps scolaire, de la relation en classe,...) qui structureraient l'activité éducative. Cette "*grammaire/culture*" scolaire serait demeurée relativement inchangée sur le long terme : l'enseignement, aujourd'hui comme au siècle passé, consiste toujours, pour un enseignant, à entrer (seul) en relation avec un collectif d'élèves, dans un espace délimité : la classe. Dans ses interactions concrètes avec les élèves, l'enseignant utiliserait toujours ces mêmes techniques et procédures à la fois rudimentaires et éprouvées que sont le recours à l'autorité, à la séduction et à la persuasion. La "*pesanteur*" de cette "*culture/grammaire*" scolaire pourrait en partie expliquer l'échec subi par certaines réformes scolaires, qui n'ont pas toujours été suivies d'effets. Dans le cas de la Belgique, M. De Vroede, F. Simon et M. Depaepe expliquent ainsi le décalage qu'ils ont pu constater entre les objectifs du *Plan d'études* de 1936 et leur impact en classe[171].

---

169 Pour un aperçu de ces musées, voir P. CASPARD (S.DIR.), *Guide international de la recherche en histoire de l'éducation/International Guide for Research in the History of Education*, Paris/Berne, 1995. Pour la Belgique (essentiellement pour la Flandre), K. CATTEEUW, M. DEPAEPE & F. SIMON, *Forschungsprojekt "Pädagogisches" Gedächtnis Flanders*, dans *Internationale Schulbuchforschung*, t. XX, 1998, pp. 313-325.

170 A. CHERVEL, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, 1998 ; D. TYACK & L. CUBAN, *Thinkering toward Utopia. A century of public school reform*, Cambridge/Londres, 1995. Voir aussi D. JULIA, *La culture scolaire comme objet historique*, dans A. NOVOA, M. DEPAEPE & E. JOHANNINGMEIER (S.DIR.), *The colonial experience in education : historical issues and perspectives*, Gand, 1995, pp. 353-382.

171 Cf. M. DEPAEPE, M. DE VROEDE & F. SIMON, *The 1936 curriculum reform in Belgian primary education*, dans *Journal of education policy*, t. VI, 1991, n° 4, pp. 371-383. Voir aussi A. TERRON & A. MATO, *Modifications des programmes et inertie institutionnelle : tradition et changement dans le modèle scolaire des classes homogènes*, dans *Paedagogica Historica*, t. XXXI, 1995, pp. 125-150.

Encore faudrait-il se demander si, au-delà de l'école proprement dite, cette "culture/grammaire" scolaire n'est pas largement diffusée dans nos sociétés, inspirant de ce fait la plupart des formes empruntées par l'activité éducative ? Ce qui reviendrait à supposer, comme le fait Marc Depaepe[172], que cette "culture/grammaire" scolaire est en relation avec le processus de pédagogisation de la société. Selon M. Depaepe, cette "grammaire/culture" scolaire ne viendrait pas contredire les grandes logiques socioculturelles (comme la socialisation ou la *Civilisation des mœurs*) qui structurent l'activité éducative. L'analyse des pratiques en classes et celle des grands mécanismes socioculturels seraient en effet sous-tendues par une même logique. Derrière les discours pédagogiques proclamant un épanouissement de l'individu, la pratique en classe se serait toujours caractérisée par le maintien de l'enfant dans un état de dépendance à l'égard de l'adulte. Le processus d'influence croissante de l'éducation dans la vie des enfants, le processus de pédagogisation, s'assimile-t-il pour autant à un simple mécanisme de contrôle et de domination ?

Conclusion

Enfance, éducation et enseignement. Ces trois termes n'ont pas entretenu des rapports simples entre eux, encore moins avec l'histoire. A commencer par les notions d'enfance et de jeunesse. Les travaux de Philippe Ariès ont insisté sur la naissance d'un sentiment de l'enfance à partir de la fin du XVII^{e}. Ce dernier se serait notamment traduit, dans le chef des parents, par une demande accrue d'éducation. Même si cette thèse a, depuis, été critiquée, il reste malgré tout que les diverses étapes de la vie des enfants et des jeunes ont été investies par une prise en charge éducative. A la suite de M. Depaepe et d'autres auteurs, il est possible de traduire cette influence (croissante) de l'éducation dans la vie quotidienne des enfants et des jeunes par le terme de "pédagogisation" (*Pädagogisierung*). Ce processus, qui débuterait à la fin du XVIII^{e} siècle, ne se limiterait pas au seul espace scolaire. Il peut également emprunter d'autres formes d'expression (mouvement de jeunesse, jeux éducatifs, littérature pour la jeunesse). Depuis la généralisation de l'instruction obligatoire dans les sociétés occidentales à partir du siècle passé, l'école y occupe néanmoins une place centrale. La pédagogisation se traduirait, tant au niveau des pratiques que des discours, par un contrôle des adultes sur les enfants. Certains jeunes auraient d'ailleurs tenté de se libérer de l'emprise de cette "*société scolarisée/pédagogisée*" en constituant leur propre "contre culture". Une telle interprétation de l'histoire de l'activité éducative ne nous semble cependant pas rendre compte

172 Cf. M. DEPAEPE & F. SIMON, *Is there any Place for the History of "Education" in the "History of Education" ?...*, pp. 11-13 ; ID., *De pedagogisering...*, pp. 13-36 ; ID., *Orde in vooruitgang...*, pp. 11-17.

de ses grandes ruptures. Celle-ci peut, selon nous, se résumer à deux étapes essentielles, auxquelles il faudrait peut-être en ajouter une troisième, qui est en cours d'élaboration.

La première étape peut-être assimilée à la "*paideia* fonctionnaliste". Cette dernière postule, conformément à l'idéal de la modernité hérité de la Réforme et des Lumières, une relation étroite entre l'émancipation des sujets et l'intériorisation des contraintes collectives. C'est en se pliant à l'autorité du maître, en intégrant au plus profond de lui-même les règles du "vivre-ensemble", en les acceptant librement, et en cessant de les concevoir comme autant de contraintes extérieures, que l'individu se constitue comme sujet autonome, capable tout à la fois de se créer lui-même et d'assumer pleinement le rôle social qui lui a été préalablement assigné. Cette "*paideia* fonctionnaliste" repose sur trois caractéristiques : elle doit socialiser les jeunes à une culture commune propre à telle ou telle communauté d'appartenance, comme par exemple celle des Etats-nations en cours de formation à la fin du XIX^{e} siècle (partage d'une mémoire collective, d'une langue commune et d'un territoire chargé de valeurs symboliques) ; elle doit poursuivre une finalité d'éducation en développant l'autonomie morale, la capacité réflexive et le jugement critique de chaque individu, quitte à combattre l'Eglise catholique sur ce terrain ; elle doit correspondre aux besoins fonctionnels de la société, en répartissant les individus, selon leurs mérites, aux différents postes de la division sociale du travail. Ce modèle conceptuel ne renvoie pas à ses débuts à une réelle volonté de promotion sociale par l'école. Une telle exigence s'est faite jour progressivement, parallèlement au phénomène de massification de l'enseignement. Ce modèle théorique a dominé la pensée sur l'école de la deuxième moitié du XIX^{e} siècle aux années 1960. Il souscrit à une vision enchantée de l'éducation, conçue comme une source d'émancipation et de mieux-être pour tous. Certains auteurs actuels se réfèrent encore avec nostalgie à ce modèle.

Cette croyance placée dans les capacités émancipatrices de l'éducation a peu à peu été remise en question au cours des années 1960-1970. Cette remise en question participe d'une critique adressée à la modernité elle-même, qui consiste à réduire le rationalisme issu des Lumières à un facteur d'asservissement, d'exclusion et de domination. Le projet de former un "sujet autonome" par l'intériorisation des contraintes collectives et par la maîtrise de soi ne serait ainsi qu'une entreprise d'assujettissement et d'auto-répression. Sous la plume de Michel Foucault, les institutions modernes (écoles, armées, usines et hôpitaux) sont ramenées à des dispositifs omnipotents de normalisation et de disciplinarisation des individus. Pierre Bourdieu démontre pour sa part que l'école ne ferait que reproduire les différences sociales. Un contre modèle critique s'opposerait au modèle de la paideia fonctionnaliste : la socialisation n'intègrerait pas les jeunes à une culture neutre, mais bien à celle issue des classes dominantes ; l'éducation ne libèrerait pas les individus, mais les asservirait et les aliènerait ; enfin, l'investissement dans les structures éducatives n'entraînerait aucune amélioration du bien-être collectif, encore moins une réduction des inégalités, dans la mesure où l'école perpétuerait les clivages sociaux. Cette critique à l'égard de toute forme de

contrainte s'est accompagnée d'une exigence d'une plus grande authenticité personnelle, c'est-à-dire d'une revendication du droit de se constituer soi-même, en dehors de toute autorité.

Les années 1980-1990 semblent se caractériser par diverses tentatives visant à dépasser le modèle fonctionnaliste et le contre modèle critique. Ce dépassement s'articulerait notamment autour d'une ré-équilibration des rapports entre épanouissement de soi et contraintes collectives. Il s'effectuerait dans un contexte social et culturel où l'école n'est plus assurée de ses missions : il lui est tout à la fois demandé de répondre aux défis posés par le multiculturalisme et par la montée du "*repli sur soi*", de contribuer à réduire la fracture sociale et de former des personnes épanouies, tout en ne demeurant pas étrangère au monde professionnel. Les différentes fonctions assignées à l'école ne seraient plus intégrées dans un tout cohérent. Elles seraient désormais devenues indépendantes les unes par rapport aux autres. Devant l'absence d'un projet scolaire global s'imposant d'une manière impérative aux individus, les acteurs de la relation éducative tenteraient de redéfinir le sens de leur action pédagogique, tout en s'efforçant également de construire leur propre identité. Cela ne signifierait pas pour autant l'absence de toute "contrainte collective", dans la mesure où l'individu se constituerait toujours à partir d'un matériel socioculturel. Du reste, si l'individu entend s'affirmer comme sujet autonome, capable de participer pleinement à la société (et au monde) dans laquelle il vit, n'est-il pas aussi amené à maîtriser les rudiments de la culture de cette société ? Telles sont les voies étroites présidant à une recomposition des rapports entre épanouissement de soi et intégration des contraintes collectives, à laquelle l'école participe.

Première partie.
Du compromis unioniste à "l'amer conflit" (1830-1860)

Dans les premiers temps de la Belgique indépendante, la reconnaissance constitutionnelle de la liberté d'enseignement (1831) permet aux catholiques de renforcer considérablement leur influence au sein du système scolaire (**Chap. I**). Ils acceptent cependant de souscrire à une loi sur l'instruction primaire en 1842, dans la mesure notamment où celle-ci rend l'instruction religieuse obligatoire dans les écoles publiques (**Chap. II**). Les libéraux protestent assez rapidement contre l'application de la loi qu'ils jugent trop "*cléricale*". En 1850, ils adoptent une loi qui tend, entre autres, à affermir les pouvoirs de l'Etat dans l'enseignement moyen (**Chap. III**). Les libéraux ne remettent toutefois pas en question l'utilité sociale de la religion. Leur anticléricalisme se limite à assurer une plus grande liberté de conscience en réclamant une "*indépendance du pouvoir civil*" (**Chap. IV**).

L'évolution de la "question scolaire" au cours de cette période a déjà été étudiée. Le rôle joué par l'épiscopat dans l'élaboration de la loi de 1842 sur l'instruction primaire a été mis en lumière par A. Simon[173]. Pour sa part, J. Lory a insisté sur son interprétation "*cléricale*" et sur son application "*médiocre*"[174]. De nombreux travaux se sont également penchés sur la loi de 1850 relative à l'enseignement moyen[175]. Dans le cadre de ce chapitre, nous sommes retourné à certaines sources imprimées, parmi lesquelles la publication des débats parlementaires et les *Rapports triennaux sur la situation de l'instruction primaire*, afin de cerner au plus près les portées théoriques et pratiques de ces deux mesures institutionnelles.

---

173 Cf. notamment : A. SIMON, *L'Eglise catholique et les débuts de la Belgique indépendante...*, pp. 101-110 ; ID., *Le cardinal Sterckx et son temps (1792-1867)...*, t. I, pp. 365-400 ; ID., *Problèmes et réalisations scolaires en Belgique*, dans *Structures et régimes de l'enseignement dans divers pays*, Bruxelles, 1964, pp. 105-111.

174 J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire...*, t. I, pp. 1-125.

175 Cf. A. SIMON, *Le cardinal...*, t. I, pp. 469-538 ; W. THEUNS, *De organieke wet op het middelbaar onderwijs (1 juin 1850) en de Conventie van Antwerpen*, Louvain, 1959 ; H. FASSBENDER, *L'épiscopat belge et le projet de loi sur l'enseignement moyen de 1850. Attitudes et opinions*, dans *Bulletin de l'Institut historique belge de Rome*, t. XL, 1969, pp. 469-520 ; A. TIHON, *Le clergé et l'enseignement moyen pour garçons dans le diocèse de Malines, 1802-1914*, Thèse de doctorat en Histoire, t. I, UCL, 1970, pp. 198-218 ; A. BROSENS, *De strijd om de wet van 1850 op het middelbaar onderwijs*, dans *Anciens Pays et Assemblées d'Etats*, t. XL, 1972, pp. 79-127.

Chapitre I
Les débuts de la Belgique Indépendante

A. La liberté d'enseignement

Contre les tendances absolutistes manifestées par les régimes antérieurs, français (1795-1815) et hollandais (1815-1830) surtout, le Pacte fondamental de 1831 proclame la liberté d'enseignement. C'est le fameux article 17 de la Constitution. Il stipule que "*L'enseignement est libre. Toute mesure préventive est interdite. La répression des délits n'est réglée que par la loi. L'instruction publique donnée aux frais de l'État est également réglée par la loi*". Selon de nombreux auteurs[176], cet article a donné lieu à une interprétation divergente entre catholiques et libéraux. Ce malentendu, qui s'exprime déjà aux premiers temps de la Belgique Indépendante, est à l'origine de la "question scolaire". Il porte notamment sur l'étendue de la liberté d'enseignement et, inversement, sur le rôle de l'Etat[177].

Bon nombre de catholiques entendent utiliser au mieux de leurs possibilités les "libertés modernes" que leur octroie la Constitution, à commencer par la liberté des cultes. Affranchie de toute entrave gouvernementale, l'Eglise pourrait espérer reconquérir une partie du terrain perdu depuis la Révolution française. Aussi mettent-ils plutôt l'accent sur la consécration pleine et entière de la liberté d'enseignement. Pour certains d'entre eux, l'État est tout au plus amené à jouer un "*rôle supplétif*", en cas de carence éventuelle de l'initiative privée. Ils souhaitent ainsi se prémunir contre tout monopole de l'Etat dans le secteur de l'enseignement. Maints catholiques pensent également que l'autorité publique devrait favoriser un développement de la liberté de l'enseignement "*par une loi de subsides*". Les établissements scolaires de l'Eglise auraient droit à une aide financière de l'Etat, dans la mesure où ils assurent une fonction de service public en diffusant l'instruction élémentaire.

---

176 Cf. A. SIMON, *La liberté d'enseignement en Belgique. Essai historique*, Liège - Paris, 1951, pp. 17-39 ; ID., *Problèmes et réalisations scolaires en Belgique*, dans *Structures et régimes de l'enseignement dans divers pays...*, pp. 85-88 ; J. BARTIER, *Les milieux laïques et la liberté de l'enseignement en Belgique au XIX^e siècle. Esquisse historique*, dans J. PREAUX (S.DIR.), *Église et Enseignement. Actes du Colloque du X^e anniversaire de l'Institut d'Histoire du Christianisme de l'Université libre de Bruxelles*, Bruxelles, 1977, pp. 181-196 ; J. BILLIET, *Vrijheid van onderwijs en verzuiling in België*, dans J. BOX (S.DIR.), *Vrijheid van onderwijs. Marges in het onderwijs in maatschappelijk perspectief*, Nimègue, 1977, pp. 49-60 ; P. WYNANTS, *Ecoles et clivage aux XIX^e et XX^e siècles*, dans D. GROOTAERS (S.DIR.), *Histoire de l'enseignement en Belgique...*, pp. 21-23.

177 Il est important de s'entendre sur les termes utilisés pour désigner respectivement l'enseignement de l'Etat et celui issu de l'initiative privée. Nous aurons recours, pour notre part, au terme d'enseignement public pour qualifier les écoles organisées, administrées et entretenues par l'Etat, les provinces et les communes, et à celui d'enseignement libre pour désigner les écoles issues de personnes ou d'organismes privés.

Illustration n°1 : la liberté d'enseignement, article 17 de la Constitution.



Source : *Le choc des libertés. L'Eglise en Luxembourg de Pie VII à Léon XIII (1800-1880)*, Bastogne, 2001, p. 90.

Tous les catholiques n'entendent pas se limiter à la liberté d'enseignement. Le cardinal Sterckx estime pour sa part que cette indépendance relative entre l'Eglise et l'Etat n'interdit pas une certaine collaboration "de fait" entre les deux pouvoirs[178]. Il y voit un moyen de renforcer l'influence sociale de la religion catholique. Il admet donc le maintien d'un enseignement de l'Etat, dans la mesure où celui-ci organise un enseignement obligatoire de la religion, et accepte, sous ce rapport, une certaine intervention du clergé. La position défendue par Mgr Sterckx n'est pas dépourvue d'un certain pragmatisme. Selon lui, en effet :

> *"Ce serait un double malheur si le clergé devait refuser son concours ; d'abord parce qu'une partie très notable et très importante de la jeunesse belge serait élevée sans recevoir une instruction solide sur les devoirs religieux, ensuite parce que le clergé serait forcé de se placer dans une position hostile vis-à-vis du gouvernement, ce qui ne pourrait manquer d'être funeste à la fois à l'Eglise et à l'Etat"*[179].

De leur côté, les libéraux ne sont pas opposés en tant que tel à la liberté d'enseignement[180]. Ils sont, d'une manière générale, hostiles à l'octroi de subventions publiques aux établissements libres. Ils refusent de réduire le rôle de l'Etat à un simple bailleur de fonds au service des œuvres de l'Eglise catholique. D'après eux, l'Etat est censé assurer une pleine et entière liberté de conscience à tous les citoyens, en organisant un enseignement neutre, c'est-à-dire qui demeure bien à l'écart de toute opinion ou de toute croyance exclusive. Aussi les libéraux sont-ils, dans leur grande majorité, partisans de l'école publique, et s'efforcent-ils de freiner toute expansion trop considérable des écoles libres.

Pendant la première décennie de la Belgique Indépendante, la situation a surtout profité aux catholiques. Ils ont utilisé les libertés constitutionnelles pour mener à bien un "*apostolat conquérant*". Selon M. De Vroede[181], la liberté d'enseignement a favorisé la création d'un grand nombre d'écoles libres dès les années 1831-1832. Des congrégations religieuses comme les *Frères des écoles chrétiennes* ont multiplié les initiatives à cet égard. Les établissements libres ne sont soumis à aucun contrôle. Quant aux écoles publiques, leur

---

178 Sur Englebert Sterckx (1792-1867), archevêque de Malines (1832-1867), l'un des principaux artisans de la réorganisation de la vie de l'Eglise en Belgique au lendemain de l'Indépendance, également grand partisan d'une utilisation à bon escient des libertés constitutionnelles, tout en souhaitant maintenir une collaboration étroite entre l'Eglise et l'Etat, voir principalement A. SIMON, *Le cardinal Sterckx et son temps (1792-1867)*..., 2. vol.

179 Propos de l'Archevêque Sterckx, cités sans aucune mention de date, par A. SIMON, *L'Eglise catholique et les débuts de la Belgique indépendante*..., p. 83.

180 Voir à ce sujet les propos éclairants de J. BARTIER, *Les milieux laïques et la liberté de l'enseignement en Belgique au XIX^e siècle. Esquisse historique*, dans J. PREAUX (S.DIR.), *Église et Enseignement*..., pp. 181-196.

181 M. DE VROEDE, *Onderwijs en opvoeding in de Zuidelijke Nederlanden, 1815-circa 1840*, dans *Algemene Geschiedenis der Nederlanden*, t. XI..., pp. 128-144. Sur la formation des instituteurs à cette époque, voir également ID., *Van schoolmeester tot onderwijzer. De opleiding van de leerkrachten in België en Luxemburg van het eind van de 18^e eeuw tot omstreeks 1842*, Louvain, 1970.

nombre a connu une forte diminution. L'épiscopat y a obtenu de sérieuses garanties quant au maintien d'un enseignement religieux. D'une manière générale, la qualité de l'enseignement est demeurée assez faible. Le pouvoir central ne s'est pas préoccupé outre mesure de la formation du corps enseignant. Aucun examen de capacité n'est exigé pour pouvoir donner cours. La forte désorganisation du système scolaire et les carences de l'initiative privée ont néanmoins incité les catholiques et les libéraux à envisager une loi sur l'instruction primaire.

B. Les premières mesures

Le 10 septembre 1831, l'administrateur général de l'Instruction publique, Ph. Lesbroussart[182], remet un projet de réorganisation de l'enseignement au ministre de l'Intérieur par intérim, Th. Teichman[183]. Ce projet ne contient aucune mention d'un enseignement de la religion et de la morale. Dans ses commentaires des différents articles, Lesbroussart souligne néanmoins l'intérêt d'introduire un *"cours abrégé de devoirs moraux et sociaux"* dans les écoles publiques. Le 20 septembre 1831, Teichman adresse aux gouverneurs de province une circulaire inspirée du rapport rédigé par Lesbroussart. Il demande la création d'un "*cours de devoirs moraux et civiques*"[184]. Les gouverneurs ne se montrent pas tous favorables à cette idée. Celui de la province de Namur, le baron Stassart, un libéral notoire, futur Grand Maître du *Grand Orient de Belgique* (1835-1839), émet de sérieuses réserves. Celui de la Flandre orientale, l'austère baron Lambrechts, un chrétien convaincu, s'oppose farouchement à toute éducation morale qui ne s'appuierait pas sur la religion catholique. Quoi qu'il en soit, le nouveau ministre de l'Intérieur entré en fonction le 21 novembre 1831, Barthélémy de Theux[185], un fervent unioniste, s'empresse de mettre un terme à cette initiative, en prétextant notamment que *"des cours de morale ne doivent pas être établis par le gouvernement"*.

Le 30 août 1831, un arrêté ministériel institue une "*Commission sur l'instruction primaire*". Le 20 mars 1832, cette Commission présente un nouveau projet au ministre de l'Intérieur. Celui-ci s'inspire en grande partie du rapport élaboré par Philippe Lesbroussart.

---

182 Sur Philippe Lesbroussart (Gand 1781-Ixelles 1855), employé à l'administration centrale et supérieure de la Belgique, puis à la préfecture de la Dyle, professeur au collège d'Alost en 1804, puis à l'athénée royal de Bruxelles (1817 à 1830), administrateur général de l'Instruction publique (1830-1835), professeur de littérature française à l'Université de Liège de 1835 à 1848, voir *Biog. Nat.*, t. XIII, col. 3-19.

183 P. LESBROUSSART, *Projet de loi pour la réorganisation de l'enseignement dans la Belgique*, Bruxelles, 1831, p. 13.

184 Cf. *Discussion de la loi sur l'instruction primaire du 23 septembre 1842*, Bruxelles, 1844, pp. VI-IX.

185 Sur Barthélémy de Theux (1794-1874), député catholique d'Hasselt (1831-1874), ministre de l'Intérieur (1831-1832) et chef de Cabinet (1834-1840, 1846-1847), voir *Biog. Nat.*, t. XXIV, col. 771-782.

Son article 3 exclut expressément tout enseignement religieux dans l'enseignement public. Il précise que le gouvernement ne peut pas prendre une part active dans l'enseignement religieux, par respect de la liberté de conscience, qui est consacrée par la Constitution ; ce qui ne doit toutefois pas l'empêcher d'en "*faciliter la propagation*" par les ministres des cultes :

> "*Les premiers soins d'une éducation doivent tendre à élever la pensée de l'homme vers son Créateur et à poser solidement les bases des principes religieux ; mais lorsque la Constitution du pays consacre la liberté des consciences, ces principes ne peuvent être inculqués à chaque individu que par les ministres de son culte ou sous leur direction immédiate ; le gouvernement doit resserrer son action dans les limites que lui trace la loi ; mais s'il s'abstient de prendre une part active à l'enseignement religieux, il se fait un devoir d'en faciliter la propagation*"[186].

Ce projet n'est toutefois pas pris en considération. Le 18 novembre 1833, un arrêté royal institue une nouvelle commission. Le 21 juillet 1834, le ministre de l'Intérieur, Charles Rogier[187], présente les résultats de ses travaux devant la Chambre des représentants[188]. Ce nouveau projet reconnaît à l'Etat le droit d'ouvrir des écoles. Chaque commune doit être pourvue d'au moins une école primaire établie dans un local convenable. L'enseignement de la religion et de la morale est inscrit parmi les matières obligatoires des écoles publiques. Cet enseignement occupe "*le premier rang dans l'instruction primaire*", devant la lecture, l'écriture, le système légal des poids et mesures, les éléments de calcul et la langue du pays (français, flamand ou allemand selon la région). Le vœu des pères de famille *"sera toujours consulté en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse"*. Le projet précise que cet enseignement sera donné par les ministres des cultes. Plusieurs religions peuvent donc être enseignées dans les écoles publiques. Enfin, dans la mesure où cet enseignement est confié à l'autorité religieuse, le projet nomme le curé de la paroisse, ou le ministre du culte professé par la majorité des habitants de la commune, membre de droit de la commission chargée de surveiller et d'inspecter les écoles établies dans leur localité.

---

186 *Projet de loi sur l'enseignement public en Belgique présenté par la commission spéciale du 30 août 1831*, Bruxelles, 1832, pp. 21-22.

187 Sur Charles Rogier (1800-1885), homme d'Etat libéral, ministre de l'Intérieur (1832-1834), des Travaux publics (1840-1841), chef du Cabinet et ministre de l'Intérieur (1847-1852 et 1857-1861), ministre des Affaires étrangères (1861-1868), voir notamment *Biog. Nat.*, t. XIX, col. 693-781 et R. DISCAILLES, *Charles Rogier (1800-1885)*, Bruxelles, 1892-1895, 4 vol.

188 Cf. *Discussion de la loi...*, pp. 14-18 (projet de loi) et 19-24 (exposé des motifs).

Le rapporteur de la section centrale, Adolphe Dechamps[189], ne déposera toutefois son rapport que ... sept ans plus tard, soit en 1842 seulement. Entre-temps, les évêques se sont mis d'accord sur les conditions principales auxquelles ils subordonnent leur collaboration.

C. Le rôle des évêques

Entre 1834 et 1839, les évêques ont entamé de longues discussions et échangé une importante correspondance sur le projet de loi déposé par Rogier. D'après Aloïs Simon[190], tous les évêques ne sont pas convaincus de la nécessité d'une loi organisant l'enseignement de l'Etat. L'archevêque, Mgr Sterckx, en est un fervent partisan. L'initiative privée ne peut d'après lui répondre à tous les besoins ; l'Etat doit combler les lacunes. Les évêques de Tournai, de Gand, et de Namur ne sont pas du même avis. Une telle loi mènerait fatalement à un monopole de l'Etat. Mieux vaut faire confiance à la liberté d'enseignement. L'évêque de Tournai se plaint quant à lui de ce "*qu'il est dur pour une population catholique d'être obligée de donner beaucoup d'argent pour soutenir des écoles qui n'offriraient point de garanties de catholicité qu'ils seraient en droit d'y attendre*"[191]. L'évêque de Liège, l'influent Mgr Van Bommel[192], souhaite pour sa part réduire le rôle de l'Etat à un simple bailleur de fonds. Sterckx parvient néanmoins à mettre les évêques d'accord sur l'opportunité d'une loi. Un projet destiné à être envoyé au gouvernement est rédigé dans le courant de l'année 1839.

Le projet élaboré par les évêques en 1839 précise que la loi "*doit combler les lacunes*" de l'initiative privée[193]. Elle ne peut pas la contrarier. De même, la loi ne devra pas méconnaître les intérêts religieux des Belges. Les évêques estiment que *"l'instruction et la religion doivent être mises sur un même pied"*. Ils exigent par conséquent d'inscrire la religion parmi les matières obligatoires des écoles publiques. Les "*cultes dissidents*" peuvent

---

189 Sur Adolphe Dechamps (1807-1875), homme politique unioniste et catholique, représentant d'Ath (1834-1847) et de Charleroi (1847-1857/1859-1864), ministre des Travaux publics (1843-1845/1845-1846) et des Affaires étrangères (1846-1847), pilier du catholicisme libéral en Belgique, ami de Montalembert, voir notamment E. DE MOREAU, *Adolphe Dechamps (1807-1875)*, Bruxelles, 1911 ; R. AUBERT, *Correspondance entre Charles de Montalembert et Adolphe Dechamps, 1838-1870*, Louvain-la-Neuve, 1993, pp. 13-17 (surtout).

190 Cf. A. SIMON, *L'Eglise catholique et les débuts de la Belgique indépendante...*, pp. 102-105, et ID., *Le cardinal Sterckx et son temps (1792-1867)...*, t. I, pp. 370-381.

191 *Ibid.*, t. I, p. 373.

192 Sur Corneille Van Bommel (1790-1852), évêque de Liège en 1829, l'un des évêques les plus actifs du jeune Etat belge, en même temps que l'un des plus chauds partisans d'une utilisation à bon escient des "libertés modernes", voir ID., *Catholicisme et politique. Documents inédits, 1832-1909*, Wetteren, 1955, pp. 41-61.

193 ID. (S.DIR.), *Réunions des évêques de Belgique (1830-1867). Procès verbaux*, Louvain-Paris, 1960, p. 50.

également réclamer des écoles organisées conformément à leurs principes. Comme la "*religion catholique ne peut être enseignée que par ses pasteurs*", il reviendra "*aux évêques de communiquer*" au ministre la personne chargée de cette mission. Il leur appartiendra également "*de diriger et de surveiller l'enseignement de la religion et de la morale*". Les évêques requièrent à cet égard "*la part principale*" dans la nomination et la révocation des maîtres, tant dans les écoles primaires que moyennes. Si les écoles normales épiscopales ne suffisent pas à former le corps enseignant, "*l'enseignement de la religion et de la morale sera organisée dans les écoles normales de l'Etat*". Cet enseignement sera dirigé par le clergé.

Des exigences plus radicales, qui n'apparaissent pas dans le projet de 1839, ont également été formulées par les évêques au cours de "*leurs échanges de vue*". Ainsi pour Sterckx, un enseignement religieux donné à côté de l'instruction profane ne suffit pas. La religion "*doit pénétrer tout*". L'atmosphère même de l'école doit être religieuse. Il estime "*qu'une heure de religion n'est pas suffisante pour l'enfant ; sa religion ne vivra, ne sera source de vie pour lui que s'il l'apprend avec et par les autres branches du savoir humain*"[194]. Les évêques ont également réclamé à cet effet "*la surveillance sur tout l'enseignement*". De même, certains ont exigé d'intervenir dans le choix des manuels classiques. Enfin, s'ils acceptent l'égalité des cultes, ils espèrent bien que loi profitera surtout au culte catholique, dans la mesure où il représente la religion professée par la toute grande majorité des Belges.

En 1840, l'évêque de Liège, Mgr Van Bommel, résume les principales exigences des évêques dans un ouvrage consacré à *L'Exposé des vrais principes sur l'instruction publique*[195]. Il accepte une loi organisant l'instruction publique dans la mesure où elle accorde à la religion la place qui lui revient. Il proclame "*l'union indissoluble de l'instruction et de la religion*". Le secret d'une bonne loi consiste *"à harmoniser l'instruction publique légale avec la religion et la morale*". La religion doit *"planer sur l'enseignement tout entier"*. Il ira jusqu'à soutenir qu'il vaut "*mieux laisser le peuple et la jeunesse dans l'ignorance que de ne pas faire de la religion et de la morale la base de l'instruction*". Malgré quelques nuances, Van Bommel reprend l'essentiel des dispositions contenues dans le projet élaboré par les évêques en 1839 :

> *"La loi devra proclamer : jamais il ne peut être porté la moindre atteinte à la plus grande liberté d'enseignement ; partant, et aussi longtemps qu'il sera reconnu que l'instruction libre répond entièrement aux besoins d'une localité, il ne pourra être fait d'établissements aux frais des contribuables ; l'instruction primaire aux frais de l'Etat doit être sérieusement morale et religieuse ; l'enseignement religieux et moral étant indépendant de l'autorité civile, les ministres de la religion auront seulement la direction religieuse des écoles, ils*

---

194 A. SIMON, *Le cardinal Sterckx et son temps (1792-1867)...*, t. I, p. 375.

195 C. VAN BOMMEL, *Exposé des vrais principes sur l'instruction publique, primaire et secondaire, considérée dans ses rapports avec la religion*, Liège, 1840. Le contenu doctrinal de *L'Exposé*, ainsi que sa diffusion en Belgique et en France, ont été étudiés par M. LEVEUGLE, *L'exposé des vrais principes de Mgr Van Bommel. Son influence en Belgique et en France*, Thèse de doctorat en Histoire, UCL, 1957.

seront préposés à l'éducation des maîtres et ceux-ci devront avoir été approuvés sous le rapport religieux et moral, par le chef des cultes, avant de pouvoir être nommés par les autorités civiles ; l'action du clergé sera soutenue par l'autorité civile"[196].

196 C. VAN BOMMEL, *Exposé des vrais principes sur l'instruction publique...*, pp. 544-555.

Chapitre II
La loi de 1842 : une "*transaction unioniste*" ?

A. Les principes essentiels

La loi de 1842 est généralement considérée comme le résultat d'une "*transaction unioniste*" entre les libéraux et les catholiques[197]. Les libéraux peuvent se montrer satisfaits du rôle dévolu à l'autorité civile. Le projet de loi oblige les communes à établir au moins une école primaire dans un local convenable. Cette dernière instaurera d'office une école là où l'initiative privée fait défaut. Elle doit également assurer l'enseignement gratuit des enfants pauvres. De leur côté, les catholiques se voient reconnaître la possibilité d'adopter des écoles libres, lorsque celles-ci sont en nombre suffisant, ou lorsque l'initiative communale fait défaut. Ils obtiennent également l'inscription de la religion parmi les matières obligatoires du programme des écoles publiques. Cet enseignement sera donné sous la direction des ministres du culte professé par la majorité des élèves de la commune ; des dispenses sont toutefois accordées aux enfants n'appartenant pas au culte majoritaire. La surveillance de cet enseignement est confiée à l'autorité religieuse. Une inspection ecclésiastique vient doubler l'inspection civile. Enfin, le clergé possède une voix consultative au sein de la Commission centrale de l'instruction, qui est notamment chargée de proposer au ministre les réformes qu'il faudrait entreprendre dans le domaine de l'enseignement.

Les positions de l'épiscopat ne sont pas toutes rencontrées. Certains évêques auraient souhaité intervenir dans l'approbation de tous les livres scolaires. Le projet de loi leur réserve uniquemment ce droit pour les livres de morale et de religion, et d'une manière conjointe avec le gouvernement pour les livres de lecture employés à la fois pour l'instruction religieuse et morale. Surtout, les évêques n'obtiennent pas la part principale dans la nomination et dans la révocation des instituteurs, qui relèvent de l'autorité communale. En réalité, le ministre de l'Intérieur, J.-B. Nothomb[198], entend ainsi concilier le point de vue des libéraux et celui de l'épiscopat. Il accorde à l'épiscopat des garanties quant à l'organisation de l'instruction religieuse dans les écoles publiques, tout en sauvegardant la "*dignité du pouvoir civil*" :

---

197 J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire...*, t. I, pp. 1-125.

198 Sur Jean-Baptiste Nothomb (1805-1881), homme politique unioniste, représentant d'Arlon à la Chambre (1831-1839), ministre des Travaux publics (1837-1840), chef du Cabinet et Ministre de l'Intérieur (1841-1843), ministre de l'Intérieur (1843-1845), voir notamment R. PETIT (S.DIR.), *Jean-Baptiste Nothomb et les débuts de la Belgique Indépendante*, Bruxelles, 1982.

"La loi de 1842 empêchait l'instruction primaire de passer constitutionnellement sous l'influence exclusive des évêques. Se prévalant de leur indépendance, ils étaient en train de fonder partout des écoles assurées de la confiance des populations, surtout dans les campagnes et dans les petites villes (...). Par leur acquiescement [à la loi de 1842], *ils ont suspendu leur droit en se contentant du service religieux à prêter à certaines conditions conciliables avec la dignité du pouvoir civil. Les libéraux, en échange, reconnaissent que dans l'école la place du clergé était marquée de droit"*[199].

B. L'opposition libérale

La discussion parlementaire soulevée par le projet de loi s'est tenue du 8 au 30 août 1842. Au cours des débats, aucun député libéral ne s'oppose à l'introduction d'un enseignement de la religion et de la morale dans les écoles publiques[200]. Tous s'accordent à reconnaître l'importance que revêt cet enseignement. L'instruction religieuse est nécessaire selon eux à la conservation de l'ordre social. De même, ils ne s'en prennent pas au *"fondement religieux"* de la morale. La morale tire d'ailleurs ses expressions les *"plus pures"*, les plus parfaites et les plus *"sublimes"* du *"Décalogue"* et des *"Évangiles"*[201]. Théodore Verhaegen, le fondateur de l'ULB[202], ira jusqu'à déclarer *"qu'il n'y a pas de morale plus sublime que celle du Christ, que la morale du christianisme est la plus belle de toutes les morales"*[203]. L'enseignement de la morale ne saurait toutefois inclure l'ensemble des préceptes religieux. Certains d'entre eux n'ont-ils pas en effet perdu de leur *"pureté"* au fil des siècles ? Ne faut-il pas éviter que, sous couvert de la morale et de la religion, on en vienne à enseigner

---

199 Cf. J.-B. NOTHOMB, *Essai historique et politique sur la Révolution belge. Quatrième édition précédée d'un avant-propos et suivie d'une première continuation par l'auteur*, t. II, Bruxelles, 1876, p. 284.

200 Voir les discours de Savart, Verhaegen et Dolez à la Chambre, le 8 août 1842, dans *Discussion de la loi...*, pp. 98, 103 et 123. Ces débats ont été analysés par C. LEBAS, *L'Union des catholiques et des libéraux de 1839 à 1847. Etude sur les pouvoirs exécutif et législatif*, Louvain-Paris, 1960, pp. 115-126.

201 Delfosse et Orts à la Chambre, le 13 août, dans *Discussion de la loi...*, pp. 385 et 414.

202 Sur Th. Verhaegen (1796-1862), avocat et homme politique libéral, bourgmestre de Watermael (1825), fondateur de l'ULB (1834), théoricien du libre-examen, représentant de l'arrondissement de Bruxelles (1837-1859), membre du conseil provincial du Brabant (1836), l'un des chefs de fil du libéralisme doctrinaire, fondateur de *l'Association libérale* (1847), franc-maçon élu 24 fois Vénérable de la loge bruxelloise des *Amis Philanthropes*, Grand-Maître du *Grand-Orient de Belgique* (1854 à 1862), voir notamment *Pierre Théodore Verhaegen: L'homme, sa vie, sa légende. Bicentenaire d'une naissance*, Bruxelles, 1996 ; J. TORDOIR, *Verhaegen, président de l'Association libérale et union constitutionnelle de Bruxelles*, Bruxelles, 1997.

203 Verhaegen à la Chambre, le 13 août 1842, dans *Discussion de la loi...*, p. 407.

aux jeunes des thèses contraires "*aux lois ou à l'intérêt du pays*", ou, pire encore, une "*morale immorale*", comme celle des "*jésuites*", qui, selon Th. Verhaegen, reconnaît le régicide[204].

Verhaegen demande de préciser la définition de la morale, trop souvent réduite à la portion congrue. Le projet demeure dans le "*vague*" à cet égard[205]. Qu'est ce que la morale ? Selon le député libéral de Liège A. Delfosse, la morale comprend, à côté des "*rapports de l'homme avec Dieu, avec lui-même et avec ses semblables*", qui relèvent essentiellement des "*Évangiles*", une "*morale publique*", qui comporte les devoirs du citoyen[206]. Verhaegen fait quant à lui une distinction entre "*la morale au point de vue catholique et la morale au point de vue social*"[207]. Cette deuxième partie de la morale comprendrait les "*devoirs de l'homme en tant que citoyen*". Selon A. Orts, professeur à ULB et député libéral de Bruxelles[208], cette "*morale politique*" diffère d'un pays à l'autre. Les grands principes de "*la liberté de conscience et de la liberté de manifester son opinion en toute circonstance*" ne pourraient pas, selon lui, faire l'objet d'un enseignement spécifique à Vienne[209]. Quoi qu'il en soit, une éducation morale et civique, qui consisterait "*à apprendre aux classes inférieures à aimer et à respecter les institutions de notre pays*", devrait être organisé dans les écoles publiques. Cet apprentissage devrait être soustrait au clergé et revenir exclusivement à l'autorité civile :

> "*L'instruction, telle qu'on vous propose de l'organiser, fera des croyants ; elle peut faire aussi des ennemis de notre organisation politique. Or ce n'est pas ainsi que vous devez comprendre l'instruction publique. L'instruction publique doit former des citoyens ; le droit de former des citoyens appartient à l'Etat seul, à moins de proclamer que l'Etat n'a pas le droit de prendre les mesures nécessaires à sa conservation et à son existence*"[210].

D'une manière plus générale, Charles Rogier s'insurge contre "*l'espèce de suspicion continuelle où l'on tient ici les représentants de l'autorité civile chaque fois que l'on prononce*

---

204 Verhaegen à la Chambre, le 10 août 1842, dans *Discussion de la loi...*, pp. 251 et 255-256.

205 ID., à la Chambre, le 8 août 1842, dans *ibid.*, p. 104.

206 Delfosse à la Chambre, le 13 août 1842, dans *ibid.*, p. 385. Sur A. Delfosse (1801-1858), avocat, conseiller provincial (1836-1839), puis député libéral de l'arrondissement de Liège (1840-1858), président de la Chambre des représentants de 1852 à 1857, voir *Biog. Nat.*, t. V, col. 413-419 et N. CAULIER-MATHY, *Le monde des parlementaires liégeois (1831-1893). Essai de socio-biographie*, Bruxelles, 1996, pp. 171-176.

207 Verhaegen le 24 août 1842 à la Chambre, dans *Discussion de la loi ...*, p. 784.

208 Sur A. Orts (1814-1880), avocat, professeur d'économie politique à l'ULB, député libéral de l'arrondissement de Bruxelles (1848-1880), échevin de la Ville de Bruxelles (1861-1880), voir *Biog. Nat.*, t. XVI, col. 334-342.

209 Orts à la Chambre, le 13 août 1842, dans *Discussion de la loi...*, p. 414.

210 *Ibid.*, p. 415.

dans la loi le mot de morale". "A l'instant", poursuit-il, *"on voit cesser la compétence du gouvernement, du pouvoir civil"*[211]. Comme s'il "*ne pouvait rien y avoir de commun entre le pouvoir civil et les questions de la morale*". Selon lui, le projet de loi proclamerait la "*déchéance de l'Etat*" dans ce domaine. Pour sa part, il n'admettra jamais que "*l'autorité civile soit frappée d'une incapacité totale quant à l'enseignement de la morale*".

Selon Paul Devaux, député libéral de Bruges, il est absurde de proclamer l'instituteur laïque "*incompétent en matière d'enseignement de la morale*"[212]. Comment celui-ci pourrait-il s'abstenir d'entretenir ses élèves de la morale au cours de son enseignement en classe ? Comment pourrait-il, par exemple, justifier telle ou telle punition infligée à un élève sans en référer pour autant à la morale ? N'est-il pas sans cesse amené à invoquer la morale au cours des mille et un incidents de la vie scolaire ? A-t-il pour autant besoin d'une "*investiture de l'autorité ecclésiastique*" ? Il ne s'agit pas, selon lui, d'accorder à l'instituteur la faculté de donner un cours "*ex professo*" de la morale, "*comme on fait un cours de catholicisme*", mais bien de ne pas lui interdire, lorsque l'occasion se présente, de "*s'occuper de cette morale pratique de tous les moments*". Pour éviter toute équivoque à cet égard, Paul Devaux dépose un amendement tendant à dissocier complètement les mots "*morale*" et "*religion*"[213].

Les libéraux craignent également qu'en confiant au clergé la direction et la surveillance de l'enseignement de la morale et de la religion, le gouvernement n'ait accordé un "*trop grand pouvoir*" à l'autorité religieuse, lui conférant, à terme, un "*contrôle total sur les écoles publiques*"[214]. Où s'arrête l'enseignement de la religion et de la morale ? A quelques heures de cours, ou s'étend-t-il à toutes les matières du programme, comme semble le proclamer le rapporteur de la section centrale, Ad. Dechamps [215]? L'inspection religieuse exerce-t-elle son droit de surveillance "*en tous temps*" et à travers toutes les matières scolaires ? Quel est son pouvoir exact ? Si le clergé refuse son concours à l'école publique, cette dernière sera-t-elle nécessairement obligée de fermer ses portes, dans la mesure où elle sera bien en peine d'organiser un enseignement de la religion et de la morale ? L'existence d'une école publique serait-elle dès lors tributaire de la "*moindre exigence*" du clergé ?

---

211 Rogier à la Chambre, le 16 août 1842, dans *Discussion de la loi...*, p. 446.

212 Devaux à la Chambre, le 13 août 1842, dans *ibid.*, pp. 391-393 et 416.

213 ID. à la Chambre, le 13 août 1842, dans *ibid.*, p. 391. Sur Paul Devaux (1801-1880), représentant libéral de l'arrondissement de Bruges (1831-1863), membre de l'Académie royale de Belgique, auteur de nombreux articles exposant la doctrine libérale dans les pages de la *Revue Nationale,* qu'il a fondée en 1839, voir l'excellente notice publiée par A. CORDEWIENER dans *Biog. Nat.*, t. XXIV, col. 211-230.

214 Devaux, Verhaegen et Lebeau à la Chambre, le 9 août 1842, dans *Discussion de la loi...*, pp. 152, 178-179 et 180-183.

215 Lebeau à la Chambre, le 9 août 1842, dans *ibid.*, p. 182.

Dans ces conditions, l'exécution de la loi n'assurerait-elle pas "*la suprématie du pouvoir ecclésiastique sur le pouvoir civil*" ? N'entraînerait-elle pas "*l'abdication de l'autorité civile devant le clergé*" ? L'autorité religieuse ne va-t-elle pas, par-là même, absorber l'enseignement de l'Etat et, à travers lui, la sphère publique dans son ensemble ? C'est en tout cas, selon Th. Verhaegen, rompre avec l'indépendance réciproque des pouvoirs instaurée par la Constitution[216]. Ne faut-il pas dès lors rétablir l'équilibre en assurant une certaine "*indépendance*" du pouvoir civil, ou tout du moins en limitant toute "*autorité exclusive*" du clergé ? Devaux propose un amendement tendant à circonscrire les pouvoirs du clergé au seul enseignement de la religion et de la morale. Théodore Verhaegen va plus loin. Il demande un contrôle de l'Etat sur les livres servant à l'instruction morale et religieuse[217] !

Les libéraux pensent aussi que l'application de la loi instaurera un monopole en faveur du culte majoritaire du pays : la religion catholique. Ils y voient une atteinte portée au principe de la liberté des cultes, qui est défendu par la Constitution. Verhaegen décèle quant à lui une volonté plus ou moins manifeste visant, à terme, à restaurer le catholicisme comme "*religion d'Etat*"[218]. Certes, le projet de loi accorde une dispense aux enfants dont les parents ne partagent pas la religion de la majorité des habitants de la commune. Mais il ne permet pas aux cultes minoritaires d'organiser un enseignement spécifique de leur religion s'ils ne sont pas majoritaires dans une localité. Le projet soumis aux Chambres est très clair à ce sujet : la religion enseignée dans les écoles publiques sera celle professée par la "*majorité des habitants de la commune*". Il serait donc impossible, s'étonne Paul Devaux, que les protestants puissent organiser un enseignement de leur religion dans une école publique située dans "*une des villes côtières*", où ils sont bien implantés, sans pour autant y être majoritaires[219] ?

Le député libéral de Tournai, V. Savart, insiste sur les dangers de la "*profession de foi publique*" à laquelle est subordonné l'octroi d'une dispense. Cette déclaration pourrait donner lieu à toutes sortes de pressions. Or le domaine de la conscience doit demeurer "*inviolable*". Pour éviter toutes "*exactions*", Savart propose d'accorder une dispense aux parents qui le demandent, sans exiger une "*attestation de leur conviction religieuse*"[220]. Paul Devaux soulève un autre problème lié aux dispensés. Les élèves exemptés du cours de religion seront

---

216 Verhaegen à la Chambre, le 9 août 1842, dans *Discussion de la loi...*, p. 182.

217 ID. à la Chambre, les 16 et 17 août 1842, dans *ibid.*, pp. 453-457 et 482-487.

218 ID. à la Chambre, le 13 août 1842, dans *ibid.*, p. 403.

219 Devaux à la Chambre, le 13 août 1842, dans *ibid.*, pp. 393 et 399-401.

220 Savart à la Chambre, le 13 août 1842, dans *ibid.*, p. 381. Sur Victor Savart (Tournai, 1803-1862), juriste, sénateur (1848-1851), puis représentant libéral (1852-1857 et 1856-1859) de l'arrondissement de Tournai, conseiller communal (1856-1859) et échevin (1860-1862) de la Ville de Tournai, voir J.-L. DEPAEPE & C. RAINDORF-GERARD (S.DIR.), *Le Parlement belge. 1831-1894. Données biographiques*, Bruxelles, 1996, p. 501.

nécessairement exclus de toute éducation morale, dans la mesure où celle-ci est déclarée inséparable du cours de religion. Pour palier à cet inconvénient, Paul Devaux demande, comme nous l'avons déjà vu, que la morale ne soit pas liée à la religion. Ainsi, l'instituteur pourra organiser un enseignement de la morale pour les élèves dispensés du cours de religion :

> "*Voilà pourquoi je désire écrire dans l'article la religion seule. Je n'interdis pas l'enseignement de la morale au clergé ; mais je ne veux pas non plus qu'il soit interdit au laïque, car seul il peut donner cet enseignement aux enfants d'une autre communion que celle de la majorité*"[221].

C. Quelques concessions

Le gouvernement unioniste insiste sur la nécessité d'organiser un enseignement de la religion dans les écoles publiques. Nothomb s'y attarde longuement lors de l'ouverture des débats[222]. Il n'y a "*pas d'enseignement*", soutient-il, "*surtout pas d'enseignement primaire*", "*sans éducation morale et religieuse*". Par "*éducation religieuse*", il entend "*l'enseignement d'une religion positive*". Sur ce point, le projet de loi "*rompt*", souligne-t-il, "*avec les doctrines politiques du XVIII^e^ siècle qui avaient prétendu séculariser complètement l'instruction, et constituer la société sur des bases purement rationalistes*". Dans son rapport de la section centrale, A. Dechamps invoque notamment l'autorité de Guizot pour appuyer les propos du chef de Cabinet[223]. Pour sa part, Nothomb n'en reste pas là. Il s'oppose aussi à l'enseignement d'une *"morale générale détachée de toute idée d'une religion positive"*[224]. "*Séparer la morale de la religion, serait la dépouiller de son plus bel ornement"*, poursuit-il. La "*partie morale et philosophique, voilà la partie essentielle de la religion"*. Il ne déclare pas pour autant l'instituteur laïc (et l'autorité civile) incompétents en fait d'enseignement de la morale. Seulement, pour cette partie du programme, les maîtres d'écoles "*ne seront pas abandonnés à eux-mêmes ; le prêtre aura le droit de les diriger*"[225].

Les députés catholiques mettent en particulier l'accent sur l'utilité sociale de l'enseignement de la religion et de la morale. Il contribue à renforcer la "*concorde*

---

221 Devaux à la Chambre, le 13 août 1842, dans *Discussion de la loi...*, p. 392.

222 Nothomb, à la Chambre, le 8 août 1842, dans *ibid.*, p. 87.

223 A. DECHAMPS, *Conclusions du rapport de la section centrale*, dans *ibid.*, pp. 48-49.

224 Nothomb à la Chambre, le 13 août 1842, dans *ibid.*, pp. 388-389 et 395.

225 *Ibid.*, p. 397.

sociale"[226]. Pour B. Dumortier, la religion est "*un élément essentiel de notre Civilisation*". Le christianisme "*préside à l'organisation de la famille*", et "*sanctionne la propriété*". Il apporte une solution aux "*problèmes sociaux*", car "*en même temps qu'il donne des garanties à ceux qui possèdent, il impose des obligations envers ceux qui ne possèdent pas*"[227]. Les croyances religieuses offrent du reste selon lui une "*consolation au peuple*", leur permettant d'accepter plus facilement leurs conditions de vie misérables. Il serait par conséquent "*inhumain de l'en dépouiller*", quand bien même le sentiment religieux ne représenterait qu'une "*illusion*". Pour de Theux, l'éducation morale et religieuse a l'avantage de maintenir les masses à l'écart des idées dangereuses, révolutionnaires et destructrices de la propriété, comme les doctrines communistes[228]. Tout enseignement d'une morale civique ou "sociale" distincte de la religion (catholique) ne se justifie pas. Les catéchismes apprennent aux individus "*à respecter les autorités constituées*" et à "*obéir aux lois*". Proclamer une quelconque indépendance de la morale vis-à-vis de la religion, ce serait, tout au plus, retomber dans "*les rêveries d'un voltairianisme usé*", voire encore enseigner "*ce déisme subversif de la religion révélée*".

Après avoir rappelé ces "*principes indispensables*", Nothomb entend apaiser les craintes des libéraux relatives aux "*risques d'absorption de l'école publique et de l'Etat par l'autorité religieuse*". En confiant la direction et la surveillance de l'enseignement de la religion et de la morale à l'autorité religieuse, le gouvernement n'a pas eu pour intention d'accorder un "*droit absolu d'intervention*" dans les écoles publiques. "*L'autorité légale*" exercée par le clergé se limite au seul domaine de l'enseignement de la religion et de la morale. Elle ne peut s'étendre aux autres matières[229]. Nothomb n'admet pas, par exemple, que les ministres du culte se préoccupent "*des méthodes suivies dans l'école primaire*". Cela suppose une "*séparation*" entre l'enseignement religieux et moral, qui relève de l'inspection ecclésiastique, et "*l'enseignement scientifique*", qui dépend quant à lui de l'inspection civile. De même, Nothomb précise que le clergé n'a aucun "*droit de vie et de mort sur les écoles publiques*", en subordonnant sa collaboration à une série d'exigences ou de conditions. A cet effet, il parvient à faire accepter un amendement stipulant que "*les abus invoqués par le clergé pour se retirer de l'école doivent être reconnus et constatés par le gouvernement*"[230].

---

226 Dumortier à la Chambre, le 9 août 1842, dans *Discussion de la loi...*, p. 133.

227 ID. à la Chambre, le 9 août 1842, dans *ibid.*, p. 137. Sur Barthélemy Dumortier (1797-1878), éminent botaniste, homme politique catholique, représentant de l'arrondissement de Tournai (1831-1847) et de Roulers (1848-1878), voir J.-L. DEPAEPE & C. RAINDORF-GERARD (S.DIR.), *Le Parlement belge...*, pp. 286-287.

228 de Theux à la Chambre, le 13 août 1842, dans *Discussion de la loi...*, p. 397.

229 Nothomb à la Chambre, le 10 août, dans *ibid.*, pp. 225 et 257.

230 ID. à la Chambre, le 9 août 1842, dans *ibid.*, pp. 162-168.

Le souhait exprimé par l'épiscopat de voir l'éducation chrétienne pénétrer toutes les branches d'enseignement n'est donc pas reconnu officiellement. De Mérode et l'abbé De Foere s'en plaignent à la Chambre, sans succès toutefois[231]. Ils seront rejoints par de Theux et Dechamps, pour exiger que le ministère aille plus loin dans l'épineux dossier des livres classiques. Ces catholiques auraient souhaité accorder à l'autorité religieuse une "voix délibérative" dans l'approbation des livres classiques utilisés pour l'enseignement civil, cela afin d'y contrôler l'absence de thèses contraires aux dogmes[232]. Ce à quoi se refuse Nothomb, par respect envers l'indépendance réciproque instituée entre les deux sphères d'intérêts, civile et spirituelle : les livres destinés à l'enseignement primaire sont approuvés par l'autorité civile, à l'exception des ouvrages utilisés pour l'enseignement moral et religieux, qui relèvent exclusivement de l'autorité religieuse. Quant aux livres mixtes, qui servent à la fois aux leçons de lecture et de morale, ils sont soumis à l'approbation conjointe du gouvernement et des chefs du culte[233]. Enfin, Nothomb ne cède pas non plus devant les demandes visant à renforcer le rôle de l'épiscopat dans la nomination et la révocation des maîtres d'écoles[234].

Nothomb fait encore preuve de modération en donnant aux libéraux les gages d'un plus grand respect envers les "*minorités religieuses*". Le projet de loi ne tend nullement à restaurer l'ancienne alliance du Trône et de l'Autel au profit de la religion catholique. S'il semble attribuer une place de choix à la religion catholique, c'est parce que celle-ci est professée par "*l'immense majorité des habitants du pays*"[235]. Mais, en vertu du principe de l'égalité des cultes, les confessions minoritaires bénéficient des mêmes droits que ceux accordés au culte majoritaire. Les parents fidèles à la foi protestante ou juive peuvent dispenser leurs enfants d'assister à l'enseignement du culte majoritaire. Il leur est également loisible d'ouvrir une école publique où pourrait être organisé un enseignement religieux ayant leur préférence. Pour assurer complètement ce droit, Nothomb fait voter un amendement tendant à accorder la dispense aux parents des enfants qui ne professent pas la religion de la majorité, non plus des habitants de la commune, mais plutôt des élèves de l'école. En réalité, le gouvernement entend appliquer le principe "*de la séparation des écoles par culte*". Il veut

---

231 De Mérode et De Foere à la Chambre, les 24 et 25 août 1842, dans *Discussion de la loi...*, pp. 783 et 787-797. Sur Félix De Mérode (1791-1857), homme politique catholique, représentant de l'arrondissement de Bruxelles (1831-1833), puis de Nivelles (1833-1857), ministre de la Guerre (1832), des Affaires étrangères (1833-1834), et des Finances (1839), voir *Biog. Nat.*, t. XIV, col. 545-556. Sur Léon De Foere (1787-1851), prêtre, membre du Congrès national (1831), représentant de l'arrondissement de Tielt (1831-1851), voir *Biog. Nat.*, t. VII, col. 150-164.

232 Dechamps et de Theux à la Chambre, le 16 août 1842, dans *ibid.*, pp. 431-435.

233 Nothomb à la Chambre, les 16 et 17 août 1842, dans *ibid.*, pp. 427-428, 432-433 et 518-520.

234 De Nef et de Theux, les 8 et 11 août, dans *ibid.*, pp. 112 et 382.

235 Nothomb à la Chambre, le 8 août 1842, dans *ibid.*, p. 108.

en particulier éviter l'enseignement de différents cultes au sein d'une même école publique. Ce système est contre-productif selon lui, les différents cultes se neutralisant mutuellement :

> "*Nous avons pensé qu'on ne pouvait amalgamer ainsi dans la même école différents enseignements religieux, que ce serait même donner un mauvais exemple et faire naître peut-être des collisions*"[236].

Si le gouvernement fait preuve d'une certaine tolérance en matière de pluralisme religieux, il ne fait aucun cas des "*indifférents*". L'amendement Savart demandant d'accorder la dispense à tout un chacun, sans devoir déclarer ses convictions religieuses, est rejeté. Nothomb voit là un moyen de favoriser "*l'indifférentisme*", auquel il est totalement opposé. Les parents sans convictions religieuses exempteraient leurs enfants de tout enseignement de la religion et de la morale ; ce dernier finirait par disparaître de l'enceinte des écoles publiques. Or, les pouvoirs publics sont obligatoirement astreints à organiser un enseignement religieux et moral. La philosophie du projet de loi proclame une "*union indéfectible entre l'instruction primaire et la religion*". Si un père de famille "*malhonnête*" souhaite élever son fils en-dehors d'une religion positive, il l'exclut du même coup de l'école :

> "*Chaque père de famille reste donc libre, et s'il en est un qui veut que ses enfants ne soient pas élevés dans une religion positive, il peut atteindre son but en déclarant que son enfant n'ira pas du tout à l'école ; là est son droit, et on ne peut, sans inconséquence, lui en accorder un autre*"[237].

Les concessions octroyées par Nothomb ont permis de réduire l'opposition des libéraux. Ils ne sont plus que trois à ne pas voter le projet de loi : Savart, Delfosse et Verhaegen. Aucune défection n'est à signaler dans les rangs catholiques. Il semble que les efforts conjugués du Cardinal Sterckx et du nonce Fornari soient parvenus au bout des dernières réticences[238]. Pour autant, les divergences n'ont pas disparu. Comme A. Simon et J. Lory l'ont souligné[239], elles ont persisté au niveau de l'interprétation de la loi : les libéraux se limitent aux précisions apportées par Nothomb au cours des débats parlementaires, tandis que l'épiscopat se réfère aux "observations" qu'ils ont transmises à ce dernier, le 6 août 1842.

---

236 Nothomb à la Chambre, le 13 août 1842, dans *Discussion de la loi...*, p. 394.

237 *Ibid.*, p. 382.

238 Cf. sur ce point A. SIMON, *L'Eglise catholique et les débuts de la Belgique indépendante* ..., pp. 102-104 et 108 ; ID., *Le cardinal Sterckx et son temps (1792-1867)...*, t. I, pp. 384-386.

239 ID., *Le cardinal Sterckx...*, t. I, p. 391 ; J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire...*, t. I, p. 9.

Ces "observations" sont moins radicales que celles de 1839[240]. Elles portent sur trois points essentiels : 1) une part dans la formation religieuse des instituteurs, en assurant aux chefs des cultes une participation dans la nomination des professeurs et dans la confection des règlements ; 2) une part dans la nomination des instituteurs, afin d'éviter que des maîtres d'écoles "*indignes*" ne donnent l'enseignement de la religion ; 3) une part dans la rédaction des règlements des écoles primaires, afin que *"l'atmosphère de l'école soit réellement religieuse et morale"*. Durant les premières années d'application de la loi de 1842, les évêques n'auront de cesse d'essayer de faire reconnaître officiellement leurs exigences.



D. L'interprétation

Le 26 janvier 1843, les évêques envoient aux curés de paroisse une circulaire les informant des dispositions à suivre quant à l'organisation de l'enseignement de la religion et de la morale[241]. Ce texte indique le sens dans lequel ils entendent infléchir l'exécution de la loi. L'épiscopat prétend notamment qu'en inscrivant l'enseignement de la morale et de la religion en tête du programme des écoles primaires, les auteurs de la loi n'ont pas seulement eu pour intention quelques "*leçons isolées*", mais qu'ils ont également voulu une "*action incessante de la religion dans l'école*" ; ils auraient "*voulu que l'atmosphère de l'école soit religieuse*". Pour ce faire, les instituteurs chargés de la formation religieuse des élèves sont conviés à "*ne pas négliger les occasions qui se présentent dans les autres parties de l'enseignement*", pour *"dire une parole d'édification"*, ou pour *"faire intervenir quelque vérité de la religion"*[242]. Le maître d'école s'engagera à placer un crucifix ainsi qu'une image sainte à l'endroit le plus apparent de la classe, tout comme il promettra de faire réciter une courte prière au commencement et à la fin des cours. Il conduira ses élèves à la messe le dimanche et lors des jours de fête, et les surveillera pendant toute la durée de l'office. Par sa "*conduite exemplaire*", il fortifiera également le sentiment religieux de ses élèves. L'enseignement de la religion est la meilleure éducation morale. Car, c'est par la crainte de Dieu, et non par la "*crainte de l'homme*", "*qu'on parvient à inspirer aux enfants des motifs de conduites élevés*"[243]. La religion est tout autant indispensable à l'éducation civique de la nation :

---

240 "Observations sur le projet de loi relatif à l'enseignement primaire", cité d'après J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire...*, t. I, pp. 9-10.

241 La *Circulaire des évêques (1843)* est reproduite dans le *Rapport triennal sur la situation de l'enseignement primaire en Belgique, 1843-1845 (RT)*, Bruxelles, 1846, pp. 28-43.

242 *Ibid.*, p. 32.

243 *Ibid.*, p. 28.

"En travaillant, comme nous venons de l'indiquer, à fortifier dans ses élèves les sentiments de religion, l'instituteur s'efforcera aussi de leur inculquer l'attachement aux institutions du pays, l'obéissance aux lois, un amour sincère pour notre auguste souverain et pour sa dynastie, et ce dévouement au bonheur de la patrie, qui distingua, dans tous les temps, les enfants de notre religieuse Belgique"[244].

Les évêques auraient souhaité voir ces principes bénéficier d'une reconnaissance légale. Ils font pression sur Nothomb pour qu'il s'engage dans cette voie[245]. Le "*règlement pour les écoles communales et adoptées*" que le gouvernement promulgue le 18 mars 1844 les déçoit néanmoins. Ils auraient notamment espéré que le "*règlement*" oblige les instituteurs à se conformer aux injonctions du clergé pour tout ce qui concerne l'enseignement de la religion et de la morale. Nothomb défend son initiative dans une lettre qu'il fait parvenir aux évêques au cours du mois d'avril 1844. Il s'agit selon lui d'un règlement particulier, limité à tout ce qui relève de "*l'ordre civil*". Les évêques demandent alors de joindre à ce document "*purement civil*" des "*instructions spéciales*", qui incluraient les principales dispositions contenues dans la circulaire de 1843. Nothomb accepte. Des négociations entre le ministère de l'Intérieur et les autorités religieuses sont dès lors entamées au cours de l'année 1845-1846, d'abord sous les auspices du gouvernement Nothomb, puis, de manière plus conflictuelle, sous le ministère S. Van De Weyer[246]. Mais il faudra attendre l'arrivée au pouvoir du catholique B. de Theux, en mars 1846, pour que la situation se débloque. Le 15 août 1846, de Theux promulgue un arrêté royal portant "*Règlement général des écoles primaires de Belgique*"[247].

Le "*Règlement général*" d'août 1846 reprend pratiquement telles quelles les propositions que l'épiscopat a transmises deux mois auparavant au ministère de l'Intérieur, le 15 juin 1846. Les leçons obligatoires de religion et de morale se donneront le matin, lors de la première demi-heure, et l'après-midi, lors de la dernière demi-heure. Cette disposition permettra aux "*enfants dispensés*" d'arriver aux cours une demi-heure plus tard et de quitter la classe une demi-heure plus tôt. Les classes commenceront et se termineront par une prière récitée en commun. L'éducation morale et religieuse sera entièrement apprise par cœur. Les instituteurs saisiront toutes les occasions pour développer les principes de la religion et de la

---

244 *Circulaire des évêques (1843)...*, p. 33.

245 La correspondance échangée entre Nothomb et les évêques au cours des années 1844-1846 est rendue publique en 1847 (cf. *Documents parlementaires. Chambre, sess. 1847-1848*, t. II, n° 78, séance du 20 décembre).

246 Sur Sylvain Van de Weyer (1802-1874), homme politique libéral, docteur en droit, membre du gouvernement provisoire et du Congrès national (1831), ministre des Affaires étrangères (1831), chef de Cabinet unioniste et ministre de l'Intérieur (1845-1846), voir *Biog. Nat.*, t. XXVII, col. 245-273.

247 *Le Règlement général (1846)* est publié dans la *Pasinomie*, 3e série, t. VXVI, 1846, n°623, pp. 494-503.

morale. Ils "*se conformeront, pour la méthode à employer pour l'enseignement de la religion et de la morale, aux instructions adressées par les évêques de Belgique aux curés*"[248].

Ces "*instructions*" s'inspirent des directives inclues dans la circulaire épiscopale de 1843. Leur publication en annexe du règlement de mars 1846 leur confère un caractère officiel[249]. L'enseignement de la religion et de la morale comprend trois parties : les prières ordinaires du chrétien, un abrégé de la doctrine chrétienne contenue dans le catéchisme du diocèse, et l'histoire sainte, tant celle de l'Ancien Testament que celle du Nouveau Testament. Si la mission principale de l'instituteur consiste à faire apprendre par cœur aux élèves le texte des prières et du catéchisme, il ne doit pas pour autant se lancer dans de vastes exposés théologiques inaccessibles aux élèves. Quoique les "*instructions*" semblent privilégier la récitation de textes religieux vus en classe - en particulier sous la forme de questions / réponses -, elles insistent tout spécialement pour que l'instituteur parvienne à faire comprendre aux élèves, d'une "*manière simple et précise*", le sens des grandes "*vérités chrétiennes*". Il utilisera pour ce faire des expressions familières, et se servira d'exemples issus de la vie quotidienne, de grands récits historiques (notamment ceux issus de l'Ancien Testament) ou de la morale pratique. Il cherchera également à "*atteindre le cœur des enfants*", en suscitant chez eux une certaine "*adhésion affective*" au sentiment religieux.

Cet enseignement de la doctrine chrétienne, spécialement du catéchisme et de l'histoire sainte, est censé contribuer au développement des facultés morales et à la répression des *"funestes séductions du vice"*. Au cours de son enseignement en classe, l'instituteur habituera ses élèves *"à mettre en pratique les règles de la civilité chrétienne"*, et écartera en eux "*ce qu'il y aura de répréhensible dans leurs manières"*, pour *"en faire ainsi des hommes qui sachent vivre avec honneur"*, et *"qui se fassent estimer dans la société"*[250]. Les "*instructions*" vont jusqu'à détailler les règles de la "*civilité chrétienne*", en se basant sur De La Salle et sur Fénelon[251]. L'instituteur inspirera à ses élèves une piété sincère, une soumission respectueuse envers les parents et les supérieurs et un maintien de la politesse. Il s'ingéniera spécialement à brimer avec une "*sévérité inflexible*" la grossièreté, l'indécence, les paroles obscènes et tout ce qui pourrait blesser les "*bonnes mœurs*". Il consultera "*Les douze vertus du bon maître*" rédigées par De La Salle, pour constituer lui-même un "*modèle de vertu*" pour ses élèves :

> "*... il* [l'instituteur] *sera sincèrement pieux ; il se fera une heureuse habitude des pratiques et des devoirs que la religion prescrit ; il sera mesuré dans ses discours ; sa tenue sera décente, son maintien réservé ; il ne fréquentera pas*

---

248 *Le Règlement général (1846)*, p. 496.

249 *Ibid.*, pp. 498-503.

250 *Ibid.*, p. 502.

251 Les instructions citent comme des exemples à suivre *Les douze vertus d'un bon maître* et *La conduite des écoles chrétiennes* de J.-B. de La Salle, ainsi que *De l'éducation des filles* de Fénelon (cf. *Ibid.*, p. 502).

Illustration n°2 : Le Grand bal catholico-libéral.
Charles Rogier danse avec le Cardinal Sterckx.



Source : *L'Argus*, 25 février 1849.

les personnes d'une réputation suspecte ; il évitera soigneusement les sociétés bruyantes"[252].

E. L'application

Les prescriptions officielles relatives à l'enseignement de la religion et de la morale ne semblent pas toujours avoir été suivies avec discernement[253]. Les rapports de l'inspection ecclésiastique publiés dans les *Rapports triennaux* témoignent d'une application parfois défectueuse. D'une manière générale, les inspecteurs diocésains se disent satisfaits de la manière dont l'enseignement de la morale et de la religion est dispensé. Ils notent néanmoins la persistance de problèmes récurrents auxquels il faudrait remédier. De nombreux instituteurs réduiraient ainsi l'enseignement du catéchisme et de l'histoire sainte à une récitation "*à la lettre*", "*rapide et machinale*", *"dans laquelle l'intelligence n'est en quelque sorte pour rien"*[254]. Certains, "*trop peu instruits et devenus routiniers", "se contentent de les faire apprendre de mémoire".* Ils *"sont peu aptes à initier les enfants à l'intelligence du texte".* L'explication du "*sens des mots*" fait souvent défaut. Le temps réglementaire du cours de religion n'est pas toujours respecté[255]. Selon les rapports diocésains, les administrations publiques des grandes agglomérations comme Bruxelles, Gand, Anvers et Liège, ont souvent tendance à restreindre le temps consacré à l'enseignement de la religion et de la morale.

Certains rapports d'inspections ecclésiastiques notent, "*avec beaucoup de bonheur*", les progrès réalisés dans le domaine de l'éducation morale. Les enfants deviennent "*toujours plus respectueux*", "*plus dociles et plus polis*"[256], tandis que les jeunes filles *"sont élevées dans la modestie, la piété et toutes les vertus qui assurent le bonheur familial*"[257]. Mais, à lire entre les lignes, on s'aperçoit bientôt que l'apprentissage des "*règles de la civilité chrétienne*" laisse souvent à désirer. Elles sont parfois purement et simplement ignorées. A. Germain, un inspecteur (civil) de la Flandre occidentale, qui deviendra plus tard directeur général de l'instruction primaire sous le gouvernement libéral, ira jusqu'à soutenir, devant la Commission d'enquête parlementaire, le 2 février 1882, que "*l'enseignement de la morale était lettre morte*

---

252 *Le Règlement général (1846)...*, p. 502.

253 Pour ce point, voir en particulier J. LORY, *Libéralisme...*, t. I, pp. 18-64.

254 Cf. *RT, 1846-1848* p. LXI ; *ibid., 1855-1857*, p. CLXXX.

255 *Ibid., 1858-1860,* p. XCI ; *ibid., 1861-1863*, p. CVI.

256 *Ibid., 1846-1848*, p. LXII.

257 *Ibid., 1855-1857*, p. CLXXXI.

dans la plupart des écoles". La raison ? Essentiellement, selon lui, *"parce que l'instituteur croyait avoir satisfait à ses obligations lorsqu'il avait fait réciter la lettre du catéchisme"*. Or, poursuit-il, ce type d'enseignement *"est sans action aucune sur la culture morale"*[258].

Les inspecteurs ecclésiastiques imputent notamment le manque de culture morale des élèves aux "*instituteurs, qui semblent oublier que l'on doit joindre l'exemple à la parole, pour former les enfants aux vertus sociales et chrétiennes*"[259]. Le clergé exerce souvent, il est vrai, une autorité assez forte sur le corps enseignant. Certains d'entre eux n'hésitent pas à dénoncer, du haut de leur chair de vérité, les "*mauvais agissements*" de l'instituteur, soit parce que celui-ci est "*divorcé*", ou qu'il fréquente "*les cabarets et les théâtres*", soit parce qu'il lit de "*mauvais journaux*" ou vote "*libéral*". Quelques instituteurs se voient même refuser les Sacrements. Ces tracasseries ont pu aller jusqu'à la démission forcée de l'instituteur[260].

L'attitude du clergé est parfois motivée par une volonté tendant à discréditer l'école publique au profit de l'école libre. Un inspecteur civil note ainsi que *"là où il existe des établissements communaux en concurrence avec des établissements tenus par des corporations religieuses"*, le curé de la paroisse "*se montre d'ordinaire mieux disposé en faveur de ces derniers"*. Il arrive même qu'il se préoccupe uniquemment des écoles publiques *"pour en éloigner les élèves"*[261]. Cela est particulièrement vrai pour les écoles de filles. Dans leur circulaire de 1843, les évêques ont insisté pour que "*l'éducation des jeunes personnes soit confiée de préférence aux vierges du Seigneur vouées, par état, à l'instruction de la jeunesse et dont le dévouement est toujours si pur et si sublime*"[262]. Différents moyens sont utilisés pour discréditer l'école publique[263] : sermons à l'encontre de l'école publique et de son enseignement ; pression exercée sur les parents pour qu'ils ne choisissent pas l'école publique, sous peine de refus d'absolution ou de non admission des enfants à la première communion.

Dans le secteur de l'enseignement normal, les catholiques exercent pratiquemment un monopole[264]. La plupart des écoles normales leur appartiennent. Un article de la loi de 1842 prévoit l'adoption de sept écoles normales diocésaines. Il envisage également l'ouverture de

---

258 *Enquête scolaire*, t. V, Bruxelles, 1883, p. 66. Sur A. Germain, voir *infra*, p. 202.

259 *RT, 1855-1857*, p. CLXXXII.

260 Cf. J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire...*, t. I, pp. 43-44.

261 Cf. *RT, 1858-1860*, p. XXI.

262 *Ibid., 1843-1845*, p. 32.

263 Le ministère libéral renseigne dans le *Rapport triennal* de 1846-1848 - probablement pour des raisons politiques - quelques-uns de ces conflits (cf. *ibid., 1846-1848*, pp. XXXVIII-XLVIII), repris également par A. STASSE, *Commentaire succinct et pratique de la loi de 1842 sur l'instruction primaire*, Liège, 1878, pp. 18-21.

264 Cf. A. HERMANS, *De Onderwijzersopleiding in België, 1842-1884*, Louvain, 1985, pp. 75-174.

deux écoles normales de l'Etat (une à Lierre et une à Nivelles) et de sections normales annexées aux écoles primaires principales. L'épiscopat s'est d'abord opposé à ces établissements, avant de les accepter[265]. La suprématie des écoles libres est encore plus nette du côté de la formation des institutrices. En 1848, le gouvernement adopte dix établissements libres. Il faudra attendre 1874 pour voir la première école normale de l'Etat pour jeunes filles.

Le programme des écoles normales de l'Etat accorde à l'enseignement religieux et moral une place de choix[266]. Cet enseignement ne se limite pas au seul cours de religion et de morale. Il a tendance à rythmer la vie quotidienne des internes. Ainsi, à Lierre et à Nivelles, la journée débute par une prière, une méditation, une lecture édifiante et une messe. Elle se prolonge ensuite par une prière avant et après le repas, les cours et les études. Enfin, elle se termine par une prière, une méditation et un examen de conscience. Le dimanche et les jours fériés les élèves sont également conviés à des "*causeries morales*" avec le directeur.

Des voix commencent à s'élever parmi les libéraux pour dénoncer l'infléchissement et l'application de la loi de 1842 dans un sens qu'ils estiment être "*confessionnel*" et "*clérical*". La loi deviendrait "*confessionnelle*", dans la mesure où son exécution tendrait à assimiler l'instruction primaire à l'enseignement du seul culte catholique ; elle deviendrait également "*cléricale*", dans la mesure où cet "*amalgame*" se traduirait par une "*autorité directe*" du clergé. Certains libéraux se demandent dès lors s'il ne convient pas de combattre ces évolutions qu'ils jugent contraires à "*l'esprit de la loi*". Emile Banning, un grand commis de l'Etat de tendance libérale (doctrinaire), se fait notamment l'écho de ces critiques dans une contribution publiée en 1879 sur *L'épiscopat et l'Instruction publique en Belgique* :

> "*Ainsi, fut fixé dès le début le double caractère de la loi. En principe, l'école était constitutionnelle, admettait tous les enfants sans distinction de croyance religieuse, et ne relevait que de l'autorité civile par l'intermédiaire de laquelle le clergé pouvait y exercer son influence. En réalité, grâce aux efforts persévérants du clergé et à la condescendance de l'autorité civile, elle tendait à devenir confessionnelle, appropriait son enseignement aux croyances du catholicisme exclusivement, et les prêtres de cette religion y exerçaient une autorité directe de tous les moments. Cette inconséquence devait être et devint une source incessante de conflits : chacun des deux camps devait tendre à rentrer dans la vérité de son rôle, dans la plénitude de son indépendance*"[267].

---

265 Cf. A. HERMANS, *De Onderwijzersopleiding in België* ..., pp. 108-120 et 141-174.

266 ID., *De inhoud van de onderwijzersopleiding in België, 1844-1854*, dans *Pedagogisch Tijdschrift*, t. II, 1977, pp. 565-590 ; ID, *De Onderwijzersopleiding*..., pp. 339-363.

267 E. BANNING, *L'épiscopat et l'instruction publique en Belgique, de 1830 à 1879*, Bruxelles, 1879, p. 33. Sur E. Banning, voir *supra*, p. 244.

Chapitre III
La réaction libérale : une "rupture définitive" ?

Au cours des années 1840-1850, les libéraux s'inquiètent peu à peu de l'emprise croissante prise par l'Eglise catholique dans les différentes sphères de l'activité sociale, en particulier dans le domaine de l'enseignement. Cette opposition anticléricale se manifeste surtout au sein de la haute bourgeoisie et de la classe moyenne[268]. Elle se structure progressivement à partir de la fin des années 1830 - début des années 1840, d'abord à un niveau local, ensuite à un niveau national. Cette évolution vers la création d'un appareil de parti solide et efficace est non seulement le fait du dynamisme dont font preuve des personnalités comme Théodore Verhaegen, mais elle est également due à l'action des loges. La condamnation de la Franc-Maçonnerie par les évêques belges en 1839 a orienté les loges vers la lutte anticléricale et vers le libéralisme[269]. Les ateliers bruxellois sont à l'origine de la société électorale *L'Alliance* (1841), dont sont issues les sections libérales locales[270]. En 1846, *L'Alliance* prend l'initiative d'organiser un Congrès réunissant toutes les forces libérales du pays. Ce dernier transforme le mouvement libéral en un parti moderne. Il le dote également d'un programme politique.

A. Le Congrès libéral de 1846

Au cours des débats présidant à la tenue du Congrès de 1846, il apparaît clairement que le thème principal du futur programme libéral résidera dans une "*indépendance du pouvoir civil*"[271]. Dans une lettre qu'il adresse à Rogier le 16 mars 1846, Théodore Verhaegen y voit

---

268 Cf. E. WITTE, *Politieke machtsstrijd in en om de voornaamste belgische steden, 1830-1848,* Bruxelles, 1973, pp. 135-489 ; F. BALACE, *Les libéraux, les catholiques et l'unionisme (1831-1846)*, dans H. HASQUIN & A. VERHULST (S.DIR.), *Le Libéralisme en Belgique. Deux cents ans d'histoire*, Bruxelles, 1989, pp. 39-55.

269 J. BARTIER, *La condamnation de la Franc-Maçonnerie par les évêques belges en 1837*, dans G. CAMBIER (S.DIR.), *Laïcité et Franc-Maçonnerie*, Bruxelles, 1981, pp. 225-232.

270 ID., *Théodore Verhaegen, la Franc-Maçonnerie et les sociétés politiques,* dans G. CAMBIER (S.DIR.), *Laïcité et Franc-Maçonnerie...*, pp. 75-159 ; E. WITTE, *La Franc-Maçonnerie, facteur politique dans la Belgique censitaire du XIX^e siècle*, dans *Un siècle de Franc-Maçonnerie dans nos régions (1740-1840). Catalogue de l'exposition*, Bruxelles, 1983, pp. 58-66 ; J. TYSSENS, *Politisation et dépolitisation au sein de la Franc-Maçonnerie belge, 1830-1940*, dans *Les Cahiers Marxistes*, févr.-mars 1994, n° 193, pp. 11-27.

271 Les citations de ce paragraphe sont issues d'A. MIROIR, *Le Congrès libéral de 1846*, dans H. HASQUIN & A. VERHULST (S.DIR.), *Le Libéralisme...*, pp. 23-24.

la base "*du nouveau programme gouvernemental*". Le 25 mai 1846, un quotidien libéral bruxellois, *L'Indépendance belge*, note "*qu'un mot résume le programme*" : "*l'indépendance du pouvoir civil, voilà notre drapeau !*". Dans la lettre d'invitation adressée aux associations électorales libérales, le président de *L'Alliance libérale*, l'avocat Eugène Defacqz[272], précise que le but de la réunion *"est de venir en aide au pouvoir légitime"*. Comment ? Simplement, *"en organisant une résistance pacifique contre les influences qui déplacent les sources de l'autorité et en dominent l'exercice"*. En réalité, l'utilisation de ce slogan facilite également le regroupement des diverses forces libérales autour d'un "*anticléricalisme commun*".

Le 14 juin 1846, le Congrès libéral adopte un programme rédigé en grande partie par Walthère Frère-Orban, un jeune avocat liégeois alors pratiquement inconnu. Conciliant les revendications formulées par les diverses factions du libéralisme, il réclame une réforme du système électoral, notamment par l'abaissement successif du cens urbain et par l'adjonction de certaines catégories de capacitaires. Sous la pression de la tendance plus démocrate, il se prononce également en faveur "*d'améliorations que réclame impérieusement la condition des classes ouvrière et indigente*". L'essentiel réside néanmoins dans les dispositions censées garantir une "*indépendance réelle du pouvoir civil*" (art. 3). Le programme entend spécialement assurer cette mesure dans le domaine de l'enseignement, par "*l'organisation d'un enseignement public à tous les degrés*", *"sous la direction exclusive de l'autorité civile"*, et en y *"repoussant l'intervention des ministres du culte à titre d'autorité"* (art. 4) [273].

Il convient dès l'abord de préciser la portée exacte de ces dispositions, souvent mal comprises[274]. Elles ne constituent pas, quoi que la presse catholique ait pu écrire à ce sujet, une porte ouverte menant à la négation de l'enseignement religieux et, par-là même, à la généralisation de "*l'indifférence*" dans les écoles publiques[275]. En réalité, les libéraux entendent réagir contre ce qui leur semble être une "*aliénation des prérogatives de l'Etat par l'Eglise catholique*", contre les privilèges que celle-ci s'est octroyés par voie législative et réglementaire, contre les interprétations complaisantes, bref, contre toutes les formes d'évolutions qu'ils jugent contraires à "*l'esprit de la Constitution*". Il convient, selon eux, de rétablir cet "*esprit*" constitutionnel en instaurant une indépendance entre l'Eglise et l'Etat. A

---

272 Sur Eugène Defacqz (1797-1871), homme politique radical, membre du Congrès national, professeur à l'ULB (1839-1849), conseiller (1837) et président de la Cour de Cassation (1867), président de *L'Alliance* (1841) et du Congrès libéral (1846), membre du conseil communal de Bruxelles (1836), du conseil provincial du Brabant (1838), et de la loge *Les Vrais amis de l'Union et du Progrès réunis*, voir *Nouv. Biog. Nat.*, t. VI, col. 106-111.

273 A. MIROIR, *Le Congrès libéral de 1846...*, pp. 24-25. Sur Frère-Orban, voir *infra*, p. 198.

274 Cf. notamment ID., *La doctrine libérale sur l'Etat, l'Eglise et la société*, dans H. HASQUIN (S.DIR.), *Histoire de la laïcité...*, pp. 89-106 ; ID., *Libéralisme et anticléricalisme belge dans les années 1840*, dans ID. (S.DIR.), *Laïcité et classes sociales, 1789-1945...*; pp. 195-208.

275 Cf. R. DE FOOZ, *Les réactions de la presse "catholique" devant le Congrès libéral du 14 juin 1846*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1967, pp. 179-194.

Illustration n°3 : Congrès libéral de 1846.

PROGRAMME DU LIBÉRALISME BELGE.

Congrès libéral de 1846.

Le congrès libéral adopte, pour programme du libéralisme Belge, les articles suivants :

ART. 1er. Comme principe général :

La réforme électorale par l'abaissement successif du cens jusqu'aux limites fixées par la Constitution.

Et comme mesure d'application immédiate :

1° L'adjonction, dans les limites de la Constitution, comme électeurs, de citoyens exerçant une profession libérale pour laquelle un brevet de capacité est exigé par la loi, et de ceux portés on la liste du jury ;

2° Un certain abaissement dans le cens actuel des villes.

ART. 2. — L'indépendance réelle du pouvoir civil.

ART. 3. — L'organisation d'un enseignement public à tous les degrés, sous la direction exclusive de l'autorité civile, en donnant à celle-ci les moyens constitutionnels de soutenir la concurrence contre les établissements privés, et en repoussant l'intervention des ministres des cultes, à titre d'autorité, dans l'enseignement organisé par le pouvoir civil.

ART. 4. — Le retrait des lois réactionnaires.

ART. 5. — L'augmentation du nombre des représentants et des sénateurs à raison d'un représentant par 40,000 âmes et d'un sénateur par 80,000 âmes.

ART. 6. — Les améliorations que réclame impérieusement la condition des classes ouvrière et indigente.

Ainsi adopté par le congrès libéral, en sa séance du 14 juin 1846.

LE SECRÉTAIRE, J. BARTELS.

LE PRÉSIDENT, E. DE FACQZ.

Source : *Congrès libéral de Belgique. Séance du 14 juin 1846*, Bruxelles, 1846, p. 2.

cet effet, il leur apparaît nécessaire de soustraire la sphère publique à l'emprise de "*l'autorité*" de l'Eglise catholique. C'est peut-être, comme l'a fort justement remarqué Mgr Aloïs Simon[276], se prononcer en faveur d'une réduction du rôle institutionnel de l'Eglise - principalement en matière d'enseignement et de bienfaisance -, mais ce n'est, en aucun cas, s'en prendre au sentiment religieux en tant que tel. Il ne s'agit pas d'une profession de foi antireligieuse, mais bien anticléricale, et encore, d'un anticléricalisme modéré, dirigé, non pas contre l'intervention du clergé en tant que telle, mais contre ses manifestations "*autoritaires*".

B. La politique nouvelle en matière d'enseignement primaire

Le gouvernement libéral Rogier / Frère-Orban (1847-1852), qui se met en place au sortir des élections du 8 juin 1847, entend appliquer les grands axes de la "*politique nouvelle*" que le Congrès de 1846 a fixés. Il s'attache spécialement à assurer l'indépendance du pouvoir civil dans les domaines de la bienfaisance et de l'enseignement, tout en déclarant respecter la foi et les dogmes. Il demeurera également "*bienveillant*" à l'égard des ministres des cultes "*agissant dans le cercle de leur mission religieuse*". Le 12 août 1847, le nouveau Cabinet informe les gouverneurs de province de cette "*politique nouvelle*" au moyen d'une circulaire :

> "*En tête de son programme politique, le Ministère tient à poser en termes explicites le principe de l'indépendance du pouvoir civil, à tous les degrés. L'Etat est laïc. Il importe de lui conserver nettement et fermement ce caractère et de dégager, sous ce rapport, l'action du gouvernement partout où elle serait entravée. D'autre part, respect sincère pour la foi et les dogmes, protection pour les pratiques de l'ordre religieux, justice et bienveillance pour les ministres des cultes agissant dans le cercle de leur mission religieuse. Ce double principe, en harmonie avec l'esprit de notre Constitution, forme la base essentielle et comme le point de départ de l'administration nouvelle. Il recevra son application dans tous les actes législatifs et administratifs où il devra apparaître, et particulièrement en matière d'enseignement public*"[277].

Cette "*politique nouvelle*" caractérise assez vite les débats parlementaires soulevés par les libéraux autour de l'application de la loi de 1842, qu'ils jugent trop "*cléricale*". En décembre 1847, la publication de la correspondance échangée entre Nothomb et les évêques leur donne l'occasion de souligner la mainmise que l'autorité religieuse exerce selon eux dans le secteur de l'enseignement primaire[278]. Nothomb est accusé de s'être "*prosterné aux pieds du clergé*"

---

276 A. SIMON, *Le cardinal Sterckx...*, t. I, pp. 467-468.

277 *Moniteur belge*, 12 août 1847, n°224 bis, p. 2754.

278 Cf. *Documents parlementaires. Chambre, sess. 1847-1848*, t. II, n°78 (séance du 20 décembre 1847).

sur deux points au moins : d'une part, la reconnaissance à l'épiscopat d'une certaine compétence en matière de nomination des instituteurs ; d'autre part, une limitation des prérogatives de l'Etat dans le domaine de la formation des maîtres d'écoles. A ces "*interprétations tendancieuses*", les libéraux entendent opposer leur programme. Ils reconnaissent la nécessité d'un enseignement de la religion sans pour autant admettre l'intervention du clergé à "*titre d'autorité*"[279]. Surtout, le gouvernement libéral se donne pour mission essentielle de renforcer les compétences de l'Etat en matière d'enseignement. Le ministre de l'Intérieur, Charles Rogier, est assez explicite sur ce point. Le 17 décembre 1847, il déclare avoir *"toujours blâmé l'espèce d'abandon que l'Etat ferait de ses droits, de ses obligations"*. Aussi se fixe-t-il pour objectif de "*maintenir intact les droits de l'Etat*"[280].

La question rebondit à la Chambre en février 1849, lors des débats soulevés par l'examen du budget de l'Intérieur. Des tensions se font jour au sein de la majorité libérale. Plusieurs députés libéraux se font l'écho d'un vœu formulé par la section centrale de la Chambre en janvier 1849, lequel réclame une révision de la loi de 1842. Le 14 février 1849, ils déposent une proposition allant dans ce sens[281]. Le gouvernement n'entend pas se lancer dans cette voie. Sans doute, souligne Rogier[282], *"cette loi est susceptible d'être révisée dans quelques articles"*. Il préfère cependant *"exécuter la loi dans un esprit libéral"*, *"par une action administrative"*. Finalement, la proposition de révision est rejetée par 77 voix contre 17.

Pendant les débats, plusieurs députés libéraux soutiennent des thèses plus radicales. A. Delfosse déclare ainsi que "*le pouvoir civil est abaissé lorsqu'il n'a pas la direction exclusive de l'enseignement donné aux frais de l'Etat*"[283]. Il demande que "*le pouvoir civil se remette en possession de ses droits*". Un des domaines où l'Etat devrait reprendre ses "*prérogatives qu'il a abdiquées au clergé*" est, d'après lui, celui de l'enseignement de la morale. L'Etat affirmerait ses compétences dans cette branche en désignant, seul, ceux qui la donneront, en dirigeant et en surveillant, seul, son enseignement, et en approuvant, seul, les livres utilisés à cet effet[284]. Reconnaître à l'Etat une compétence en cette matière suppose, selon le député de Liège, Destriveaux, "*que, tout en respectant la religion et en faisant la base de la morale*", on

279 Voir Lehon, Frère-Orban et Rogier à la Chambre, le 17 décembre 1847, dans *AP, Ch., sess. 1847-1848*, pp. 308-310, 312-315.

280 Rogier à la Chambre, le 17 décembre 1847, dans *ibid.*, p. 314.

281 Lelièvre, de Perceval, De Bourdeaud'huy et Debroux à la Chambre, le 14 février 1849, dans *ibid.*, p. 745.

282 Rogier à la Chambre, le 14 février 1849, dans *ibid.*, p. 754.

283 Delfosse à la Chambre, le 14 février 1849, dans *ibid.*, p. 747.

284 ID. et Deliège à la Chambre, les 14 et 15 février 1849, dans *ibid.*, pp. 759-766.

puisse *"enseigner la morale indépendamment du dogme religieux"*[285]. Un autre liégeois, Deliège, précise que la morale se compose *"du code des lois qui règlent les rapports de l'homme envers les hommes ; de l'homme envers la société ; de l'homme envers Dieu"*[286].

C. La loi de 1850 sur l'enseignement moyen

Le gouvernement Rogier/Frère-Orban entend surtout appliquer les principes de sa *"politique nouvelle"* dans le secteur de l'enseignement moyen. En février 1850, Charles Rogier dépose devant les Chambres un projet de loi sur l'enseignement moyen[287]. Ce projet renforce considérablement les compétences de l'Etat dans ce domaine. Il prévoit la création par l'Etat de dix athénées royaux (cycle long), une par province, deux en Hainaut, et de cinquante écoles moyennes (cycle court) pour garçons. La nomination des professeurs (selon des critères de capacité fixés par la loi), l'inspection et la surveillance des écoles moyennes de l'Etat relèvent également de l'autorité civile. Des établissements communaux ou provinciaux peuvent toutefois bénéficier de subsides, dans la mesure où ils se conforment à la loi et où ils acceptent l'inspection de l'Etat. Enfin, une commune dépourvue d'une institution officielle peut accorder son patronage à un établissement libre pour une période de dix ans tout au plus. Néanmoins, ces institutions libres subsidiées devront se soumettre à l'inspection de l'Etat.

L'enseignement de la religion est également inscrit au programme. L'article 8 du projet de loi stipule expressément que *"les Ministres des cultes seront invités à donner ou à surveiller l'enseignement religieux dans les établissements soumis au régime de la présente loi"*[288]. Le gouvernement entend éviter par-là toute intervention du clergé à titre "d'autorité" dans

---

285 Destriveaux à la Chambre, le 14 février 1849, dans *AP, Ch., sess. 1848-1849*, p. 753. Sur Pierre Destriveaux (1780-1813), avocat à la Cour d'appel de Liège, professeur de droit et d'histoire de la littérature moderne à l'Université de Liège (1811-1852), membre du Congrès national, représentant de l'arrondissement de Liège (1847-1853), conseiller provincial de Liège (1836-1847), voir notamment *Biog. Nat.*, t. V, col. 814-819.

286 Deliège à la Chambre, le 15 février 1849, dans *ibid.*, p. 766. Sur Charles Deliège (1799-1861), notaire, homme politique libéral, bourgmestre de Fléron (1825-1843 et 1846-1854), membre du Conseil provincial de Liège (1836-1848), représentant de l'arrondissement de Liège (1848-1861), voir J. LETON & T. HALKIN, *Charles Nicolas Deliège (1799-1861), bourgmestre de Fléron, député de Liège en son temps,* dans *Fléron, hier, aujourd'hui*, Fléron, 1982, pp. 7-200.

287 Sur la loi de 1850 relative à l'enseignement moyen de l'Etat, voir notamment A. SIMON, *Le cardinal Sterckx et son temps...*, t. I, pp. 469-538 ; W. THEUNS, *De organieke wet op het middelbaar onderwijs (1 juin 1850) en de Conventie van Antwerpen*, Louvain-Paris, 1959 ; H. FASSBENDER, *L'épiscopat belge et le projet de loi sur l'enseignement moyen de 1850. Attitudes et opinions,* dans *Bulletin de l'Institut historique belge de Rome*, t. XL, 1969, pp. 469-520 ; A. TIHON, *Le clergé et l'enseignement moyen pour garçons dans le diocèse de Malines 1802-1914*, Thèse de doctorat en Histoire, t. I, UCL, 1970, pp. 198-218 ; A. BROSENS, *De strijd om de wet van 1850 op het middelbaar onderwijs*, dans *Anciens Pays et Assemblées d'Etats*, t. XL, 1972, pp. 79-127.

288 *Documents parlementaires, Chambre, sess. 1849-1850*, t. III, n° 111, p. 13.

l'enseignement public. Ce dernier ne pourra plus exercer aucun "contrôle" en-dehors du cours de religion proprement dit. Rogier justifie notamment ces dispositions en précisant que *"l'intervention du clergé ne peut être subordonnée à des conditions qui mettraient en question l'existence même des établissements laïques"*[289]. En invitant les ministres des différents cultes, il espère également instaurer un réel pluralisme dans l'enseignement des diverses religions. L'application de ces directives est censée contribuer à sauvegarder l'indépendance réciproque de l'Eglise et de l'Etat, que l'exécution "cléricale" de la loi de 1842 a mise à mal :

> "*Le clergé est invité à donner et à surveiller l'enseignement religieux dans les établissements de l'Etat. Je demande que l'on cherche, que l'on trouve une meilleure formule, qui soit en rapport avec la Constitution, avec la dignité réciproque, l'indépendance réciproque du clergé et de l'Etat*"[290].

Ce projet de loi a suscité une vive opposition de la part des députés catholiques. Certains y ont vu un retour à la politique de centralisation scolaire et de monopole étatique menée sous le régime hollandais[291]. L'essentiel des critiques porte toutefois sur le fameux article 8. Ce dernier n'offrirait aucune garantie suffisante. Le clergé ne disposerait plus "*de l'autorité nécessaire*" afin de mener à bien sa mission. Il ne lui est, entre autres, plus permis de vérifier que le reste de l'enseignement "*scientifique*" ne contient rien de contraire au dogme. Dans le cas où il ne se charge pas lui-même du cours de religion, le clergé n'a plus aucun "*droit*" de s'assurer des capacités morales et religieuses des instituteurs qui accepteront de le donner.

En ne faisant plus qu'inviter le clergé, le gouvernement n'affirme-t-il pas *"sa prétention de donner lui-même, dans certaines circonstances, l'enseignement religieux"* ? Admettre la "*nécessité absolue pour l'Etat d'intervenir dans tout ce qui touche aux intérêts moraux de la nation*" ne représente-t-il pas une entorse à la Constitution ? N'est-ce pas renouer avec le vieux rêve consistant à instaurer une "*Eglise nationale*"[292] ? Mais quelle sera la morale enseignée par ce nouveau "*Dieu-Etat*" ? Serait-ce une "*religion civile*", érigeant le Code pénal en catéchisme, ce que F. De Mérode appelle la "*statolâtrie*" [293] ? Ou serait-ce plutôt une "*morale vague et sans autorité*", changeante comme les "*caprices de l'esprit humain*", issue d'une philosophie profane particulière, que celle-ci soit d'inspiration déiste ou matérialiste[294] ? Quoi qu'il en soit, cette "*vague religiosité*" ouvrira la porte à

---

289 Rogier à la Chambre, le 14 février 1850, dans *AP, Ch., sess. 1849-1850*, p. 775.

290 ID. à la Chambre, le 9 avril 1850, dans *ibid.*, p. 1092.

291 Cf. notamment Rodenbach, Toussaint, De Haerne, De Man d'Attenrode à la Chambre, les 11, 12 et 17 avril 1850, dans *ibid.*, pp. 1102, 1111-1113 et 1121.

292 De Haerne à la Chambre, le 13 avril 1850, dans *ibid.*, p. 1117.

293 De Mérode à la Chambre, le 18 avril 1850, dans *ibid.*, p. 1185.

294 Liedekerke à la Chambre, le 10 avril 1850, dans *ibid.*, p. 1101.

"*l'indifférentisme*" et, à terme, préparera la venue des nouveaux "*barbares*", à savoir les "*socialistes*" et les "*communistes*", "*qui ne sont pas, comme au XVI^e siècle, aux portes de la Civilisation, mais en son sein même, qui en sont le produit*"[295]. Car le "*libéralisme sceptique*" ne se rend pas compte qu'en assignant à l'homme la tâche de réaliser son salut dans le monde de l'ici-bas, par la recherche d'un bonheur terrestre, il fraie la voie à ces doctrines :

> "*Dès qu'on se place en-dehors de la sanction divine des grands principes sociaux, dès que cette vie mortelle est le but final de l'humanité, la philosophie est impuissante contre les doctrines des novateurs à la mode* (...). *La philosophie humaine dit qu'on est ici-bas pour être heureux et jouir*"[296].

Les membres du gouvernement ont tenté de répondre aux objections soulevées par les catholiques. Rogier démontre que la formule de l'invitation respecte l'indépendance réciproque de l'Eglise et de l'Etat. En cas de refus du clergé, le professeur devra, en outre, obligatoirement se servir des manuels approuvés par l'autorité diocésaine[297]. Hippolythe Rolin, le ministre de Travaux publics, insiste quant à lui sur l'importance accordée à l'enseignement religieux : "*Nous disons avec Portalis : point d'instruction sans éducation, point d'éducation sans religion. La religion, c'est le fond de toutes les choses*"[298]. Frère-Orban, alors ministre des Finances, défend les principes du libéralisme, dans lesquels certains catholiques ont cru percevoir les signes avant coureurs du triomphe du socialisme et du communisme[299]. Pour Frère, le libéralisme est "*une émanation des principes les plus purs d'ordre et de progrès, de tolérance et de liberté*". "*Après des luttes incessantes*", il a fait "*prévaloir les libertés civiles et politiques, la liberté de conscience surtout*". En vertu de ces principes, l'Etat ne peut pas prendre le parti d'une religion ou d'une philosophie. Il doit toutes les respecter. Il ne s'ensuit pas pour autant que l'Etat n'ait aucun droit "*de pourvoir aux besoins d'instruction*". C'est une "*nécessité sociale*" qui incombe à tous "*les Etats-modernes*".

A l'extérieur du Parlement, la presse catholique se déchaîne. Une campagne est orchestrée contre "*l'odieux projet*". En une formule lapidaire, le *Journal de Bruxelles* informe ses lecteurs de l'expectative dans laquelle le pays est plongé : "*L'enseignement de l'Etat doit être ou religieux avec la direction de l'Eglise, ou incrédule et impie sans la direction de l'Eglise ;*

---

295 De Decker à la Chambre, le 19 avril 1850, dans *AP, Ch., sess. 1849-1850*, p. 1187. De Decker fait allusion au siège de Vienne par Soliman.

296 Coomans à la Chambre, le 20 avril 1850, dans *ibid.*, p. 1218.

297 Rogier à la Chambre, le 11 août 1850, dans *ibid.*, pp. 1121-1122.

298 Rolin à la Chambre, le 15 avril 1850, dans *ibid.*, p. 1132. Sur Hippolyte Rolin (1804-1888), juriste, président de l'*Association libérale de Gand*, conseiller communal et échevin des Travaux publics la Ville de Gand, ministre des Travaux publics (1848-1850), représentant libéral de l'arrondissement de Gand (1848-1852), voir J.-L. DEPAEPE & C. RAINDORF-GERARD (S.DIR.), *Le Parlement belge. 1831-1894...*, p. 491.

299 Frère-Orban à la Chambre, le 20 avril 1850, dans *AP, Ch., sess. 1849-1850*, p. 1124.

en un mot, l'enseignement de l'Etat doit être catholique ou socialiste". La veille, le journal s'était déjà fait remarquer en affirmant, de "*source sûre*", que le pape Pie IX a soutenu, devant ses proches, que "*le projet de loi présenté à la Chambre belge est une véritable déclaration de guerre à l'influence de la religion, mais c'est à la société que les blessures seront faites*"[300].

L'épiscopat est tout autant opposé au projet de loi. Le 17 mai 1850, il adresse une requête au Sénat pour tenter d'empêcher le vote de la loi[301]. Les évêques estiment que la réforme "*attribue au gouvernement un pouvoir réel en matière spirituelle*". Il "*blesse les droits de l'Eglise*". L'épiscopat détaille ensuite leurs principaux "griefs". Le projet de loi ne reconnaît plus d'autorité suffisante au clergé. En attribuant à l'Etat la direction absolue des écoles publiques, il dénie implicitement aux chefs du culte le droit de régler et de surveiller l'enseignement de la religion et de la morale. En permettant à l'Etat "*de créer un nombre indéfini d'établissements scolaires*", il instaure une concurrence "*insoutenable*" aux collèges épiscopaux. En ne faisant plus qu'inviter le clergé à donner l'instruction religieuse, il place en réalité l'autorité religieuse dans une position de "*subordination*". L'Eglise représente pourtant une puissance souveraine au même titre que l'Etat. Il faut qu'une "*entente*" s'établisse dans les matières où les deux pouvoirs sont appelés à collaborer. Bref, l'épiscopat demande au gouvernement de meilleures garanties pour qu'il puisse participer à l'exécution de la loi.

La loi est à peine promulguée, le 1er juin 1850, que l'épiscopat et le gouvernement entament des négociations[302]. L'épiscopat, estimant ne pas avoir obtenu de garanties suffisantes, rompt les pourparlers. Il interdit dès lors au clergé de collaborer à l'instruction religieuse dispensée dans les écoles secondaires de l'Etat. Il tente également de discréditer les athénées et les écoles moyennes de l'Etat, notamment en refusant de célébrer une messe du Saint-Esprit à l'ouverture des cours de ces établissements. La situation se débloque en 1852, avec l'arrivée au pouvoir du Cabinet centriste présidé par Henri de Brouckère. Les pourparlers reprennent entre les évêques et le gouvernement. Un compromis est négocié sur le modèle de la "*Convention d'Anvers*", qui a été conclue en 1853 entre l'épiscopat et les bureaux administratifs de l'athénée et de l'école moyenne de la ville d'Anvers. Le 5 avril 1854, un arrêté royal reconnaît officiellement la "*Convention d'Anvers*".

---

300 *Le Journal de Bruxelles*, les 7 et 8 avril 1850. Sur la campagne menée contre le projet de loi par *Le Journal de Bruxelles*, voir surtout F. TORDEUR, *Le Journal de Bruxelles de 1841 à 1863*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1967, pp. 132-158.

301 Cette requête est publiée et analysée dans le détail par H. FASSBENDER, *L'épiscopat belge et le projet de loi sur l'enseignement moyen de 1850. Attitudes et opinions,* dans *Bulletin de l'Institut historique belge de Rome*, t. XL, 1969, pp. 495-502.

302 La correspondance entre le ministre de l'Intérieur et l'Archevêque, qui s'étale du 31 octobre 1850 au 15 mai 1851, a été publiée dans les *Documents parlementaires. Chambre, sess. 1849-1850*, n°253 (le 4 juillet 1850). Sur ces négociations, voir notamment A. SIMON, *Le cardinal Sterckx et son temps...*, t. I, pp. 490-501.

La "*Convention d'Anvers*" rend l'enseignement de la religion obligatoire dans les écoles publiques[303]. Le cours de religion catholique est donné par un membre du clergé nommé par l'évêché et approuvé par le roi. Les élèves non catholiques peuvent être dispensés de cet enseignement. Les livres utilisés au cours de religion sont approuvés par l'autorité diocésaine. Les autres livres ne peuvent rien contenir de contraire à la religion. En plus du cours de religion, les élèves sont tenus d'assister à la messe les dimanches et les jours fériés. Une prière est récitée au début et à la fin des classes. Enfin, le préfet d'études et les professeurs *"profiteront des occasions qui se présenteront dans l'exercice de leurs fonctions"*, pour inculquer aux élèves *"les principes de morale et l'amour des devoirs religieux"*. Ils éviteront, *"dans leur conduite, comme dans leurs leçons"*, tout ce qui pourrait *"contrarier l'instruction religieuse"*. Dans la pensée des évêques, la présence au cours de religion constitue la "*norme*". Ils avertissent le ministre qu'ils ne pourront pas tolérer de dispenses injustifiées.

Le modèle anversois, auquel une quinzaine de libéraux sont demeurés opposés, n'est pas appliqué partout[304]. En 1857, il est repris dans 4 athénées sur 10, dans 31 écoles moyennes sur 49, et dans 9 établissements communaux sur 17. Les accords sont nombreux dans cinq provinces, celles d'Anvers, du Brabant, du Limbourg, du Luxembourg et de Namur, où 34 établissements sur 39 l'ont adopté. Leur nombre est plus réduit (10 écoles sur 37) dans les autres provinces, à savoir les Flandres orientale et occidentale, le Hainaut et Liège.

---

303 Sur la Convention d'Anvers, voir notamment A. SIMON, *Le cardinal Sterckx et son temps...*, t. I, pp. 502-538 et A. TIHON, *Le clergé et l'enseignement moyen pour garçons ...*, t. I, pp. 213-218.

304 Cf. ID., *Le rôle du clergé séculier dans l'enseignement secondaire...*, p. 196.

Chapitre IV
L'anticléricalisme libéral des années 1840-1860

L'analyse des débats théoriques mettant aux prises les catholiques et les libéraux autour du statut de l'enseignement public, fournit un bon aperçu des thèmes essentiels composant l'anticléricalisme des années 1840-1860. Si l'anticléricalisme trouve son origine dans des temps beaucoup plus éloignés - certaines de ses manifestations datent déjà du Moyen Âge -, les principes qui guident son action commencent à se préciser au cours de cette période. Selon René Rémond, le terme serait même apparu en 1852, tandis que son usage se serait répandu à partir de 1859[305]. D'après lui, l'anticléricalisme se définit en opposition à son contraire : le cléricalisme. L'anticlérical lutte à l'encontre de tout ce qui lui apparaît être une confusion intolérable entre la société ecclésiale et la société séculière. Il revendique par conséquent un minimum de dissociation entre les deux sphères d'intérêt ou, tout du moins, une certaine indépendance de l'État, et il réclame pour l'individu une liberté de conscience pleine et entière[306]. Plus précisément, R. Rémond relève plusieurs formes d'anticléricalisme selon les différentes familles politiques (libérale, radicale, communiste,...). Son expression la plus ancienne est celle du libéralisme. L'anticléricalisme libéral, qui puise ses références dans les Lumières, est viscéralement opposé à toute forme d'absolutisme et d'autoritarisme. Il plaide *"pour la tolérance"*, veut *"instituer la liberté de conscience"*, ainsi que *"l'indépendance de la société civile"*. Il n'est *"pas athée, ni même antichrétien"*. Généralement *"déiste, sincèrement spiritualiste"*, il accepte *"l'Évangile sous bénéfice d'inventaire"*[307].

La définition de René Rémond se rapproche assez bien de l'anticléricalisme adopté par les libéraux belges au cours des années 1840-1860. Il est même possible, à l'instar de ce qu'a fait J. Baubérot avec son premier *"seuil de laïcisation"*[308], de dégager les grands principes de cet anticléricalisme libéral. Celui-ci semble s'articuler autour de trois grands thèmes : a) le respect de la liberté de conscience et de ses corollaires, notamment la liberté des cultes ; b) une utilité sociale de la religion, spécialement au niveau de la *"morale commune"* ; c) une réduction, quoi qu'encore fort modérée, du rôle institutionnel de l'Eglise, qui se limite pour l'heure à réclamer une indépendance du pouvoir civil, en particulier en matière scolaire.

---

305 R. REMOND, *L'anticléricalisme en France, de 1815 à nos jours*, Bruxelles, 1985, pp. 8-10.

306 *Ibid.*, pp. 11-16.

307 *Ibid.*, pp. 41-42.

308 Cf. notamment J. BAUBÉROT & S. MATHIEU, *Religion, modernité...*, pp. 222-224.

A. La liberté de conscience et ses limites

Le libéralisme tire ses principes de la philosophie des Lumières issue du XVIII[e] siècle. Il reconnaît à l'homme le "*droit*" (naturel) de pouvoir développer librement ses propres potentialités. Selon Frère-Orban, le libéralisme "*soutient que l'homme a le droit de se développer religieusement, moralement, intellectuellement, matériellement, sans entrave*"[309]. Les libéraux attendent du libre exercice de ce droit une "*perfection du genre humain*", autrement dit, une marche en avant de la "*Civilisation moderne*" vers le "*progrès spirituel et matériel*"[310]. Les "*libertés modernes*", ces grandes "*conquêtes de la Révolution de 1789*"[311], telles que la liberté d'opinion, la liberté d'association et l'égalité civile, sont censées garantir ce "*droit inaliénable*" contre toute forme d'autoritarisme. Les libéraux consacrent l'essentiel de leurs efforts à sauvegarder et à étendre ces "*libertés modernes*". A commencer par la première d'entre-elles : la liberté de conscience. Celle-ci permet aux individus de choisir librement l'orientation qu'ils entendent donner à leur existence. Ce principe implique, au minimum, un respect envers toutes les croyances et opinions, ainsi que leur égale liberté devant la loi. Lors des débats parlementaires soulevés par la loi de 1842 sur l'enseignement primaire, les libéraux ont ainsi insisté pour assurer "*les droits des minorités religieuses*".

Du 21 au 27 novembre 1856, un long débat a lieu au Parlement suite à l'affaire "*Laurent et Brasseur*". L'épiscopat et la presse catholique accusent deux professeurs de l'Université de Gand d'avoir mis en cause certains "*dogmes de la religion*" au cours de leur enseignement[312]. Pendant ce débat, Frère-Orban a donné sa définition de la liberté de conscience. Il nous renseigne sur les "*limites*" que les libéraux de l'époque lui attribuent. Pour Frère-Orban, l'exercice de ce principe doit permettre aux hommes de soulever des "*grandes discussions qui nous parlent de Dieu, de nos devoirs, de notre destinée future*"[313]. Les individus peuvent s'élever, par la raison et par la libre discussion, à une religion non imposée par la contrainte, à coup de dogmes et de vérités révélées. Ils parviendront par-là à un ensemble de "*vérités éternelles et universelles*", à cette "*morale commune*", que l'on retrouve dans la plupart des cultes. La liberté de conscience ne doit cependant pas entraîner une remise en question du

---

309 Cf. J. VAN DAMME (H.-W. FRERE-ORBAN), *La mainmorte et la charité*, Bruxelles, 1854-1857, p. 433.

310 Castiau à la Chambre, le 15 avril 1846, dans *Annales Parlementaires. Ch., Sess. 1845-1846*, p. 1087.

311 Cf. notamment P. HYMANS, *Frère-Orban*, t. I : *1812-1857*, Bruxelles, 1905, p. 17.

312 Sur cette polémique, voir notamment : A.-E. VAN HOUTTE, *Le ministère De Decker (mars 1855-novembre 1857)*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1960, pp. 12-28 ; A. ERBA, *L'esprit laïque en Belgique sous le gouvernement libéral doctrinaire (1857-1870)...*, pp. 47-113 ; E. LAMBERTS, *De Heilige Stoel en de Zaak Laurent-Brasseur (1856)*, dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, 1970, n°2, pp. 83-111.

313 *Discours prononcés par les membres de l'opinion libérale dans la discussion relative à l'enseignement supérieur*, Bruxelles, 1857, p. 107.

"*véritable*" sentiment religieux, ce qui aurait pour conséquence malencontreuse de précipiter le "*triomphe de l'athéisme et du matérialisme*", que Frère-Orban désire également combattre. Il n'admet pas que "*l'on n'enseigne dans les écoles de l'Etat ni l'athéisme, ni le matérialisme, ni aucune doctrine qui porte atteinte à la morale universelle*"[314]. Paul Hymans a admirablement décrit la philosophie de Frère-Orban :

> "*Il n'est ni athée, ni matérialiste. Il le proclame. Il a sa philosophie personnelle, intime. Il n'en fait pas étalage ; il ne la dissimule pas. Il est spiritualiste et déiste, et l'affirme. Il reconnaît l'universalité du phénomène religieux ; il ne dénigre, ni ne blasphème. Mais il est rebelle à tout dogme. Il déteste par instinct, par raison, toute croyance imposée, obligatoire. Il dresse contre l'esprit d'autorité qui fait la force du parti catholique, l'esprit d'indépendance du libre examen qui fait la puissance, et la faiblesse aussi du libéralisme. Il appelle, il souhaite la controverse, la concurrence religieuse. Rien n'élève l'âme plus haut*"[315].

La notion du "*libre examen*" a également été définie à l'Université libre de Bruxelles au cours des années 1850[316]. Pierre Théodore Verhaegen, le fondateur emblématique de l'ULB, semble avoir utilisé ce terme pour la première fois lors de la présentation des vœux du nouvel an au roi, le 1er janvier 1854. Verhaegen soutient que l'ULB place *"la liberté d'examen au-dessus de toutes les autres"* libertés, *"parce qu'elle est l'âme de la science"*. Il s'agit *"d'examiner, en-dehors de toute autorité politique ou religieuse, les grandes questions qui touchent à l'homme et à la société, de sonder librement les sources du vrai et du bien"*[317]. Le libre examen désigne donc plutôt une méthode d'investigation scientifique que les hommes pratiquent "*en toute indépendance de sa raison*". Cela peut parfois impliquer une certaine prise de distance critique à l'égard des dogmes jugés contraires à la raison et à la science. Le libre examen s'oppose ainsi à "*la foi aveugle et inintelligente, qui refuse l'examen et réclame une soumission absolue, une obéissance passive*"[318]. Il n'est cependant pas contraire à la "*foi authentique*". Le libre examen facilite tout autant l'accès à une "*foi rationnelle*", "*expurgée des superstitions*". Autrement dit, Verhaegen semble assigner un double objectif au libre examen : l'un "*négatif*", qui revient à combattre toute forme de "*dogmatisme*" ou "*d'obscurantisme*", l'autre "*positif*", qui consiste à jeter les bases d'une "*foi rationnelle*".

---

314 *Discours prononcés ...*, p. 45.

315 P. HYMANS, *Frère-Orban*, t. I, ..., p. IX.

316 Cf. J. STENGERS, *Le libre examen à l'Université libre de Bruxelles, autrefois et aujourd'hui*, dans *Revue de l'Université de Bruxelles*, t XI, 1958-1959, pp. 246-282 ; ID., *L'apparition du libre examen à l'Université libre de Bruxelles*, dans *ibid.*, t. XVI, 1963, pp. 59-136 ; ID., *Les idées philosophiques et religieuses de Verhaegen*, dans *Pierre Théodore Verhaegen ...*, p. 115-125.

317 ID., *Les idées philosophiques et religieuses de Verhaegen...*, p. 116.

318 *Discours prononcés...*, p. 108.

L'enseignement dispensé aux Facultés de Philosophie et Lettres et de Droit de l'ULB répond assez fidèlement aux objectifs fixés par Th. Verhaegen[319]. Si le corps professoral se montre assez critique à l'égard des "*superstitions issues d'un autre âge*", il ne s'en réfère pas moins à des présupposés philosophiques d'inspiration spiritualiste, voire également déiste. En littérature, A. Baron rejette le "*scepticisme*" issu du XVIII[e] siècle dans ses "*commentaires*" des œuvres de Voltaire. Il préfère s'incliner devant "*la puissance qu'exercent sur nous certaines vérités religieuses, nécessité d'une cause finale, existence de Dieu, immortalité de l'âme*". Ch. De Brouckère édifie quant à lui son cours d'économie politique "*en une révélation des bienfaits de la création et de la grandeur des desseins de Dieu*". Son successeur, A. Orts, voit dans l'économie politique une confirmation des "*principes élevés de la religion et de la morale*". En philosophie, P.-F. Van Meenen combat les "*erreurs*" sensualistes de Condillac. Il se fait le chantre de la métaphysique spiritualiste de Royer-Collard et de Cousin, qui affirment tous deux "*qu'il n'y a pas de morale sans religion*"[320].

H. Arhens, un philosophe d'origine allemande, introduit à l'ULB le panenthéisme de Charles Chrétien Krause[321]. Le Krausisme est une doctrine assez complexe qui pose Dieu et ses attributs - accessibles à la raison humaine - à la fois dans l'humanité et au-dessus de l'humanité. Il s'agit d'une variante du rationalisme spiritualiste, basée sur quelques conceptions maîtresses, parmi lesquelles l'existence de Dieu et l'âme immortelle, ou la liberté de l'esprit se conciliant avec l'omniscience et l'omnipotence divines. Plusieurs professeurs de l'ULB s'en sont inspiré. En Faculté de Droit, Arhens, puis E.-R. Arntz, l'utilisent pour "*harmoniser la souveraineté de l'homme et celle du droit divin*". En Histoire, J.-J. Altmeyer enseigne la philosophie de l'histoire établie par Krause, qui n'est autre qu'une "*révélation de l'esprit divin*". Enfin, G. Tiberghien maintient jusqu'en 1897 un krausisme des plus

---

319 Les citations sont tirées de P. DALLED, *Spiritualisme et matérialisme au XIX[e] siècle. L'Université libre de Bruxelles et la religion*, Bruxelles, 1998, pp. 53-114. Sur le contexte, voir aussi : J. BARTIER, *L'Université de Bruxelles au temps de Verhaegen*, dans G. CAMBIER (S.DIR.), *Laïcité et Franc-Maçonnerie...*, pp. 43-73.

320 Auguste Baron (1794-1862), l'un des fondateurs de l'ULB, professeur d'histoire de la littérature à l'ULB et à l'Université de Liège (1849). Charles de Brouckère (1796-1860), professeur d'économie politique à l'ULB, représentant de l'arrondissement de Bruxelles (1831-1832, 1848-1856 et 1857-1860), ministre des Finances (1831), de l'Intérieur (1831) et de la Guerre (1831-1832), directeur de la Banque de Belgique, conseiller (1847-1860) et bourgmestre (1848-1860) de la Ville de Bruxelles. P.-F. Van Meenen (1772-1858), professeur de philosophie et recteur de l'ULB (1841-1849), représentant de l'arrondissement d'Ypres (1831-1832), procureur général à la Cour de Justice de Bruxelles, conseiller communal de la Ville Bruxelles (1830 et 1843-1848). Pour de plus amples données biographiques, voir P. DALLED, *Spiritualisme et matérialisme...*, pp. 54-58 et 84-85.

321 Sur le Krausisme et sur son influence en Belgique, voir notamment S. MONREAL, *L'influence des krausistes belges sur la redéfinition des fonctions de l'Etat en Uruguay, 1875-1915*, Thèse de doctorat en Histoire, KUL, 1990 ; ID., *Les krausistes belges. Contribution à l'étude de leur influence en Amérique latine*, dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, t. XXIII, 1992, n°3-4, pp. 447-491.

intransigeants en philosophie et en psychologie, en soutenant notamment que "*l'immortalité de l'âme et l'existence de Dieu sont les conditions de l'ordre moral dans le monde*"[322].

Au cours des années 1850, Th. Verhaegen a également incité le Grand-Orient de Belgique, dont il est le Grand Maître (1854-1862), à adopter le principe du libre examen (ou du moins l'une de ses variantes). L'évolution des loges l'y a contraint. Les questions agitant la vie "profane", qu'elles soient de nature politique, religieuse ou sociale, sont en effet débattues au sein des loges. Verhaegen estime dès lors qu'il est nécessaire de procéder à la suppression de l'article 135 des statuts de l'obédience, qui interdit toutes discussions politiques et religieuses. Il l'abroge en 1854. Il justifie cette initiative par la nécessité d'accorder aux maçons "*la plus précieuse des libertés de l'homme*", que "*consacre la Constitution belge*", "*celle d'examiner et de discuter sans entraves*", "*toutes les questions qui intéressent le bien-être et le progrès de l'humanité*". Cette libre discussion se fera cependant dans le respect des "*lois fondamentales*", et dans un esprit de "*tolérance envers les croyances*"[323]. Néanmoins, devant la montée des dissensions internes et devant "*la situation à demi anarchique*" que cette "*libération de la parole*" a provoquées, Verhaegen opère une courbe rentrante peu de temps avant sa mort. Il tente d'empêcher tout vote obligatoire sur des "*questions profanes*" :

> "*Apôtres du libre examen, en dehors comme à l'extérieur des temples, nous ne pouvons pas empêcher des discussions qui sont partout à l'ordre du jour, discussions qui tendent à éclairer les esprits et non à les diviser; car, proclamons le hautement, la Franc-Maçonnerie ne doit jamais être liée par des opinions émises dans son sein, puisque aucune décision n'intervient de sa part sur des controverses en matière politique, religieuse et sociale. Les maçons discutent, mais ne votent pas*"[324].

En définitive, les libéraux des années 1840-1860 conçoivent la liberté de conscience dans des limites bien précises. Certes, sa mise en œuvre nécessite pour le moins une réelle liberté des cultes, et le maintien d'une égalité entre les diverses formes d'expression religieuse. Les libéraux veilleront par conséquent à sauvegarder les droits des minorités religieuses (des "*dissidents*") à l'encontre de la position dominante occupée par le catholicisme dans nos

---

322 H. Ahrens (1808-1874), professeur de philosophie en Allemagne, puis à l'ULB (1834-1848). E.-R. Arntz (1812-1884), d'origine allemande, professeur de droit (1838-1884) et recteur (1866-1867) de l'ULB. J.-J. Altmeyer (1804-1877), avocat près la Cour d'Appel de Bruxelles, professeur d'histoire (1835-1875) et recteur de l'ULB (1863-1864), conseiller provincial du Brabant (1864-1874), membre de la loge des *Amis Philanthropes*. Voir P. DALLED, *Spiritualisme et matérialisme...*, pp. 62-81. Sur Guillaume Tiberghien, voir *infra*, p. 133.

323 Extraits du décret abrogeant l'article 135 des statuts (cités dans F. CLEMENT, *Histoire de la Franc-Maçonnerie belge au XIX^e siècle*, Bruxelles, 1949, pp. 25-26). Sur l'abrogation de l'article 135 et sur ses conséquences, voir en particulier A. MIROIR, *Franc-Maçonnerie et Politique en Belgique censitaire. Essai sur l'abrogation de l'article 135 des Statuts et Règlements généraux (1854-1870)*, dans H. HASQUIN (S.DIR.), *Visages de la Franc-Maçonnerie belge aux XVIII^e et XIX^e siècles*, Bruxelles, 1983, pp. 229-244.

324 Discours prononcé par Verhaegen, le 17 mars 1862, lors de la fête annuelle des Chevaliers Rose-Croix (cf. *Rapport Fontainas*, dans *Bulletin du Grand Orient de Belgique*, 1874, pp. 179-180).

régions. Mais, d'une manière générale, ils n'entendent pas favoriser un progrès de "*l'indifférentisme*", encore moins porter atteinte au "*véritable sentiment religieux*". Certains libéraux demeurent sincèrement attachés au culte catholique, et participent régulièrement à ses offices. D'autres font preuve d'un esprit plus critique à l'égard de certains de ses dogmes. Ils rejettent les articles de la foi qui "*réclament une soumission absolue*", qui se refusent à "*l'examen de la raison et de la science*" (Th. Verhaegen), et qui relèvent selon eux de la superstition. Ce faisant, ils tentent de s'élever, par les seules forces de la raison, à l'essence même de la religion, à sa dimension naturelle et universelle, que le catholicisme leur semble avoir altérée. Ils ont tendance à assimiler ce "*fond commun des religions*" aux *"vérités morales"*. Ils considèrent ces "vérités" indispensables au maintien de l'ordre social.

B. L'utilité sociale de la religion

Les libéraux attribuent un rôle social majeur à la religion. Elle permet d'inculquer aux classes ouvrières, considérées à l'époque comme des "classes dangereuses", un respect envers les institutions libérales, notamment envers la propriété privée, tout en les maintenant bien à l'écart des "*doctrines subversives*" que représentent à leur yeux le socialisme et le communisme. Joseph Lebeau, homme politique libéral influent, député de Huy, plusieurs fois chef de Cabinet, affirme ainsi que, "*pour le maintien de l'ordre, pour l'exécution des lois, un curé de campagne vaut mieux que cent gendarmes*"[325]. Verhaegen souligne quant à lui qu'il appartient "*à l'opinion libérale*", qui est *"pleine de respect pour une religion que nous reconnaissons comme la base la plus sûre de cette moralité du peuple dont l'absence envenime tous les progrès*"[326]. Au cours des débats parlementaires suscités par la loi de 1842 sur l'instruction primaire, les libéraux ne remettent pas en question l'inscription de la religion parmi les matières obligatoires des écoles publiques. Pour Fleussu, l'instruction religieuse est nécessaire à la "*moralité du pauvre*", où réside *"la sauvegarde de la puissance du riche*"[327]. Le fondement religieux de la morale apparaît donc indispensable au maintien de l'ordre social.

Plusieurs libéraux se prononcent en faveur d'une "*morale universelle*". Elle se compose pour l'essentiel des devoirs envers soi, envers les autres hommes, envers l'Etat et envers Dieu.

---

325 J. LEBEAU, *Souvenirs personnels*, Bruxelles, 1883, p. 6.

326 Discours prononcé par Théodore Verhaegen, le 30 juin 1840, à la loge bruxelloise *Les Amis Philanthropes* (cité dans E. WITTE & F. BORNE (S.DIR.), *Documents relatifs à la Franc-Maçonnerie belge au XIX^e siècle, 1830-1855*, Louvain-Paris, 1973, p. 366).

327 Fleussu à la Chambre, le 14 août 1842, dans *Discussion de la loi de 1842...*, p. 343. Sur Jacques Fleussu (1798-1858), homme politique libéral, représentant de l'arrondissement de Waremme (1831-1833), puis de Liège (1833-1835 et 1839-1847), conseiller communal de Liège (1836-1840), voir J.-L. DEPAEPE E.A., *Le Parlement...*, p. 308.

Cette "*morale universelle*" continue à s'appuyer sur la religion. Elle ne repose plus sur les dogmes d'une religion révélée en particulier, comme le catholicisme, mais sur "*les vérités qui se retrouvent dans toutes les religions*", comme l'existence de Dieu ou l'immortalité de l'âme. Autrement dit, la "religion naturelle" (et non plus le catholicisme) fournit les bases de la "*morale commune*" nécessaire à la conservation de l'ordre social. En 1856, Frère-Orban déclare au Parlement qu'il *"faut reconnaître que tous les cultes reposent sur une morale commune, sur des vérités universelles et éternelles; ce sont ces vérités qui ne peuvent être méconnues sans dommages pour la société*"[328]. Frère a donc tendance à réduire les "*vérités universelles à tous les cultes*" (la "religion naturelle") à la "*morale commune*".

C. L'indépendance du pouvoir civil

Au nom même de l'utilité sociale de la religion, les libéraux de la première moitié du XIX[e] siècle admettent que le clergé exerce une influence (morale) dans les institutions publiques. A ce titre, ils ont également accepté que l'Etat prenne en charge les traitements ecclésiastiques. Ils ont même, jusqu'à un certain point, favorisé l'instauration d'une "collaboration bienveillante" entre l'Eglise et l'Etat. Mais, très vite, ils se sont inquiétés de la place de plus en plus importante prise par l'Eglise catholique dans les multiples secteurs de l'activité sociale. Ils ont dénoncé la confusion régnant, à leurs yeux, entre les sphères d'intérêts relevant des compétences de l'Eglise et de l'Etat. Ils se sont élevés contre ce qui leur apparaît être *"des empiètements intolérables du clergé dans la sphère publique*", voire "*une aliénation honteuse de l'autorité civile*"[329]. Ils considèrent ces évolutions comme totalement contraires à l'indépendance réciproque de l'Eglise et de l'Etat établie par la Constitution belge. Ils ont dès lors tenté de restaurer ce qui leur semblait constituer le véritable "*esprit de la Constitution*".

Les libéraux se dotent à cet effet d'un programme en 1846. Ce dernier tend à assurer une plus grande liberté de conscience en réclamant une "*indépendance réelle*" du pouvoir civil. Il s'agit essentiellement de soustraire les institutions publiques - en particulier l'enseignement public - à l'autorité du clergé, et à les placer sous celle, plus ou moins exclusive, de l'Etat. Le gouvernement Rogier/Frère-Orban (1847-1852) adopte ainsi une loi sur l'enseignement moyen en 1850, qui renforce considérablement les pouvoirs de l'Etat dans ce secteur. Elle limite également l'influence que le clergé exerce dans les établissements publics au seul cours de religion. Elle ne fait plus que l'inviter à donner et à surveiller cet enseignement. Dans le secteur de l'enseignement primaire, les libéraux entendent pratiquer une correction administrative de la loi de 1842, en y consolidant notamment le rôle de l'Etat. Ils espèrent

328 Cf. Frère-Orban à la Chambre, le 21 novembre 1856, dans *AP, Ch., sess. 1856-1857*, p. 61.

329 Cf. notamment A. MIROIR, *Libéralisme et anticléricalisme belge dans les années 1840*, dans ID. (S.DIR.), *Laïcité et classes sociales, 1789-1945*..., pp. 195-208.

également réduire les prérogatives concédées au clergé dans les écoles publiques. Cette politique ne se mettra cependant réellement en place que sous le gouvernement Frère-Orban/Rogier (1857-1870). Certains libéraux avancent des thèses plus radicales. Ils souhaitent que l'autorité civile soit reconnue compétente en fait d'enseignement de la morale.

Dans le domaine de la bienfaisance, les libéraux cherchent depuis 1847 à attribuer "*l'administration du patrimoine des pauvres*" à la seule initiative publique. En 1857, ils s'opposent violemment à la loi "des couvents", par laquelle les catholiques tendent de régler la question des dons et des legs dans un sens favorable à l'Eglise. En réalité, les libéraux craignent que l'Eglise n'utilise les dons charitables à des fins de prosélytisme, entre autres pour entretenir les moines et les religieuses, ces "*parasites, paresseux et fornicateurs*", pour financer ses œuvres, ses écoles et ses hôpitaux, voire encore, pour discipliner une plus grande "*masse d'électeurs*"[330]. Enfin, dans le domaine du temporel des cultes, la doctrine libérale se met également peu à peu en place au cours de cette période. Celle-ci tend à introduire un plus grand contrôle de l'Etat sur les biens de l'Eglise. Il ne s'agit pas de libérer une institution publique de la tutelle du clergé (l'enseignement), ni même véritablement de réduire le rôle social de l'Eglise (la bienfaisance), mais bien plutôt d'assurer une certaine forme d'intervention de l'autorité civile dans la gestion (matérielle et financière) des cultes.

330 Sur la "loi des couvents", voir entre autres: A.-E. VAN HOUTTE, *Le ministère De Decker (mars 1855-novembre 1857)...*, pp. 63-106 ; A. ERBA, *L'esprit laïque en Belgique sous le gouvernement libéral doctrinaire...*, pp. 166-209; G. DENECKERE, *Geuzengeweld. Antiklerikaal straatrumoer ...*, pp. 23-27.

Conclusion

Dans les premiers temps de la Belgique indépendante, les catholiques ont utilisé au mieux la liberté d'enseignement afin de multiplier le nombre d'écoles libres. Néanmoins, les carences de l'initiative privée d'une part, la forte désorganisation de l'instruction élémentaire d'autre part, incitent les évêques à admettre l'élaboration d'une loi sur l'enseignement primaire de l'Etat. Ces derniers posent néanmoins leurs conditions. Les établissements publics seront tout au plus amenés à combler les "*lacunes*" des écoles libres ; ils ne pourront en aucun cas leur porter "*préjudice*". La loi rencontrera en outre les vœux de l'immense majorité de la population en inscrivant la religion parmi les matières obligatoires. Elle en facilitera d'ailleurs la diffusion. L'enseignement de la morale est nécessairement lié à celui de la religion. Tous les cultes reconnus bénéficieront des mêmes avantages, mais l'épiscopat entend tirer profit de la position dominante du culte catholique. L'enseignement de la religion ne se limitera pas à quelques heures de cours par semaine. Il "*pénétrera l'enseignement tout entier*", et imprégnera "*l'atmosphère*" même de l'école. Enfin, l'épiscopat exige la direction et la surveillance de cet enseignement. A cet effet, il réclame "*une part essentielle*" dans la nomination, la révocation et la formation des maîtres d'écoles. Certains évêques exigent également de pouvoir contrôler l'enseignement profane, tout en approuvant tous les manuels scolaires, afin de s'assurer que l'école publique ne contient rien de contraire à la religion.

La loi Nothomb de 1842 sur l'instruction primaire constitue encore une transaction de type "unioniste". Les libéraux obtiennent notamment l'obligation, pour les communes, de disposer d'une école installée dans un local convenable, tandis que les catholiques se voient reconnaître la possibilité d'adopter des écoles libres. L'instruction religieuse est rendue obligatoire dans les écoles publiques ; des dispenses sont toutefois accordées aux élèves adeptes de cultes minoritaires. L'enseignement de la morale est décrété inséparable de la religion. La direction et la surveillance de cet enseignement sont confiées aux ministres des cultes. L'autorité religieuse se voit néanmoins refuser le "*droit de nomination et de révocation des instituteurs*" qu'elle avait exigé. De même, elle peut uniquement intervenir dans le choix des manuels scolaires servant à l'éducation religieuse et morale. Pendant la discussion parlementaire, Nothomb tente d'apaiser les craintes des libéraux en soutenant que "*l'autorité légale*" du clergé se limitera au seul enseignement de la religion et de la morale. Les évêques tentent alors d'infléchir l'application de la loi par voie administrative. Après quelques années de négociations, le ministre de Theux adopte en 1845 une circulaire qui renforce considérablement les prérogatives du clergé. Elle tend notamment à rétablir "*l'atmosphère religieuse*" des écoles publiques. Les instituteurs devront, en outre, se conformer aux directives du clergé pour tout ce qui concerne l'enseignement de la religion et de la morale. Dans la pratique, ces dispositions ne semblent pas toujours avoir été suivies avec efficacité.

Cette inflexion de la loi provoque de vives réactions des libéraux. Ceux-ci ne remettent pas en question la nécessité d'une éducation religieuse, dans laquelle ils voient un sérieux garant de l'ordre en place. Quelles que soient leurs opinions philosophiques, ils continuent à voir dans la religion - fut-ce sous la forme édulcorée de la "religion naturelle" - le plus ferme soutien de la "*morale commune*" nécessaire à la préservation de l'ordre social. A ce titre, ils ne s'opposent pas à l'instauration d'une collaboration loyale entre l'Eglise et l'Etat. Mais ils refusent que l'Etat n'aliène pour autant ses prérogatives. Aussi, à leur Congrès de 1846, décident-ils d'assurer une "*indépendance réelle du pouvoir civil*" dans tous les domaines, en particulier dans celui de l'enseignement. Ils entendent pour ce faire repousser l'intervention "*du clergé à titre d'autorité dans l'enseignement public*", et ils se fixent pour priorité l'organisation "*d'un enseignement public à tous les degrés, sous la direction exclusive de l'autorité civile*". Ces institutions publiques sont censées garantir une plus grande liberté de conscience. Le gouvernement Rogier / Frère-Orban (1847-1852) tente d'appliquer cette politique au niveau de l'enseignement moyen. La loi de 1850 renforce les pouvoirs de l'Etat, et ne fait plus qu'inviter le clergé à donner ou à surveiller le cours de religion. Dans le secteur de l'enseignement primaire, les libéraux envisagent de mener une "*correction administrative*" de la loi de 1842. Celle-ci ne se mettra réellement en place qu'aux cours des années 1860.

Deuxième partie.

Radicalisme, anticléricalisme et laïcisation de l'enseignement (1860-1878)

"*Il est un Grand diocèse* (...) *qui comprend dans sa largeur et dans sa latitude des esprits émancipés à divers degrés, mais tous d'accord sur ce point, qu'il est besoin avant tout d'être affranchi d'une autorité absolue et d'une domination aveugle ; un diocèse immense* (...) *qui compte par millier des déistes, des spiritualistes, et des disciples de la religion dite naturelle, des panthéistes, des positivistes, des réalistes, des sceptiques et chercheurs de toute sorte, des adeptes du sens commun et des sectateurs de la science pure*", Sainte-Beuve, le 19 mai 1868 devant le Sénat impérial (cité dans J. BAUBEROT, *Histoire de la laïcité française*, Paris, 2000, pp. 44-45).

"*Réforme des mœurs ! Ce cri ne peut tarder à être le cri général de tous les honnêtes gens, de tous les hommes de droit* (...). *La morale de la raison et de la liberté, la morale de l'homme réhabilité, tenant compte de toutes les forces de la vie humaine et sachant les tenir en équilibre, cette grande morale, toute nouvelle, est assez élucidée, ressort assez clairement de diverses écoles de philosophie moderne, pour que le cri de réforme ne soit pas jeté en vain*", C. POTVIN, *L'Église et la Morale*, t. I, Bruxelles, 1858, p. 372.

Le déploiement de la question scolaire au cours des années 1860-1870 est à apprécier à l'aune d'une réévaluation des rapports entre la religion et la modernité. Selon de nombreux

auteurs[331], cette période se caractériserait par une radicalisation de la lutte anticléricale. Jamais alors la question des rapports entre la foi et la raison, entre la religion et la science, entre l'Église et le monde moderne, n'avait suscité autant de débats passionnés. Les critiques ne portent désormais plus seulement sur le rôle institutionnel de l'Église catholique, mais elles s'adressent également à l'utilité même de la "*vérité révélée*", que certains n'hésitent plus à déclarer "*inadaptée*" aux impératifs des "*temps nouveaux*", que ceux-ci soient d'ordre politique, industriel ou scientifique. Le sentiment religieux n'était-il pas en effet amené à se marginaliser sans cesse, voire également à disparaître purement et simplement de la surface de la terre ? Les hommes ne devaient-ils pas, dès lors, se mettre en quête d'un nouveau fondement à la morale commune, qui ne dépendrait plus d'un quelconque ordre transcendant ?

Ces questions sont soulevées en Belgique par une "*nouvelle génération de libéraux*", souvent qualifiée de radicale. Celle-ci milite en faveur d'une démocratisation progressive et pacifique des structures en place (**Chap. I**). Elle est passée dans sa grande majorité à un anti-catholicisme qui s'exprime parfois de manière virulente. Mais, contrairement à une idée largement répandue, elle ne s'est pas lancée en bloc dans la lutte antireligieuse. Elle est traversée de multiples courants, allant de tentatives de (ré-)conciliation entre la religion et la modernité, entre autres via l'expérience du protestantisme libéral, à l'adoption d'une nouvelle "religion séculière", qui a notamment pu s'inspirer du positivisme (**Chap. II**). Il convient, en outre, de souligner l'émergence d'un anticléricalisme plus ou moins spécifique au monde ouvrier au cours de cette période. Au-delà de ces divergences, les radicaux réclament tous une laïcisation intégrale de l'espace public, en particulier du secteur de l'enseignement (**Chap. III**). Cette revendication se heurte néanmoins au refus des doctrinaires. Ces derniers demeurent attachés à un anticléricalisme plus modéré. Les mesures de laïcisation adoptées par le gouvernement libéral (1857-1870) n'ont pas moins suscité une vive réaction catholique.

---

331 Pour la Belgique, voir entre autres : A. ERBA, *L'esprit laïque en Belgique sous le gouvernement doctrinaire (1857-1870)...*, pp. 10-29 ; R. AUBERT, *L'Eglise et l'Etat en Belgique...*, pp. 28-30 ; J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire ...*, t. I, pp. 147-204 ; J. BARTIER, *Mouvement démocratique à l'Université libre de Bruxelles*, dans G. CAMBIER (S.DIR.), *Libéralisme et socialisme...*, pp. 56-62 ; J. TYSSENS & E. WITTE, *De Vrijzinnige traditie in België...*, pp. 15-20 et 145-154. Même constat pour la France : J.-M. MAYEUR, *La question laïque au XIX^e siècle*, Paris, 1997, pp. 30-39 ; R. REMOND, *Histoire de l'anticléricalisme en France*, 2^e éd., Paris, 1999, pp. 123-127 ; J. BAUBEROT, *Histoire de la laïcité en France*, Paris, 2000, pp. 13-15 ; J. LALOUETTE, *La République anticléricale (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, 2002, pp. 225-229. Pour le contexte européen, voir notamment O. CHADWICK, *The Secularization of the European Mind in the Nineteenth Century*, Cambridge, 1977, pp. 16-47 et 63-82 ; H. M-C. LEOD, *Secularization in Western Europe, 1848-1914*, Londres, 2000, pp. 11-25.

Chapitre I
Le Radicalisme : une philosophie globale de l'existence ?[332]

A. Une nouvelle génération de libéraux

L'accentuation de la lutte anticléricale est le plus souvent attribuée à la montée d'une "*nouvelle génération de libéraux*" adepte de thèses sociales et politiques généralement plus "*avancées*" que celles défendues par leurs adversaires directs, la "*vieille garde doctrinaire*", que représente assez bien l'austère silhouette de Frère-Orban, alors au faîte de sa puissance. Cette "*nouvelle génération*" est issue d'une tendance démocrate qui s'était déjà manifestée au sein de *L'Alliance* au cours des années 1845-1850[333], jusqu'à ce que l'échec des événements de 1848 ne vienne réduire ses aspirations. Elle réapparaît au cours des années 1858-1859, entre autres au sein de *L'Association libérale de Bruxelles*. En 1858, la tendance démocrate (présente au sein de *L'Association*) réussit à faire élire deux de ses membres au Parlement, le comte Louis Goblet et l'avocat Louis Defré[334]. Ce dernier est mieux connu sous son pseudonyme de polémiste, Louis Boniface, avec lequel il signe de nombreuses brochures anticléricales. Le mouvement démocrate exercera une influence croissante dans la vie politique belge au cours des années 1870. Il provoquera notamment la création d'associations électorales dans quelques-unes des grandes villes du Royaume, comme à Bruxelles, à Gand, à Anvers et à Liège. En 1870, il tentera même de mettre sur pied une *Fédération progressiste*.

---

332 Sur le radicalisme, voir M. GAUBLOMME, *Doctrinaires et progressistes au XIX^e siècle,* dans H. HASQUIN & A. VERHULST (S.DIR.), *Le Libéralisme en Belgique...*, pp. 201-209 ; M. MAYNE, *Les bons enfants du peuple. Doctrinaires et progressistes au temps de Frère-Orban*, dans *Cahiers du crédit communal*, n°195, 1996, pp. 81-93.

333 Cf. notamment B. VERHAEGEN, *Les conceptions sociales des députés libéraux belges de 1847 à 1852*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1968 ; E. WITTE, *De Belgische radikalen : brugfiguren in de demokratische beweging (1830-1847)*, dans *Tijdschrift voor geschiedenis*, t. XC, 1977, pp. 11-45 ; ID., *Scheuring in het Brusselse liberalisme. De krachtmeting van 9 maart 1847 tussen doctrinairen en radicalen*, dans *Handelingen van de Maatschappij voor Geschiedenis en Oudheidkunde te Gent*, t. XXII, 1968, pp. 227-250.

334 Sur Louis Goblet d'Alviella (1823-1867), représentant de l'arrondissement de Bruxelles (1858-1867), membre de la loge *Les Amis Philanthropes*, voir J.-L. DEPAEPE & C. RAINDORF-GERARD (S.DIR.), *Le Parlement belge...*, p. 325. Sur Louis Defré (1814-1880), avocat près de la Cour d'Appel de Bruxelles (1854-1880), représentant de l'arrondissement de Bruxelles (1858-1880), conseiller communal (1859-1860), puis bourgmestre d'Uccle (1864-1872 et 1879-1880), membre de la loge *Les Amis Philanthropes*, voir *ibid.*, p. 135.

Les radicaux entendent avant tout opposer leur jeunesse à la "*vieillesse*" des deux générations libérales qui l'ont précédée. D'abord à celle de Rogier, qui participa activement à l'aventure Unioniste, ensuite à celle de Frère-Orban, qui occupe pour l'heure les devants de la scène. Ils se qualifient volontiers de "*jeunes libéraux*". Leur moyenne d'âge ne dépasse pas les 30 ans. Ils déclarent également s'élever, au nom même de leur dynamisme et de leur foi dans le progrès, contre "*l'immobilisme*" du *"monde officiel du libéralisme, assis et parvenu*", qui ne constitue tout au plus, à leurs yeux, qu'une "*coterie de quelques vieillards*". "*Que l'ardeur des jeunes se communique aux vieux et imprime l'élan au progrès*" s'écrie Albert Lacroix[335], l'éditeur bruxellois de la *Légende d'Ulenspiegel* de Charles de Coster. Quant à J.-M. Funck, il souligne l'ascension de "*l'innombrable jeunesse ardente, libérale, dévouée*"[336].

Ces "*jeunes libéraux*" sont pour la plupart issus d'une petite et moyenne bourgeoisie citadine. Ils ont opté en masse pour des professions intellectuelles et indépendantes. On compte parmi eux de nombreux avocats, médecins, professeurs, journalistes, petits industriels ou petits commerçants[337]. Cette classe sociale en pleine expansion se sent toutefois freinée dans son désir d'ascension politique par *"l'aristocratie industrielle et financière*". Cette dernière bloquerait l'accès au pouvoir en maintenant un cens électoral élevé. Les radicaux réclament par conséquent une plus grande reconnaissance politique de leur statut, en particulier une meilleure représentation de leurs intérêts au Parlement. A. Lacroix note que :

> "*... depuis dix ans, une génération s'est produite sur le terrain pratique ; barreau, commerce, industrie, enseignement, presse. Elle est ardemment dévouée aux institutions du pays, elle demande d'avoir des représentants à la Tribune nationale* "[338].

B. Qu'est-ce que le Radicalisme ?

Il est assez malaisé de dégager une communauté d'idées et d'intérêts entre tous ces "*jeunes libéraux*", tant les nuances qui les séparent sont multiples. Eux-mêmes se définissent volontiers comme des hommes "*avancés*", "*radicaux*", *"progressistes*" ou "*démocrates*",

---

335 Cf. A. LACROIX, *Les élections de 1859. Le jeune libéralisme et son programme par un membre de la gauche*, Bruxelles, 1859, pp. 21-22.

336 J.-M. FUNCK, *Du parti libéral et de ses diverses nuances*, Bruxelles, 1858, p.16. Sur Jean-Michel Funck (1822-1877), avocat, membre de *L'Alliance* libérale, de *L'Association démocratique* et de la loge *Les Amis Philanthropes*, conseiller communal (1861) et échevin de l'Instruction publique (1862) de la Ville de Bruxelles, représentant de l'arrondissement de Bruxelles (1864-1869), voir *Biog. Nat.*, t. XXXVIII, col. 229-234.

337 Cf. M. MAYNE, *Les bons enfants du peuple...*, pp. 86-87.

338 A. LACROIX, *Les élections de 1859...*, p. 26.

quand ce ne sont pas leurs adversaires qui les réduisent en "*cerveaux brûlés*", ou en "*quarante-huitard attardés*", voire encore en "*socialistes républicains*" pour être plus précis. Nous utiliserons pour notre part le terme de "*radicalisme*" pour qualifier ces différentes sensibilités. Malgré la diversité de pensées et d'actions qui le caractérise, le radicalisme renvoie selon nous à une philosophie globale de l'existence, qui lui est relativement propre.

Les radicaux ne sont certainement pas opposés aux principes essentiels et traditionnels du libéralisme. Ils sont tout autant attachés au dogme de la libre circulation des biens et des personnes, ainsi qu'à celui de la liberté d'expression. Ils ne remettent pas en question la propriété privée. Ils représentent même de farouches partisans des grandes libertés individuelles qui sont censées garantir les droits des sujets (liberté d'expression, de réunion, de commerce,...) contre les prérogatives de l'État. Seulement, ils estiment que ces droits fondamentaux ne profitent pour l'heure qu'à une caste de privilégiés, constituée, non plus de "*l'antique féodalité du blason et de la naissance*", mais bien d'une "*féodalité de parvenus*", celle de "*l'aristocratie de la richesse*", des "*marquis du dividende et des hauts barons de la prime*"[339]. Seule une minorité jouit des libertés reconnues à tous. L'égalité civile n'est pas appliquée concrètement. Aussi, les radicaux s'efforcent-ils de rendre l'exercice de ces droits fondamentaux effectif "*pour le plus grand nombre*". Autrement dit, comme le note J.-M. Funck, la "*cause du libéralisme*" est amenée à se prolonger par celle de la "*démocratie*" :

> "*Il est constant que la mission du libéralisme est de conserver les principes démocratiques inscrits dans la Constitution belge, de lès faire pénétrer dans l'ordre matériel, qui est encore régi aujourd'hui par des principes aristocratiques ; c'est une association qui marche à la tête du libéralisme* (...). *N'ayons donc pas peur d'affirmer tout haut ce que chacun de nous pense tout bas, que la cause du libéralisme est la cause démocratique, et que le libéralisme et la démocratie se confondent*"[340].

1. Un exercice effectif des droits civils et politiques

Comment rendre l'exercice des droits fondamentaux effectif pour le plus grand nombre ? Certainement pas au moyen d'une révolution violente, qui modifierait de fond en comble les structures en place. Les radicaux y sont formellement opposés ; les fondements de la société libérale doivent demeurer intacts ! Ils en revendiquent simplement une démocratisation pacifique et graduelle. Comme le précise G. Tiberghien, les radicaux ne sont "*pas révolutionnaires*", car la "*révolution, c'est la violence*" ; ils sont, au contraire, partisans

339 *L'Escaut*, le 10 mars 1867 (cité dans M. MAYNE, *Les bons enfants du peuple...*, p. 85).

340 J.-M. FUNCK, *Du parti libéral...*, pp. 24-25.

du "*progrès*" par "*voie légale*"[341]. Il s'agit d'intégrer individuellement les exclus du système. Les radicaux espèrent par-là canaliser le potentiel révolutionnaire des masses. Concrètement, ils comptent parvenir à leurs fins par étapes, en obtenant une série de réformes, portant entre autres sur les droits civils et politiques, que les "*couches supérieures*" ont monopolisés.

La première étape consiste à proclamer *"l'égalité la plus complète de tous les citoyens devant la loi"* [342]. Les radicaux préconisent par conséquent une égale admissibilité devant les emplois publics, une répartition plus équitable des charges militaires et des charges fiscales, une équivalence des deux langues nationales dans les différents secteurs de la vie publique (justice, administration, enseignement, ...)[343], une abolition de l'interdiction de réunion pesant sur les ouvriers, une liberté de presse et d'expression pour tous, une révision de l'article 1781 du Code civil selon lequel le patron est cru sur parole en cas de litige[344].

Les radicaux revendiquent également une plus grande égalité politique. Toutefois, contrairement à une idée reçue, ils ne réclament pas tous une égalité politique pleine et entière entre tous les citoyens. Seule une petite minorité de radicaux mène une campagne en faveur du suffrage universel pur et simple au cours des années 1864-1867, entre autres au sein de ligues ouvrières et lors de meetings, où ils ont été amenés à côtoyer les socialistes. La plupart d'entre eux souhaitent une simple extension du droit de suffrage. Ils entendent pour ce faire substituer la capacité au cens comme base du droit électoral. Les citoyens doivent fournir selon eux la preuve de leur capacité (intellectuelle) à exercer consciemment le droit de vote. Seuls les "citoyens évolués" sont estimés aptes à participer aux "*destinées du pays*". Enfin, certains radicaux "*plus modérés*" se bornent à exiger une réduction du cens électoral.

Les radicaux entament une campagne en faveur d'un élargissement du droit de vote à partir des années 1864-1866, suite à la divulgation du programme d'A. Dechamps, qui envisage un modeste abaissement du cens électoral. En décembre 1865, un député radical de Bruxelles, Jules Guillery[345], dépose néanmoins un projet de loi à la Chambre, qui tend à

---

341 G. Tiberghien, discours d'ouverture à la Conférence de *L'Association libérale de Saint-Josse-ten-Noode*, le 17 janvier 1859, dans F. HAECK, *La pratique du gouvernement du pays par le pays*, Bruxelles, 1859, p. 11.

342 *La Chronique*, le 14 novembre 1870. Sur *La Chronique*, journal radical bruxellois, voir G. WGEUW, *La Chronique (1868-1873), un journal libéral radical bruxellois*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1967.

343 Sur les liens entre le radicalisme et le mouvement flamand, voir notamment E. GUBIN, *Bruxelles au XIX^e siècle : berceau d'un flamingantisme démocratique, 1840-1873*, Bruxelles, 1979, pp. 249-286 et 369-385.

344 Voir notamment le programme de l'éphémère *Fédération progressiste* (1870), publié entre autres dans *Le Peuple Belge*, le 4 avril 1870. Ces réformes se retrouvent également chez J.-M. FUNCK, *Le parti libéral...*, pp. 8-9 et 47-49 et chez A. LACROIX, *Les élections de 1859...*, pp. 34-45.

345 Sur Jules Guillery (1824-1902), avocat à la Cour d'Appel de Bruxelles (1845-1902), député libéral de l'arrondissement de Bruxelles (1859-1884 et 1886-1888), président de la *Ligue de l'enseignement* (1870-1872), voir J.-L. DEPAEPE & C. RAINDORF-GERARD (S.DIR.), *Le Parlement belge...*, p. 332.

accorder le droit de vote provincial et communal à toute personne sachant lire et écrire. Après avoir fait anormalement traîner les choses, le gouvernement doctrinaire consent tout au plus à adopter une réforme insignifiante le 30 mars 1870. Celle-ci accorde l'accès au suffrage à quelques catégories socioprofessionnelles supplémentaires. Les doctrinaires sont tout à fait opposés à une extension du droit de vote. Au cours des débats parlementaires, Frère-Orban précise qu'il n'admettra jamais que les "*valets de ferme et les manouvriers devinssent les arbitres des administrations communales et fussent chargés de régir les intérêts locaux*"[346].

En octroyant à la classe ouvrière le droit de vote (subordonné toutefois à un examen de capacité), et en tentant de l'associer à la "*gestion du bien commun*", les radicaux espèrent lui faire intégrer plus facilement les bienfaits du régime libéral, ou tout de moins l'écarter des thèses "*subversives*" et "*dangereuses*". L'inclusion de nouveaux électeurs constitue également une manière d'envisager une résolution démocratique et pacifique des problèmes sociaux :

> "*Nous croyons que l'époque n'est pas éloignée où il faudra trouver à tout prix une solution aux graves problèmes économiques que soulèvent et tourmentent dans tous les pays la classe ouvrière. Les réformes politiques, en appelant tous les citoyens à l'examen commun, loyal et pacifique de ces grandes questions, peuvent seules préserver la société des plus redoutables catastrophes*"[347].

2. Un minimum de garanties sociales

Les radicaux sont néanmoins conscients du caractère purement "formel" et "abstrait" des ces droits civils et politiques, s'ils ne sont pas dans le même temps assortis d'un minimum de garanties matérielles. Car, à quoi bon bénéficier de ces droits sans disposer des moyens de les exercer ? Que peuvent signifier l'égalité politique et, même, l'égalité juridique, face aux inégalités sociales ? Il ne s'agit pas pour autant de proclamer, à l'instar des socialistes, une "*chimérique égalité des fortunes à la recherche de laquelle s'acharnent quelques esprits aveuglés par leur générosité*"[348]. Les radicaux entendent plutôt assurer une plus grande mobilité sociale en corrigeant les "*inégalités de conditions*". Dans la droite ligne de la conception libérale de l'équité, ils souhaitent faciliter une ascension individuelle dans la

---

346 Frère-Orban à la Chambre, le 16 mai 1866, dans *AP, Ch., sess. 1865-1866*, p. 622. L'attitude de Frère-Orban à l'égard du droit de vote demeure assez ambiguë (cf. notamment J. STENGERS, *Un bilan : Frère-Orban juge son œuvre*, dans A. DESPY-MEYER (S.DIR.), *Frère-Orban et le libéralisme politique*, Bruxelles, 1996, pp. 59-73).

347 Cf. *La Liberté*, le 25 juin 1865. Sur *La Liberté*, première mouture (1865-1867), journal bruxellois de tendance progressiste, voir J.-P. COSSEMENT, *La Liberté, organe de presse des radicaux bruxellois, 1865-1867*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1967.

348 *La Liberté*, le 30 avril 1865.

hiérarchie sociale, selon les propres mérites de chacun. Pour que les termes de la compétition soient égaux pour tous, les radicaux s'efforcent de réduire les handicaps des plus défavorisés.

A cet effet, les radicaux demandent à l'autorité publique d'améliorer "*les conditions de vie du plus grand nombre*" et de mettre un terme aux abus les plus criants, entre autres, au moyen d'une réglementation du travail des femmes et des enfants dans les usines et les manufactures, d'une abrogation des livrets obligatoires et d'une suppression des articles du Code civil proclamant l'infériorité juridique des ouvriers[349]. Certains radicaux proches de *La Liberté* vont néanmoins un peu plus loin[350]. Ils préconisent également une généralisation des caisses d'épargne, des mutualités et, surtout, des coopératives de consommation et d'assurance. Mais, à part peut-être la fondation de la Caisse d'épargne en 1865 et la suppression du délit de coalition en 1866, le gouvernement doctrinaire ne se résout pas à adopter des réformes qui auraient entraîné une limitation du dogme de la libre entreprise.

3. Une réforme indispensable : l'instruction obligatoire

La réforme susceptible de procéder avec le plus d'efficacité à un réel décloisonnement de la société, celle qui conditionne toutes les autres, réside, aux yeux des radicaux, dans l'obtention de l'instruction obligatoire[351]. Elle constitue une étape nécessaire, primordiale même, à toute démocratisation pacifique et graduelle de la société. Pour J.-J. Altmeyer, elle représente rien de moins que "*la condition absolue de l'émancipation des classes inférieures et de leur avènement pacifique et régulier*"[352]. E. De Laveleye est encore plus direct. Il estime que *"la seule émancipation véritable est celle qu'assure l'instruction pénétrant jusque dans la dernière chaumière du hameau le plus reculé*"[353]. Bref, soutient G. Tiberghien, qui résume là les thèses communément admises par les radicaux en la matière, "*l'instruction*

---

349 Voir aussi le programme de *La Fédération progressiste*, dans *Le Peuple Belge*, le 4 avril 1870.

350 Sur les conceptions sociales de *La Liberté*, voir J.-P. COSSEMENT, *La Liberté...*, pp. 153-188.

351 A ce sujet, voir notamment : J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire...*, t. I, pp. 177-204 ; E. GUBIN & P. LEFEVRE, *Obligation scolaire et société en Belgique au XIX^e siècle. Réflexions à propos du premier projet de loi sur l'enseignement obligatoire (1883)*, dans *Revue belge de philologie et d'histoire*, t. LXIII, 1985, pp. 340-365. Voir aussi M. DE VROEDE, *De weg naar de algemene leerplicht in België*, dans *Bijdragen en Mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden*, t. LXXXV, 1970, pp. 141-166.

352 J.-J. ALTMEYER, *Quelques mots sur l'enseignement obligatoire*, Bruxelles, 1859, p. 92.

353 E. DE LAVELEYE, *De l'enseignement obligatoire*, Bruxelles, 1859, p. 19.

obligatoire, sanctionnée par la loi", est *"la première chose à recommander"*. Elle seule est capable d'assurer un *"progrès"* global, *"tant dans les ordres moral, politique que matériel"*[354].

Dans l'ordre moral, l'instruction obligatoire permettra à l'élève d'assimiler rapidement les règles de conduites indispensables à son propre épanouissement (entre autres matériel) et à son insertion dans la société. L'école a notamment pour mission de développer les facultés morales des élèves ; elle leur apprend à *"devenir des êtres civilisés"*. *"Il est incontestablement admis"*, précise Tiberghien, *"que le passage de l'enfant par l'école épure son cœur et corrige souvent de déplorables instincts"*[355]. Ce faisant, l'institution scolaire participe *"aux progrès de la moralité publique"*. En transmettant aux générations futures les éléments essentiels de la morale commune, l'institution scolaire contribuerait en effet à la préservation de l'ordre social:

> *"Tout homme qui raisonne comprend aujourd'hui que la diffusion de l'instruction est le meilleur préservatif contre les crimes qui portent le désordre dans la société, et qu'elle est, en même temps, la garantie la plus forte de la moralité générale"*[356].

Dans l'ordre politique, les radicaux sont persuadés que la diffusion du savoir éveillera le sens critique des élèves, et développera en eux leur capacité de réflexion et d'analyse. L'école formera des individus autonomes, capables pour le moins d'émettre un jugement, sans devoir en référer à une quelconque autorité extérieure à leur raison. Pour N. Considérant, rédacteur à *L'Indépendance* et membre de la loge bruxelloise *Les Amis Philanthropes*, l'instruction obligatoire permettra de *"mettre ceux qui la reçoivent en état de devenir des hommes libres et responsables de leurs actes"*[357]. *"L'instruction est le premier intérêt du libéralisme"*, souligne Tiberghien, *"car elle affranchit la conscience"*. L'école forgera des "citoyens éclairés", aptes à exercer consciemment leur droit électoral. Elle écartera les jeunes des doctrines *"hostiles à nos institutions politiques"*. Enfin, selon Funck, elle facilitera aussi les *"progrès du parti libéral"* : *"Libéraux belges ! Rendez l'enseignement primaire obligatoire, dégagez-le de toutes les entraves du culte, et vous aurez sauvé le libéralisme"*[358].

Dans l'ordre matériel, la généralisation des connaissances garantira une *"amélioration du sort de la classe ouvrière"*. Les radicaux sont en effet convaincus que le développement matériel de la classe ouvrière est subordonné à son développement intellectuel. Selon N.

---

354 G. TIBERGHIEN, dans *Revue Trimestrielle*, t. XXII, 1859, p. 267.

355 *Ibid.*, p.10.

356 Intervention de G. Tiberghien, à la séance du 16 mars 1858, dans *Bulletin du Conseil communal de Saint-Josse-ten-Noode*, Bruxelles, 1858, p. 21.

357 N. CONSIDERANT, *De l'instruction gratuite et obligatoire*, Bruxelles, 1858, p. 12.

358 J.-M. FUNCK, *De l'enseignement primaire obligatoire en Belgique*, Bruxelles, 1858, p. 19.

Considérant, l'acquisition du savoir est *"propre à leur* [aux travailleurs] *servir de soutien et de guide, dans quelque position infime que le sort les ait placés"*. En élargissant leurs capacités intellectuelles, l'école peut aider les individus à s'élever dans la hiérarchie sociale. L'instruction élémentaire est le moteur par excellence de la mobilité sociale[359]. Pour J.-J. Altmeyer, *"ce qu'il faut, c'est d'inspirer sans cesse au peuple la conviction certaine, inébranlable même, que chaque homme porte, en lui-même, le pouvoir de s'élever plus haut"*[360]. Ainsi, l'école obligatoire assurera une *"véritable prospérité économique au pays"*.

En 1857-1858, les radicaux entament un mouvement en faveur de l'école obligatoire, après que le *Congrès international de bienfaisance de Francfort* (1857) ait voté une motion en sa faveur. La question est dès cet instant discutée avec âpreté par les *"jeunes libéraux"*, notamment par les milieux libres échangistes de *L'Économiste belge*, par quelques conseils communaux de la capitale, et par de nombreuses publications[361]. En janvier 1859, Louis Defré appuie au Parlement une pétition des habitants de Saint-Josse (Bruxelles) réclamant l'instruction obligatoire[362]. La réforme est rejetée par les doctrinaires. Elle est ensuite reprise par les groupes de pression laïques au cours des années 1860, spécialement par la Franc-Maçonnerie et par la *Ligue de l'enseignement*[363]. En novembre 1870, J.-M. Funck dépose à la Chambre une proposition de loi consacrant l'école obligatoire. Sa proposition est rejetée le 31 janvier 1872, soit un peu plus d'un an plus tard, sans même avoir été discutée au Parlement[364].

Les doctrinaires sont opposés à toute réforme consacrant l'instruction obligatoire. En janvier 1859, ils ont précisé les raisons de leur refus lors du débat parlementaire suscité par la proposition de loi émanant de Defré. L'enseignement obligatoire signifierait une extension intolérable *"des prérogatives de l'État"*. Obliger les pères de famille à envoyer leurs enfants à l'école reviendrait, selon eux, à réduire l'autorité familiale, et à porter atteinte aux libertés individuelles inscrites dans la Constitution[365]. L'école obligatoire entamerait *"le principal ressort de la liberté, en confisquant une partie du libre arbitre, de l'initiative, de la volonté*

---

359 N. CONSIDERANT, *De l'instruction gratuite et obligatoire...*, p. 8.

360 J.-J. ALTMEYER, *Quelques mots sur l'enseignement obligatoire...*, pp. 82-83.

361 Cette campagne a été analysée par J. LORY, *Libéralisme et enseignement...*, t. I, pp. 177-204.

362 Cf. les débats à la Chambre, du 20 au 25 janvier 1859, dans *AP, Ch., sess. 1858-1859*, pp. 358-390.

363 Cf. J. LORY, *Libéralisme et Instruction primaire...*, t. I, pp. 277-291 et 419-428 ; R. DESMED, *A propos du mémoire de la Loge des Amis Philanthropes sur l'enseignement primaire obligatoire et laïque (1859-1860)*, dans H. HASQUIN (S.DIR.), *Visages de la Franc-Maçonnerie belge aux XVII^e et XIX^e siècles...*, pp. 193-227.

364 Cf. *Documents parlementaires. Ch., sess. 1870-1871*, t. I, n° 11 ; *Ibid., sess. 1871-1872*, t. II, n° 58.

365 Verhaegen à la Chambre, le 24 janvier 1859, dans *AP, Ch., sess. 1858-1859*, p. 379.

individuelle"[366]. Ils y voient également la perte d'une main d'œuvre bon marché. Les corollaires sociaux, que les radicaux associent à l'instruction obligatoire, comme la réglementation du travail des enfants ou la distribution de vêtements et de nourriture, représentent en outre, à leurs yeux, un "*droit à l'assistance*" menant au communisme[367]. Les doctrinaires entendent, pour leur part, assurer un progrès social par le libre jeu de l'initiative :

> "*Nous n'entendons pas le progrès de la même manière, les uns souhaitent la conquérir par la liberté, les autres par la coercition. Je persiste à penser, quant à moi, que le premier moyen est préférable, j'ajoute même que c'est le seul efficace*"[368].

C. Radicalisme, progressisme et socialisme

La manière dont les radicaux ont défendu leurs idées a conduit certains d'entre eux à se rapprocher du mouvement socialiste. Les deux mouvements se sont même parfois confondus. Il est assez malaisé de mesurer avec exactitude l'étendue de ces liens, tant ceux-ci dépendent la plupart du temps de la personnalité de chacun. Jusqu'à quel point, par exemple, certains esprits avancés de l'époque ont-ils été influencés par les idées socialistes, ou plutôt pré-marxistes, comme celles de Saint-Simon, de Fourier et, plus encore, de Proudhon, avec lesquelles ils étaient le plus souvent entrés en contact par l'intermédiaire des proscrits du coup d'État du 2 décembre 1851 [369]? S'agit-il de simples sympathies passagères ou d'adhésions plus larges ? Dans le même ordre d'idées, comment qualifier les contacts noués avec les premières formes de résistance ouvrière - avec ce qu'on appelait à l'époque "l'aristocratie ouvrière" -, notamment au sein des associations de libre pensée, des ligues électorales, voire encore lors du soutien apporté aux grévistes victimes de poursuites judiciaires ? S'agit-il de vaines tentatives d'encadrement, voire de rassemblement, ou, plus simplement, d'alliances circonstancielles ? Il est tout au plus possible de dégager trois grandes tendances, correspondant chacune à un degré de proximité avec le mouvement ouvrier socialiste.

La première de ces tendances est composée d'hommes politiques qui, sensibles à améliorer le sort de la classe ouvrière, du moins au début de leur carrière, n'ont jamais adhéré

---

366 De Brouckère à la Chambre, le 24 janvier 1859,dans *AP, Ch., sess. 1858-1859*, p. 380.

367 Verhaegen à la Chambre, le 24 janvier 1859, dans *ibid.*, p. 380.

368 Müller à la Chambre, le 21 janvier 1859, dans *ibid.*, p. 364.

369 Sur ces influences, voir J. BARTIER, *Les utopies de la première moitié du XIX^e siècle*, dans H. HASQUIN (S.DIR.), *Histoire de la laïcité...*, pp. 79-88 ; ID., *Proudhon et la Belgique*, dans G. CAMBIER (S.DIR.), *Libéralisme et socialisme...*, pp. 117-175 ; ID., *Naissance du socialisme en Belgique. Les Saint-Simoniens*, Bruxelles, 1985. Voir aussi L. BERTRAND, *Histoire de la démocratie et du socialisme...*, t. I, pp. 20-54.

d'une quelconque façon au socialisme. Ils le considèrent au contraire comme "dangereux" et "subversif". On peut compter parmi ces hommes Ch. Buls, H. Bergé, Ch. Graux, L. Vanderkindere et P. Van Humbeeck[370]. Ils analysent la question sociale en termes essentiellement moraux et attendent sa résolution d'une extension de l'instruction élémentaire et d'un élargissement du suffrage capacitaire. Si des libéraux modérés comme F. Laurent entendent relever le sort des travailleurs en créant des caisses d'épargne, cette action est envisagée dans une optique de moralisation. Lorsque ces modérés côtoient des socialistes dans des cercles ouvriers, ils s'en éloignent assez vite, comme Bergé avec *L'Affranchissement.*

La deuxième tendance est située à la gauche du radicalisme. Elle entretient avec le socialisme des rapports pour le moins ambigus, pouvant aller jusqu'à une adhésion - du moins temporaire. On compte parmi eux E. Picard, E. Robert, A. Demeur, F. Splingart, E. Féron et P. Janson. Tous (sauf Picard) siégeront au Parlement comme "progressistes" au cours des années 1880. Comparé au premier groupe, celui-ci milite pour une réelle transformation du régime libéral - dont ils entendent bénéficier également - par l'obtention de toute une série de réformes politiques et sociales. Ce petit groupe de juristes issus de l'Université libre de Bruxelles a, dans sa grande majorité, formé le cercle des *Rabougris,* qui est notamment à l'origine du *Meeting libéral* (1863). Au cours des années 1864-1867, il tentera d'attirer les forces ouvrières dans un front commun en faveur d'une réforme électorale. Mais, devant l'échec de ce mouvement à la fin des années 1860, certains de ses membres réintégreront les associations libérales, tandis que d'autres apporteront leur soutien à l'AIT, notamment en prenant la défense juridique des ouvriers ou en militant en faveur des idées proudhoniennes.

On peut par contre qualifier le troisième groupe de socialiste. Il est composé d'E. Hins, de G. De Greef et d'H. Denis, auquel on peut ajouter, dans une certaine mesure, V. Arnould. Ce cénacle d'étudiants de Gauche est issu (sauf pour V. Arnould) de l'ULB, où il a été initié aux sciences positives. Il est en général passé au socialisme à la lecture des œuvres de Proudhon. Il en expose les principes essentiels dans les colonnes de *La Tribune du Peuple* et de *La Liberté,* qui est devenue un journal socialiste depuis 1867[371]. Il a fait sien le constat de Proudhon, selon lequel les masses ouvrières sont incapables de se servir des droits politiques à des fins d'émancipation. Les travailleurs ne doivent donc pas attendre leur libération d'une extension de leurs droits politiques, mais bien plutôt en s'organisant eux-mêmes au sein de sociétés de résistance, de coopération et d'assurance, qui constitueront autant d'embryons de la société nouvelle appelée, à terme, à se substituer à l'ordre ancien. Autrement dit, pour *La Liberté, "une transformation économique est nécessaire avant toute transformation politique*

---

370 Des données biographiques sur ces hommes politiques radicaux seront fournies ultérieurement, au fur et à mesure de leur apparition dans les différents chapitres de la thèse.

371 Sur l'importance de ces deux journaux dans la diffusion des thèses proudhoniennes en Belgique, voir J. BARTIER, *Proudhon et la Belgique*, dans G. CAMBIER (S.DIR.), *Libéralisme et Socialisme...*, pp. 117-175 ; M. MAYNE, *Eugène Hins. Une grande figure de la première Internationale*, Bruxelles, 1994, pp. 106-125.

durable"[372]. La frontière départageant les radicaux et les socialistes au cours des années 1865-1875 se situe à ce niveau. Les premiers tablent sur l'émancipation politique des ouvriers, les seconds subordonnent celle-ci à une réforme du système économique. Les socialistes de *La Liberté* s'efforcent pour leur part d'inciter le mouvement ouvrier belge à soutenir leurs idées proudhoniennes au sein l'AIT. Mais la répression de la Commune (1871), le succès des thèses collectivistes à l'AIT, et l'échec de celle-ci (1872), mettent fin aux rêves de ces intellectuels. L'option sociale-démocrate, qui préconise une émancipation politique des travailleurs, apparaît dès lors être une excellente voie de rechange. Les portes sont à nouveau ouvertes à un rapprochement entre les socialistes et les radicaux dès la seconde moitié des années 1870. La lutte anticléricale facilitera en outre grandemment ce repositionnement.

372 *La Liberté*, le 1er mars 1868.

Chapitre II
Le Radicalisme et les rapports religion / modernité

Les radicaux sont passés en masse à un anticléricalisme beaucoup plus militant. Des facteurs d'ordre circonstanciel tout d'abord, tels "l'affaire Laurent-Brasseur" (1856) et la "loi des Couvents" (1857), ont amené certains d'entre eux à "*rompre avec l'Eglise*". L'influence exercée par certains exilés politiques, ou par des écrivains comme E. Sue et E. Quinet[373], voire encore par le positivisme, en a persuadé d'autres à combattre "*l'intime servitude que le catholicisme a gravée depuis mille ans dans l'âme des nations*". L'évolution de l'Église romaine vers une certaine intransigeance doctrinale a encore accentué le fossé séparant le radicalisme et le catholicisme au cours des années 1860-1870. Maints radicaux déclarent se "détourner" de l'Eglise romaine. Pour la plupart d'entre eux, le catholicisme est devenu totalement incompatible avec le monde moderne, cela aussi bien dans ses aspects politiques, philosophiques et scientifiques, que sociaux et moraux. Émile de Laveleye déclare ainsi que :

> "*Nul homme sérieux ne peut plus s'abuser sur le sens de la lutte. L'Église a déclaré par la bouche de son chef infaillible qu'entre elle et la Civilisation moderne il n'y a ni alliances ni transactions possibles*"[374].

A. Une accentuation de l'anti-catholicisme

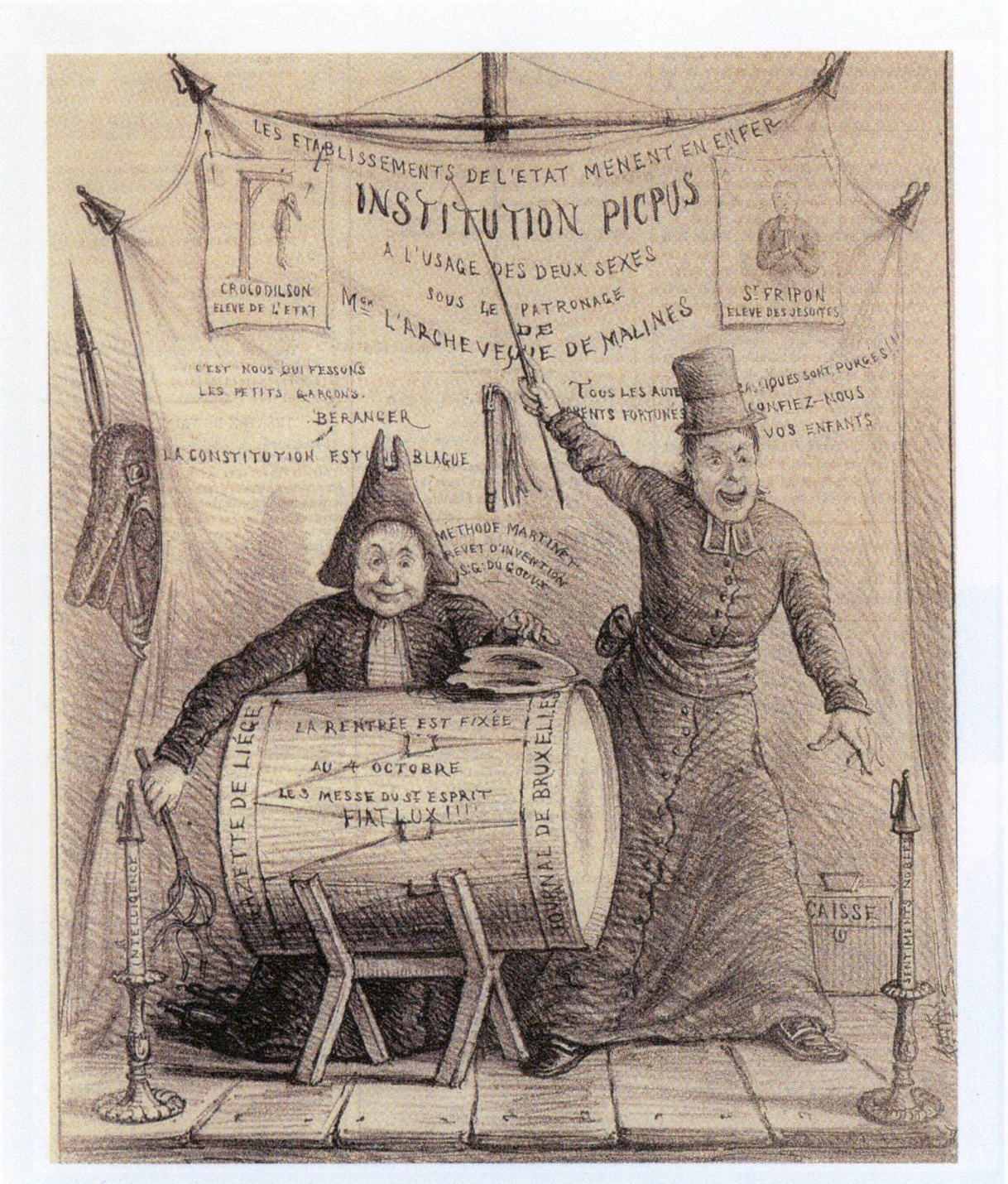
1. Une Église en rupture avec le monde moderne

L'un des arguments que les radicaux invoquent pour justifier leur anti-catholicisme réside dans l'incompatibilité existant, selon eux, entre l'Église catholique et les principes de la

373 Sur les influences exercées par Quinet et Sue en Belgique, voir notamment J. BARTIER, *Quinet et la Belgique*, dans G. CAMBIER (S.DIR.), *Libéralisme et socialisme...*, pp. 459-504 et J. LORY, *Libéralisme...*, t. I, pp. 166-171.

374 E. DE LAVELEYE, *La crise religieuse au XIX^e siècle*, dans *La Revue des Deux Mondes*, t. XLIII, 1863, p. 817.

Illustration n°4 : Deux prêtres font de la propagande pour les établissements libres.



Source : *Le Crocodile*, 2 octobre 1858.

modernité politique, tels que ceux-ci ont pu s'exprimer dans la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* de 1789. Certes, les catholiques belges ont souscrit aux libertés modernes et à l'indépendance du pouvoir civil. Mais il ne s'agit là que d'une "illusion" pour le célèbre jurisconsulte gantois, François Laurent[375]. D'après lui, les catholiques s'y seraient ralliés par "opportunisme" ! Ils auraient compris qu'une utilisation à bon escient des libertés modernes constituait l'un des plus "*courts chemins*" pour "*assujettir les populations*"[376]. La liberté d'enseignement permettrait de développer les écoles congrégationalistes, la liberté d'association favoriserait la multiplication des couvents, tandis que la liberté de charité contribuerait à consolider les œuvres de bienfaisance. L'Église encadrerait ainsi des couches de plus en plus importantes de la population, instituant par-là "*un État dans l'État*" ou, mieux encore, un "*État supérieur à l'État*"[377]. Dans son ouvrage sur le *Libéralisme et les idées religieuses*, l'avocat et échevin de Gand P. Voituron estime que les catholiques belges ont accepté les libertés modernes pour parvenir à une servitude volontaire des peuples :

> "*Les catholiques espéraient que, par la liberté, les peuples se soumettraient volontairement à l'Eglise* (...). *Au fond, ce n'était pas la vraie liberté, égale pour tous, qu'ils demandaient, mais sous ce nom, des privilèges et des monopoles pour l'Église, afin d'arriver à l'assujettissement des peuples*"[378].

Pour François Laurent[379], l'Église catholique en Belgique a également su détourner le système parlementaire à son propre profit, notamment en intervenant directement dans le déroulement des élections ; le clergé soutiendrait les candidats catholiques au cours de leurs sermons. Enfin, l'Eglise aurait admis l'indépendance de l'Eglise et de l'Etat instituée par la Constitution, dans la mesure où ce régime lui apporterait de substantiels avantages. En réalité, soutient Laurent, la Constitution *"a armé l'ennemi de l'État"*, en lui *"donnant tous les droits possibles"*, et elle *"a entièrement désarmé l'État"*. Elle *"lui impose la charge de salarier son ennemi", "c'est-à-dire de lui fournir les moyens de lui faire la guerre*"[380].

Aux yeux des radicaux, l'Église catholique a révélé au monde sa véritable nature avec la publication de l'encyclique *Quanta cura* et de son *Syllabus Errorum* (1864). Le masque est

---

375 Sur François Laurent (1810-1887), homme politique radical, juriste et philosophe de l'histoire, professeur à l'Université de Gand (1836-1882), conseiller communal à la Ville de Gand (1863-1872), introduit l'épargne scolaire dans les écoles communales de la Ville de Gand, adepte du protestantisme libéral, voir notamment J. ERAUW (S.DIR.), *Liber memorialis François Laurent. 1810-1887*, Bruxelles, 1989.

376 F. LAURENT, *Lettres d'un retardataire libéral à un progressiste catholique*, Bruxelles, 1863, pp. 26-33.

377 *Ibid.*, p. 3.

378 P. VOITURON, *Le libéralisme et les idées religieuses*, Gand, 1879, p. 149.

379 Cf. F. LAURENT, *Lettres d'un retardataire...*, pp. 45-46.

380 Cf. ID., *L'Eglise et l'Etat en Belgique*, Gand, 1862, p. V.

tombé. Pie IX n'y condamne-t-il pas "*les principales erreurs de notre temps*", parmi lesquelles figurent la séparation de l'Église et de l'État, la liberté de conscience et l'égalité des cultes devant la loi ? La dernière proposition condamnée par le *Syllabus* ne semble-t-elle pas confirmer ce rejet total du monde moderne, en déclarant que "*Le pontife romain peut et doit se réconcilier et transiger avec le progrès, avec le libéralisme et avec la civilisation moderne*"[381] ? D'après Hervé Hasquin, la publication du *Syllabus* a représenté une étape fondamentale dans l'accentuation de l'anti-catholicisme des libéraux belges[382]. Les radicaux y ont vu une simple confirmation des tendances antilibérales du catholicisme, tandis que les doctrinaires ont rejoint les radicaux pour défendre avec eux les libertés constitutionnelles que les tendances ultramontaines leur semblent mettre à mal. Car, pour tous les libéraux, l'Église fait savoir par le *Syllabus* qu'elle entend désormais reprendre *"la direction suprême de la société civile"*, en faisant, ni plus ni moins, "*revivre le Moyen Âge en plein XIX^e^ siècle*"[383].

Pour Paul Voituron, le *Syllabus* symbolise l'antagonisme qui s'est peu à peu installé entre deux conceptions opposées de l'organisation de la société. Pour les libéraux, les hommes peuvent se donner à eux-mêmes leurs propres lois, en se basant uniquement sur leur raison, tandis que les catholiques ne conçoivent aucun ordre collectif qui ne s'appuierait pas sur l'autorité révélée. Au nom de ses principes, l'Église catholique ne peut que condamner les institutions politiques qui, dans tous les États modernes, sont issues de la seule "loi humaine":

> "*Toute religion a des conséquences politiques et sociales, comme toute organisation de la société se relie, de déductions en déductions, à un principe moral et religieux. Il est évident que les conséquences politiques d'une religion positive qui se prétend révélée et qui ne reconnaît pas la légitimité de la raison humaine, ne sauraient être les mêmes que celle d'une doctrine qui admet la souveraineté de celle-ci* (...). *La religion catholique tendra toujours à organiser la famille et la société d'après le principe d'autorité qui est le sien, et, si elle rencontre des obstacles, elle cherchera toujours à les renverser par tous les moyens. La loi humaine, en opposition avec ce qui est pour elle la loi divine, ne saurait jamais à ses yeux mériter le respect* (...). *La révolte contre les institutions libérales, établies dans les sociétés modernes par la seule raison humaine, sera donc inévitablement le dernier mot de toute religion positive fondée sur une révélation directe de Dieu. La religion catholique est arrivée à ce dernier mot dans le Syllabus et dans le dogme de l'infaillibilité de la papauté*" [384]

---

381 Cf. notamment C. LANGLOIS, *"Lire" le Syllabus*, dans A. DIERKENS (S.DIR.), *L'Intelligentsia européenne en mutation. 1850-1875*, Bruxelles, 1998, pp. 85-104.

382 H. HASQUIN, *Le Libéralisme belge, Quanta cura et le Syllabus*, dans *ibid.*, pp. 64-84.

383 E. DE LAVELEYE, *La crise de 1871 en Belgique, les causes et les périls de la situation*, dans *La Revue des Deux Mondes*, t. XCCVII, 1872, pp. 260-269.

384 P. VOITURON, *Le libéralisme et les idées religieuses...*, pp. 10-11.

Aux yeux des radicaux, la "guerre" que l'Église catholique semble désormais avoir déclarée aux "*conquêtes de la raison humaine*" s'est manifestée d'une manière tout aussi éclatante au Concile Vatican I (1869-1870). La constitution *Pastor Aeternus* datée du 18 juillet 1870, définit le dogme de l'infaillibilité pontificale en des termes qu'ils jugent totalement contraires aux préceptes de la modernité : "*Le pontife romain, lorsqu'il parle ex cathedra, c'est-à-dire lorsque* (...) *il définit, en vertu de sa suprême autorité apostolique, qu'une doctrine, en matière de foi ou de morale, doit être admise par toute l'Église, jouit* (...) *de cette infaillibilité dont le divin rédempteur a voulu que fût pourvue son Église* (...). *Par conséquent, ces définitions du Pontife romain sont irréformables de par elles-mêmes...*"[385]. Pour les libéraux, ce dogme représente une attaque de plus menée à l'encontre de la "*souveraineté de la raison*", voire une aliénation totale de la liberté de conscience ou, tout du moins, le risque d'une soumission inconditionnelle aux "*ukases*" d'un "*vieillard imbécile*"[386]. Les libéraux se montrent d'autant plus inquiets qu'en Belgique certains catholiques ont pris la défense des intérêts temporels du pape, cela tant sur le plan matériel (le "Denier de Saint-Pierre" et les "Œuvres pontificales") que sur le plan des hommes (les "zouaves pontificaux"). Ils craignent que la ferveur rendue au pape n'entame l'indépendance de la nation belge[387].

Les radicaux s'en prennent également au développement d'une dévotion plus chaleureuse, qui est censée s'harmoniser davantage aux sensibilités populaires. Ils ne voient là qu'une "*offensive ultramontaine*" tendant à renforcer la mainmise de l'Eglise sur les populations. La renaissance de la vogue des pèlerinages, le culte de certains saints, l'apparition de nouveaux miracles, l'essor de la dévotion mariale, sont interprétés comme autant de "supercheries" servant à entretenir la crédulité des masses afin de mieux les exploiter[388]. Ces pratiques sont jugées contraires aux progrès de la raison et de la science. Elles ne feraient "*qu'avilir*" l'être humain. Pour le *Libre Examen*, l'organe officiel de la *Libre Pensée de Bruxelles*, "*toutes ces pratiques populaires*" ont pour résultats "*d'atrophier les plus nobles sentiments*", "*d'éteindre l'intelligence, de faire du chrétien modèle un être dégradé*"[389].

---

385 R. AUBERT, *Vatican I*, Paris, 1964, pp. 84-92 (*Histoire des Conciles œcuméniques*, t. XII).

386 Cf. *Le Rasoir*, le 8 janvier 1876 et le 7 février 1877.

387 Sur "l'antipapisme" de l'anticléricalisme libéral, voir notamment M.-C. CARLIER, *L'anticléricalisme sous l'angle des caricatures de journaux (1840-1890)*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1985, pp. 173-188.

388 Sur ce sujet, voir notamment : A. MORELLI, *Propagande antireligieuse et anticléricalisme dans la presse libérale du XIX^e siècle*, dans *Problèmes d'histoire du christianisme*, t. XVI, 1987, pp. 169-172 ; ID., *Les thèmes de la caricature anticléricale en Belgique au XIX^e siècle*, dans *De qui se moque-t-on ? Caricatures d'hier et d'aujourd'hui, de Rops à Kroll*, Mariemont, 2001, pp. 13-25.

389 Cf. *Le Libre Examen*, le 20 février 1867. Sur le *Libre Examen* (1864-1868), voir P. GERARD, *Le Libre Examen (1864-1868), organe de la Libre Pensée de Bruxelles*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1969.

2. Une Église incapable de fournir les fondements de la morale

De nombreux radicaux estiment que le clergé est devenu incapable d'assurer une quelconque moralisation des masses. Lors de l'opposition à la "loi des couvents" (1857), certains libéraux se sont fait remarquer par la violence avec laquelle ils ont critiqué la nature "*hypocrite*" et "*perverse*" des *"fidèles serviteurs de Dieu"*. Ce thème est développé dans l'opuscule que Louis Defré a publié sur *Le frère quêteur* (1857)[390]. Defré soutient que, contrairement au vœu de pauvreté que chaque novice prononce avant d'entrer dans les ordres, les congrégations religieuses ont été amenées à ne plus poursuivre qu'un seul et même but, celui de s'enrichir sur le dos des citoyens : "*la doctrine du Christ ne fut plus qu'un moyen de faire fortune*"[391]. Pour arriver à ses fins, l'Église a notamment eu recours à la captation d'héritages. Selon Defré, cette situation semble d'autant plus choquante que le clergé, ce "*parasite parvenu*", s'engraisserait à partir de ressources provenant du labeur d'autrui[392]. Comble de l'hypocrisie, ces "*émoluments*" serviraient à mener une vie d'oisiveté, d'opulence et de luxure, autrement dit à "*vivre dans la douce fainéantise et à se gorger de vin et de choses friandes*"[393]. Enfin, l'oisiveté monacale occasionnerait toutes sortes d'actes répréhensibles sur lesquels Defré ne s'attardent pas, afin de ne pas heurter la sensibilité de ses lecteurs.

D'autres radicaux auront moins de scrupules que Defré. Ils dénoncent notamment les manquements du clergé au vœu de chasteté : concubinage, perversions sexuelles les plus diverses, pédophilie,... Ainsi, pour *Le Libre Examen*, *"le Célibat des prêtres n'a produit que des scandales et des crimes"*. La *"passion"* exercerait sur le prêtre *"un trouble continuel: il excite les sens et les pousse à des excès incroyables"*[394]. Une représentation stéréotypée de *l'homo religiosus* se met peu à peu en place autour d'expressions et d'images convenues, qui trouvera peut-être son illustration la plus achevée dans la caricature anticléricale de la seconde moitié du XIX^{e} siècle : le clergé y est la plupart du temps dépeint sous les traits d'un être bedonnant, au visage pervers, souvent parsemé de pustules, quant il n'est pas comparé à un corbeau ou à une pieuvre maintenant les populations dans les ténèbres du Moyen Âge, ...[395].

---

390 L. BONIFACE (L. DEFRE), *De la charité ecclésiastique. Deuxième lettre : le frère quêteur*, Bruxelles, 1857.

391 *Ibid.*, p. 63.

392 *Ibid.*, p. 52.

393 *Ibid.*, p. 34.

394 *Le Libre Examen*, le 20 juillet 1865.

395 Cette "anthropologie anticléricale" est plus particulièrement mise en lumière par L. VAN YPERSELE, *Sus au cléricalisme ! La caricature anticléricale au XIX^{e} siècle*, dans *Le Choc des libertés. L'Église en Luxembourg de Pie VII à Léon XIII (1800-1880)*, Bastogne, 2001, pp. 75-83. Voir aussi M.-C. CARLIER, *L'anticléricalisme sous l'angle des caricatures...*, pp. 58-77 ; A. MORELLI, *Les thèmes de la caricature anticléricale...*, pp. 16-20.

La disqualification morale du catholicisme est poussée encore un peu plus loin dans les deux ouvrages que Charles Potvin a consacrés à *L'Église et la morale* (1858-1859)[396]. Potvin tente "*de prouver l'assertion de Feuerbach: toutes les idées fausses en fait de morale, sont venues du christianisme*"[397]. Son apport ne réside pas dans sa lecture de l'histoire du christianisme, qu'il réduit à trois grandes caractéristiques : l'avidité de la richesse, la débauche et la perversion du sentiment religieux. Il arrive néanmoins à des conclusions plus radicales que celles de Defré. Il assimile, pour sa part, la morale chrétienne à un ensemble de "*maximes dangereuses, nuisibles et mortelles à la Civilisation*"[398]. Son originalité tient plutôt aux conséquences engendrées par la politique d'asservissement moral et matériel que, selon lui, l'Église catholique impose aux populations. L'Église entendrait contrôler totalement les divers aspects de la vie des individus. Elle s'immiscerait dans la vie privée des hommes, dans leur intimité, leur dictant la moindre règle de conduite. Cette influence s'exercerait surtout sur les femmes. Le clergé sèmerait la désunion au sein des ménages, entre autres en imposant une morale sexuelle "*dégradante*". "*La femme instrument de plaisir sans péché et animal reproducteur*", est censée être "*mère quand même elle devrait en mourir*". Tout "*est sacrifié à des cas de conscience odieux*", où "*percent encore les représailles du célibat*"[399].

C'est néanmoins sur les enfants que pèseraient les conséquences les plus désastreuses. Non seulement l'Église ne reculerait pas à s'emparer de l' "*âme des enfants*", comme "*l'affaire Mortara*" (1858) venait de le démontrer[400], mais elle les maintiendrait également dans une "*ignorance la plus funeste*". En enseignant aux jeunes la véracité des "*bondieuseries*", en leur inculquant l'obéissance aux dogmes, l'Église ne ferait en réalité que "*crétiniser*" les générations futures. Elle les transformerait en êtres dociles, prêts à toute sorte d'exploitation, au lieu de développer leur sens critique, leurs capacités de création et de jugement :

> "*Vous désirez que vos enfants portent dans le monde cette bonne boussole de la vie qu'on nomme le bon sens : l'Église leur inculque une foi, leur apprend les mystères qui cultivent la bosse de la vénération. Les niaiseries de l'histoire des*

---

396 Sur Charles Potvin (1818-1902), homme politique radical, écrivain de la vague romantique, fondateur et directeur de *La Revue de Belgique* (1869), membre de *La Libre Pensée de Bruxelles*, propagandiste anticlérical, membre de l'Académie royale de Belgique, voir notamment *Biog. Nat.*, t. XXXIV, col. 664-670.

397 Cf. C. POTVIN, *L'Eglise et la morale*, Bruxelles, 1858, t. I, p. 18. Pour une analyse de cet ouvrage, voir A. ERBA, *L'esprit laïque en Belgique sous le gouvernement doctrinaire (1857-1870)* ..., pp. 308-393.

398 Cf. C. POTVIN, *L'Eglise et la morale*..., p. 87.

399 *Ibid.*, t. I, p. 148.

400 *Ibid.*, p. 112. Il s'agit de l'enlèvement d'un enfant juif par les gendarmes pontificaux dans le but d'élever ce dernier dans la religion catholique. L'enfant était malade et la servante de la famille l'avait secrètement baptisé (cf. L. KERTZER, *The kidnapping of Edgardo Mortara*, Random-House, 1998). Cette affaire eut de vives répercussions, entre autres en Belgique (cf. G. BRAIVE, *Un choc psychologique révélateur avant la guerre d'Italie : l'affaire Mortara. Les répercussions en Belgique (juillet-décembre 1858)*, dans *Risorgimento*, t. VIII, 1965, pp. 49-82).

Illustration n°5: Les pétrisseurs de cerveaux.



Source : ALE, *1907*, n°601.

miracles n'est point pour donner aux jeunes esprits la trempe rigoureuse de la logique. La soumission d'une âme molle est aussi à craindre"[401]



B. Par quoi remplacer la religion catholique ?

La plupart des radicaux déclarent rompre avec l'Eglise catholique. Certains d'entre-eux affirment même vouloir "*commencer une charge à fond contre l'Eglise*". Mais peut-on impunément se passer du catholicisme ? Ce dernier ne fournit-il pas les bases essentielles de la "morale commune", sans laquelle il n'y a aucun ordre social ? Par quoi remplacer la religion catholique si celle-ci est désormais décrétée incapable de constituer la source de la "morale publique" ? La question préoccupe les radicaux. Ils lui consacrent de nombreux articles dans les revues de l'époque. Certains préconisent l'adhésion à un sentiment religieux conciliable avec la modernité, qu'ils pensent notamment déceler dans le protestantisme libéral. A leurs yeux, cette solution a le grand avantage de conserver un fondement religieux à la "morale publique". D'autres estiment, au contraire, que les hommes n'ont plus besoin d'une quelconque religion. Ils sont tout à fait capables d'élaborer eux-mêmes leurs règles de vie, en s'appuyant uniquement sur leurs propres forces, quitte à s'aider des "progrès de la Science".

1. Le Protestantisme libéral

Au début des années 1850, un ancien élève de l'ULB, membre de la *Libre Pensée de Bruxelles* et de la loge bruxelloise les *Amis Philanthropes*, F.-J. Van Meenen[402], diffuse les idées de l'unitarisme dans les milieux radicaux. En 1852, il a traduit et préfacé l'ouvrage essentiel du principal promoteur de ce mouvement, le pasteur américain William Ellery Channing[403]. Il récidive deux ans plus tard en rédigeant l'avant-propos d'une autre

---

401 C. POTVIN, *L'Eglise et la morale...*, t. I, pp. 112-114.

402 Sur François-Jospeh Van Meenen (1817-1881), docteur en philosophie et lettres (1841) et en droit (1843) de l'ULB, attaché au ministère de la Justice (1844-1857), fondateur avec A. Lacroix d'une maison d'imprimerie, bibliothécaire (1873) et secrétaire de l'ULB (1875), membre de *La Libre Pensée de Bruxelles* (vice président de 1863 à 1865), de la loge bruxelloise *Les Amis Philanthropes*, et l'un des fondateurs de *La Ligue de l'enseignement*, voir *Biog. Nat.*, t. XIV, 1897, col. 230-231.

403 *Les Principes du Christianisme unitaire. Traduit de l'anglais et précédé d'une notice et d'une préface par F. Van Meenen*, Bruxelles, 1852.

contribution majeure de Channing[404]. En 1855, il expose encore les thèses de l'Eglise unitarienne dans *La Libre Recherche*[405], une revue proche du radicalisme. Channing (1780-1842) identifie un Dieu unique, mais il nie les doctrines du christianisme orthodoxe, en rejetant la divinité du Christ et ses miracles. Van Meenen voit dans l'unitarisme "*une religion appropriée plus que toute autre à notre XIX^e siècle*". Cette dernière affirme la "*souveraineté de la raison dans tous les domaines*", notamment dans ceux de la foi. La Bible peut être interprétée selon les lumières de l'entendement. Surtout, il proclame l'homme capable d'arriver, par "*ses propres œuvres*", à un progrès indéfini, ainsi qu'à la perfection morale :

> "*La religion que professe Channing est une haute morale, en même temps qu'elle laisse toute liberté à la conscience individuelle et reconnaît les droits de la raison. Cette religion admet le perfectionnement indéfini de l'humanité, elle s'appuie surtout sur ce grand principe que la religion ne peut jamais sacrifier la raison, que c'est à la raison de chacun d'interpréter la Bible*"[406].

En 1857, deux écrivains français, E. Sue et E. Quinet, font chacun paraître à Bruxelles un opuscule sur la question religieuse[407]. E. Sue dénonce pour sa part les dangers que le catholicisme fait encourir à la liberté et à la raison. Pour contrer cette "*influence néfaste*", E. Sue préconise notamment la création d'une "*Association rationaliste*", quitte à promouvoir une adhésion temporaire à l'unitarisme. Dans cette optique, le protestantisme fondé sur le libre examen (l'unitarisme) constitue un excellent moyen pour parvenir au but ultime : le "*rationalisme pur*". De son côté, E. Quinet entend également "*sortir les masses de l'Église*". Pour ce faire, il lance un appel à toutes "*les religions qui ont lutté contre Rome*", qui ont "*scellé un contrat d'alliance avec la liberté*", et qui ont fait "*entrer l'esprit moderne dans la vie chrétienne*". Parmi les diverses manifestations du fait religieux, E. Quinet marque sa préférence pour "*l'une des formes les plus modernes du christianisme*", à savoir l'unitarisme. Il semble néanmoins que l'unitarisme n'ait pas rencontré de succès parmi les radicaux belges.

La publication en 1865, par le pasteur Théophile Bost[408], d'un ouvrage intitulé *Le Protestantisme libéral*, relance le mouvement en faveur d'une réconciliation entre la religion

---

404 W.-E. CHANNING, *De la culture de soi-même*, Bruxelles, 1854.

405 Cf. F. VAN MEENEN, *Channing*, dans *La Libre Recherche*, t. I, 1855, pp. 116-120.

406 ID., *Principes du christianisme unitaire*, dans *La Revue Trimestrielle*, t. IX, 1855, p. 347.

407 Cf. E. SUE, *Lettres sur la situation religieuse en 1856, précédées de considérations sur la situation religieuse et morale de l'Europe par E. Quinet*, Bruxelles, 1857 ; E. QUINET, *La révolution religieuse au XIX^e siècle. Introduction générale aux œuvres de Philippe de Marnix de Saint-Aldegonde*, Bruxelles, 1857, 4 vol.

408 Sur Théophile Bost (1828-1910), pasteur originaire de Genève, auteur d'une thèse de baccalauréat en théologie à Strasbourg (1853), professeur à l'Institut parisien Duplessis-Mornay fondé par Félix Pécaut, pasteur à Verviers (1858-1880), partisan d'un protestantisme libéral, voir notamment S. KEULEMANS, *Le protestantisme libéral*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1973 ; ID, *Théophile Bost et le protestantisme libéral*, dans *Bulletin de la société d'histoire du protestantisme belge*, t. VI, 1976, pp. 165-203.

et la modernité. La parution de ce "livre manifeste" doit être replacée dans un courant plus large qui, en France et, dans une moindre mesure, en Belgique, tente de jeter les bases d'un protestantisme compatible avec les grands principes du libéralisme[409]. On retrouve, avec quelques nuances, les thèses du *Protestantisme libéral* dans *Le Christ et la conscience* (2e éd. revue et augmentée, 1865) de Félix Pécaut, et dans *Le Christianisme libéral* (1865) de Ferdinand Buisson. Tout en exerçant son ministère en Belgique de 1858 à 1880, dans la paroisse de Hodimont-Verviers, Th. Bost est demeuré en contact avec ce petit groupe de réformateurs français. Il a notamment collaboré à deux périodiques phares du protestantisme libéral français, *La Revue de Théologie* et *Le disciple de Jésus-Christ*. En 1869, après Félix Pécaut et Jules Steeg, il a donné des prédications à Neuchâtel, en Suisse, où un jeune agrégé de philosophie, F. Buisson, cherche à fonder une église chrétienne libérale.

Dans son ouvrage, Th. Bost considère le protestantisme comme une "religion du libre examen"[410], dont le contenu n'est pas fixé à l'avance, mais peut varier selon l'expérience intime que chacun a du texte biblique. Le "message évangélique" peut selon lui parfaitement s'adapter au libéralisme et à ses principes. Cet effort "d'adaptation" exige en contrepartie que soit écarté ou, du moins, relativisé, tout ce qui pourrait apparaître comme trop contraire "*aux lois de la nature*". Bost rejette ainsi toute forme de surnaturel, "*dans le sens de miracle, d'une suspension des lois de l'Univers*"[411]. Il tente en réalité de réduire la religion à une expérience intime, et à un acte de foi personnel. «*Les faits de la vie intérieure ou du sentiment*", voilà, déclare-t-il, *"la sphère propre de la religion»*[412]. Il espère que les hommes pourront ainsi atteindre "*l'âme de la religion*", qui se manifeste notamment dans la morale tirée des Évangiles. Il estime, en outre, que "*cette morale évangélique*" se retrouve dans toutes les religions, et peut, par conséquent, être partagée par tous les hommes, quel qu'en soit le culte :

> "*Jésus a résumé tous nos devoirs dans l'amour de Dieu et l'amour du prochain, et sa vie a été le vivant commentaire de sa doctrine religieuse et morale. Muni de ce saint viatique, le pèlerin chrétien peut se mettre en route pour parcourir le monde. Il saura fraterniser avec tous ceux qui ont dans le cœur les mêmes principes que lui. Sous une extrême diversité de formes de culte et même de doctrines, piétistes ou libres penseurs, sectateurs mêmes des religions moins favorisées, qui n'offrent pas les mêmes lumières que celles du fils de l'homme,*

---

409 Sur ce mouvement de réformation, voir notamment P. CABANEL, *Du religieux au laïque : la conjoncture réformatrice dans le judaïsme et le protestantisme (France-Belgique : 1860-1870)*, dans A. DIERKENS (S. DIR.), *L'intelligentsia européenne en mutation...*, pp. 19-33.

410 T. BOST, *Le protestantisme libéral*, Paris, 1865, pp. IX-X.

411 *Ibid.*, p. 84.

412 *Ibid.*, pp. 76-77.

le chrétien se sentira de la même religion avec tous ceux qui, au fond, aiment les choses que Jésus a aimées" [413].

Le Protestantisme libéral a exercé un certaine influence parmi les libéraux engagés dans la lutte contre le catholicisme au cours des années 1870. Eugène Goblet d'Alviella, notamment, a lu avec beaucoup d'enthousiasme le livre de Théophile Bost[414]. Avec Émile De Laveleye, Goblet d'Alviella en est arrivé à la conclusion que tout libéral qui se respecte est amené à rompre avec un catholicisme devenu par trop contraire à la modernité. Toutefois, ils incitent les libéraux à ne pas prendre le parti d'une des trois doctrines - positivisme, matérialisme ou socialisme - qui envisagent "*la ruine du sentiment religieux*". Car, tant pour Goblet d'Alviella que pour De Laveleye, le sentiment religieux est inscrit dans la nature même des hommes. Il est absolument nécessaire au maintien de l'ordre social[415]. Sans religion, c'est la morale, désormais privée de son fondement, qui disparaîtra. Et sans morale, c'est toute la société qui s'écroulera : les masses, désormais dépourvues d'une quelconque règle de morale les portant à accomplir le Bien, privées en outre d'une "*compensation céleste*", se tourneront vers les idéologies leur promettant une réalisation immédiate de leur "bonheur". Ce sera dès lors, selon E. De Laveleye, la "*fin de la Civilisation moderne*"[416]. Aussi, afin d'éviter un "*tel chaos*", faut-il "*trouver une nouvelle forme de religion*", conciliable "*avec les affirmations de la raison et des consciences*", et, surtout, capable de fournir une "*règle morale de la vie*" :

> "*Les cultes établis sont attaqués (...) parce qu'ils sont en opposition avec la science et qu'ils sont les alliés de tous les despotismes et de tous les privilèges. Faut-il en conclure que toute religion disparaîtra ? Non, car l'homme est un être essentiellement religieux. La morale n'a ni base ni sanction en dehors des idées religieuses, et, sans morale, point de droit, point de justice, point d'ordre social (...). Si (...) un idéal religieux est indispensable à l'homme, c'est préparer l'anarchie que de ruiner la religion établie, fondement de tout ordre*

---

413 T. BOST, *Le protestantisme...*, pp. 183-184. A la même époque, le Grand Rabin de Belgique, Elie-Aristide Astruc, tente de concilier le judaïsme avec le libéralisme (cf. J.-P. SCHREIBER, *Politique et religion. Le Consistoire central israélite de Belgique au XIX^e siècle*, Bruxelles, 1995, pp. 138-149).

414 Cf. E. GOBLET D'ALVIELLA, *Le protestantisme libéral,* Bruxelles, 1877, pp. 16-28. Sur Eugène Goblet d'Alviella (1846-1925), homme politique libéral, premier titulaire de la chaire d'histoire des religions de l'ULB (1884), recteur (1896-1898) et pro-recteur (1898-1900) de l'ULB, directeur de *La Revue de Belgique* (1874-1890), conseiller provincial du Brabant (1872-1878), député (1878-1884) puis sénateur (1892-1894, 1900-1921) de l'arrondissement de Bruxelles, membre (1858) et Vénérable (1879-1881) de la loge *Les Amis Philanthropes* (1879-1881), Grand maître du *Grand Orient* de Belgique (1884-1886), Souverain commandeur du *Suprême Conseil de Belgique* (1889-1925), voir en particulier A. DIERKENS (S.DIR.), *Eugène Goblet d'Alviella, historien et franc-maçon*, Bruxelles, 1995, pp. 35-49 (*Problèmes d'histoire des religions*, n°6).

415 E. DE LAVELEYE, *De l'avenir religieux des peuples civilisés*, Bruxelles, 1876, p. 14. Sur Émile De Laveleye (1822-1892) professeur d'économie politique à Liège (1863), auteur d'importantes études sur l'économie et sur l'histoire des religions, membre de l'Académie royale de Belgique (1878), voir entre autres *Biog. Nat.*, t. XXXIV, col. 528-549 et *Annuaire de l'Académie royale de Belgique*, t. LXI, 1895, pp. 42-242.

416 ID., *De l'avenir religieux...*, pp. 15-19.

social, sans la remplacer par un autre culte mieux en rapport avec les besoins et avec l'esprit des sociétés modernes..."[417]

Cette "religion de l'avenir", E. De Laveleye l'identifie au "*christianisme ramené à l'idéal de Jésus par les transformations successives du protestantisme*"[418] : c'est le "*christianisme libre*" que professent Goethe, Strauss et Renan. De Laveleye fait ici référence au dernier tome de *L'Histoire de l'humanité* de François Laurent, au sous-titre évocateur : *La religion de l'avenir*. Laurent y soutient notamment "*que ce n'est qu'au sein du protestantisme que peut s'accomplir le christianisme pur*". Or, ce "*christianisme pur*" peut parfaitement s'assimiler, selon E. Goblet d'Alviella, au "*protestantisme libéral*" de Théophile Bost. C'est une religion qui "*peut se concilier avec les principes du libéralisme en même temps qu'offrir aux masses la satisfaction la plus rationnelle possible de leurs besoins religieux*"[419]. Autrement dit, E. Goblet d'Alviella voit dans le "*protestantisme progressif*" "*un champ d'application du libre examen*", une "*haute morale tirée des enseignements de Jésus*", et une porte ouverte menant "*au perfectionnement du genre humain*" sous tous ses aspects, tant intellectuels, sociaux, moraux que spirituels[420]. Même François Laurent, commentant l'ouvrage de Th. Bost, estime que les libéraux peuvent adhérer, sans aucune hésitation, au "*protestantisme libéral*" ainsi exprimé, car "*il est la liberté la plus illimitée dans le domaine de la foi comme dans celui de la raison*"[421] : "*Grande est donc la mission du protestantisme libéral ; ce n'est rien exagérer de dire que l'avenir de l'humanité est dans ses mains*"[422].

E. De Laveleye a apporté une contribution essentielle à ce mouvement en faveur du protestantisme. En 1875, il publie une étude sur *Le protestantisme et le catholicisme dans leurs rapports avec la liberté et la prospérité des Peuples. Étude d'Économie sociale*[423]. Il y affirme que les pays latins sont moins développés que les "*peuples germaniques*". Il impute cette différence, non pas à la race, mais bien à la religion. Dans les pays où les deux cultes cohabitent, "*les protestants sont plus actifs, plus industrieux, plus économes et, par suite, plus riches que les catholiques*"[424]. Il cite quatre causes à cette différence. En premier lieu,

---

417 E. DE LAVELEYE, *De l'avenir religieux...*, pp. 29-30.

418 *Ibid.*, pp. 21-25.

419 E. GOBLET D'ALVIELLA, *Le protestantisme libéral...*, p. 7.

420 *Ibid.*, pp. 16-28.

421 F. LAURENT, *Dieu dans l'histoire*, dans *La Revue de Belgique*, t. XXV, 1877, p. 50.

422 ID., *Études sur l'histoire de l'humanité*, t. XVII : *La religion de l'avenir*, Gand, 1876, p. 404.

423 E. DE LAVELEYE, *Le protestantisme et le catholicisme dans leurs rapports avec la liberté et la prospérité des Peuples*, Bruxelles, 1875 ; ID., *Du progrès des peuples anglo-saxons*, Bruxelles, 1859.

424 ID., *Le protestantisme et le catholicisme...*, p. 6.

l'instruction primaire est beaucoup plus répandue dans les États protestants. Or, "*la diffusion des Lumières est la première condition du progrès*"[425]. En deuxième lieu, les populations protestantes possèdent un niveau moral plus élevé: "*L'esprit puritain a mis un frein au relâchement des mœurs et y a fait succéder une sévérité qui a pu paraître excessive, mais qui a donné aux hommes une trempe morale incomparable*"[426]. En troisième lieu, la Réforme a favorisé l'adoption de Constitutions libérales, tandis que le catholicisme a partout conduit "*au despotisme et à l'anarchie*". En quatrième lieu, "*les classes dirigeantes*" des nations protestantes sont demeurées plus attachées au sentiment religieux que les élites catholiques.

Au cours des années 1875-1880, Émile De Laveleye et Eugène Goblet d'Alviella s'efforcent d'inciter les libéraux à entamer une campagne de "*protestantisation de la Belgique*"[427]. L'occasion de passer à l'acte se fait jour en 1876. A la suite d'un différend les opposant au clergé, les paroissiens de Sart-Dames-Avelines, une localité du Brabant-Wallon, décident de passer au protestantisme, et font appel à un pasteur. Cette initiative est soutenue par E. Goblet d'Alviella dans *La Revue de Belgique*[428], et par E. De Laveleye dans *La Flandre libérale*. Ce dernier lance une souscription pour aider la nouvelle communauté à ériger un Temple. A la suite de ces événements, un mouvement de sympathie envers le protestantisme se manifeste dans plusieurs villes libérales, comme Verviers, Spa, Malines, Anvers et Gand. A Liège, quatre familles libérales, dont celle de Georges Frère-Orban, le frère du *leader* libéral, s'étaient déjà ralliées à l'Église évangélique locale en mai 1875.

En mars 1877, à Bruxelles, un groupe de familles adepte du protestantisme libéral entame des négociations avec le Consistoire de l'Eglise. Le Consistoire se montre favorable à cette initiative. Cette réponse positive incite E. Goblet d'Alviella à poursuivre la démarche. Mais, au lieu d'accepter l'accueil qui lui est fait, il demande, en janvier 1878, de pouvoir disposer des locaux du Temple pour y organiser, à dates fixes, des conférences sur le protestantisme libéral. Il dit parler au nom d'une vingtaine de personnalités libérales, parmi lesquelles G. Tiberghien, P. Tempels, E. De Laveleye et Fr. Van Meenen. Le Consistoire refuse cette proposition, estimant qu'elle sèmerait "*le trouble dans sa communauté*". Les négociations en restent là[429].

---

425 E. DE LAVELEYE, *Le protestantisme et le catholicisme...*, p. 12.

426 *Ibid.*, p. 15.

427 Cf. E. GOBLET D'ALVIELLA, *Comment on élève autel contre autel. Des moyens pratiques de propager la Réforme en Belgique*, Bruxelles, 1876 ; ID., *Esquisse d'un programme de réformes anticléricales*, Bruxelles, 1878 ; E. DE LAVELEYE, *Le double programme du parti libéral*, Bruxelles, 1877.

428 E. GOBLET D'ALVIELLA, *Comment on élève autel contre autel...*, pp. 5-12.

429 Ces événements sont bien analysés par S. KEULEMANS, *Le protestantisme libéral...*, pp. 137-166 et par H.-R. BOUDIN, *E. Goblet d'Alviella et le protestantisme libéral*, dans A. DIERKENS (S.DIR.), *E. Goblet...*, pp. 35-49.

Le mouvement en faveur du protestantisme libéral aboutira néanmoins quelques années plus tard. En 1881, le pasteur James Hocart crée une "Eglise protestante libérale". Cette "Eglise" a compté dans ses rangs E. Goblet d'Alviella et E. De Laveleye. Elle entend appliquer les grands principes du protestantisme libéral. Selon E. Goblet d'Alviella, le culte est "*dépouillé des pompes et solennités du faste romain*", tandis que la religion, "*fondée sur la morale rationaliste, n'admettait de Jésus que sa haute spiritualité et son amour pour l'humanité*"[430]. Il ne faudrait pas pour autant exagérer l'ampleur de ce mouvement en faveur du protestantisme libéral en Belgique. Celui-ci est demeuré confiné aux milieux intellectuels de la gauche (modérée) du libéralisme. L'Eglise protestante libérale n'a jamais compté plus de 100 membres ! Rien à voir avec le "réveil" protestant qui s'est manifesté à la même époque dans certains milieux ouvriers, spécialement dans le Hainaut[431]. Néanmoins, l'intérêt du "protestantisme libéral" réside moins dans le nombre de ses adhérents que dans ses tentatives visant à jeter des ponts entre la modernité et la religion, notamment sous le rapport de la "*morale commune à tous les cultes*". Ces recherches influenceront les libéraux lorsqu'ils seront amenés à définir la "morale laïque", que la loi Van Humbeeck instaurera en 1879.

2. La Religion naturelle

A la même époque, certains libéraux radicaux, adeptes de philosophies d'inspiration spiritualiste et / ou déiste, tentent également de redéfinir les fondements religieux de la morale. Celui qui a exercé la plus grande influence parmi les libéraux radicaux est probablement Guillaume Tiberghien[432]. Depuis 1857, il est alors à la tête de tout l'enseignement de la philosophie à l'ULB. Il a en outre assumé la fonction de recteur de cette institution en 1867-1868 et en 1875-1876. Si Tiberghien ne cache pas ses sympathies envers le protestantisme libéral - il soutient à plusieurs reprises les démarches entreprises par E. Goblet D'Alviella -, ses préférences vont toutefois à une variante de la "religion naturelle" : le panenthéisme krausiste. Le krausisme conçoit l'homme capable d'accéder, par ses propres facultés, à une connaissance et à une "intuition intime" de Dieu, Être à la fois indéterminé et

---

430 Cf. E. GOBLET D'ALVIELLA, *James Hocart et le Mouvement protestant libéral*, dans P. TEISSONIERE & ID., *In memoriam le pasteur James Hocart et le libéralisme religieux en Belgique*, Bruxelles, 1929, p. 21.

431 Cf. J. PIROTTE, *Percée et stagnation d'une Église protestante dans les milieux ouvriers wallons depuis 1937*, dans *Revue belge de philologie et d'histoire*, t. LI, 1973, pp. 371-380 ; J. PUISSANT, *Foi et engagement politique. Quelques réflexions sur la signification sociale du réveil protestant dans le Borinage*, dans *Problèmes d'histoire du christianisme*, t. XI, 1982, pp. 9-26 ; ID., *Le mouvement ouvrier socialiste dans le Borinage...*, pp. 182-186.

432 Sur Guillaume Tiberghien (1819-1909), professeur de philosophie à l'ULB, conseiller communal à Saint-Josse (1858), conseiller provincial du Brabant (1867-1884), membre de la députation permanente de la province du Brabant (1873-1884), de *La Libre Pensée de Bruxelles*, de *La Ligue de l'enseignement* et des *Amis Philanthropes*, voir L. LECLERE, *Notice sur la vie et les travaux de G. Tiberghien*, Bruxelles, 1922.

suprême, immanent et transcendant au monde[433]. Selon Tiberghien, le panenthéisme est parfaitement compatible avec les principes du libéralisme et de la modernité. Au seuil de sa retraite, G. Tiberghien rappellera ainsi comment, en entrant à l'ULB, il a découvert avec le krausisme "*un idéal nouveau pour l'humanité nouvelle après les débâcles de l'ancien régime. Je voyais clairement que la doctrine de Krause s'harmonisait avec la mission de l'Université de Bruxelles et qu'elle donnait pleine satisfaction aux aspirations de la société contemporaine, ce qui lui permettait de prendre l'avant-garde de l'armée libérale*"[434].

Le 7 octobre 1867, Tiberghien consacre son discours d'ouverture des cours de l'ULB à la défense de son "idéal". Il y dénonce les "aberrations" du positivisme, du matérialisme et de l'athéisme[435]. L'athéisme, en supprimant l'existence de Dieu, nie les besoins spirituels de l'homme, qui sont pourtant nécessaires à ses yeux au développement progressif de ses facultés. Le matérialisme - dont l'athéisme est selon lui la conséquence - entrave la liberté. Il réduit les hommes à "*un corps composé d'éléments chimiques soumis aux lois fatales de la matière*". Bien plus, en supprimant l'Absolu, "*c'est-à-dire tout ce qu'il y a de plus divin dans la vie*", "*le matérialisme est la négation de tout principe moral*"[436]. Car, pour G. Tiberghien, l'homme, étant libre de faire le bien ou le mal, a besoin d'une "*sanction supérieure*", d'un "*impératif catégorique*" (E. Kant), qu'il trouve peut-être en lui-même, mais qui n'en relève pas moins du divin. Tous les devoirs de l'homme, auxquels Guillaume Tiberghien a consacré plusieurs de ses ouvrages[437], supposent "*l'immortalité de l'âme et l'existence de Dieu*" :

> "*La morale et la religion naturelle doivent donc se prêter un mutuel appui. La religion recommande l'accomplissement des devoirs moraux, et la morale, l'union sincère et effective de l'âme avec Dieu. La religion est indispensable à l'achèvement de la vie morale, comme la morale au progrès de la vie religieuse. Le plus ferme soutien de la moralité et le fondement de la charité universelle sont dans l'amour de Dieu et exigent le concept de la vie future et de l'immortalité de l'âme...*"[438]

---

433 Cf. G. TIBERGHIEN, *Études sur la religion*, Bruxelles, 1857, p. 80.

434 Cf. *Manifestation jubilaire en l'honneur de M. Guillaume Tiberghien, professeur de philosophie à l'Université libre de Bruxelles (1846-1897), le 5 décembre 1897*, Bruxelles, 1899, pp. 33-36.

435 G. TIBERGHIEN, *L'athéisme, le matérialisme et le positivisme*, dans ID., *Enseignement et philosophie*, Bruxelles, 1873, pp. 69-108.

436 *Ibid.*, pp. 81-82.

437 ID., *Esquisse d'une philosophie morale*, Bruxelles, 1854 ; ID., *Les commandements de l'humanité ou la vie morale sous la forme de catéchisme populaire*, Bruxelles, 1872 ; ID., *Eléments de morale universelle à l'usage des écoles laïques*, Bruxelles, 1879. Le contenu de ce dernier ouvrage est analysé plus loin.

438 ID., *Les commandements de l'humanité...*, p. 23.

Charles Vercamer est également un grand partisan d'une morale universelle basée sur la religion naturelle. Cet ancien instituteur, devenu inspecteur de l'enseignement primaire, d'abord à Saint-Nicolas, ensuite à Saint-Josse (Bruxelles), a été conseiller provincial du Brabant. Il est demeuré fidèle toute sa vie à une conception spiritualiste et déiste du rationalisme. A une réunion du *Cercle des instituteurs (FGIB) du canton de Saint-Josse* dont il est membre, il dénonce l'impuissance du "*travail de dissection*" entamé par la science face à la supériorité de l'Absolu[439]. Une attitude qui lui vaut les critiques de *La Revue pédagogique belge* : "*le microscope a vaincu Aristote et tous ses successeurs. Vercamer aura beau rééditer tous les arguments de la métaphysique aux abois*"[440]. En 1866, il remporte (*ex æquo*) le prix du concours lancé par la quatrième section du Congrès de *L'Association pour le progrès des sciences sociales* qui s'est tenu à Berne en 1865. La section d'éducation a consacré une partie de ses travaux à examiner la question suivante : "*L'enseignement de la morale doit-il être séparé de l'enseignement des religions positives*". Après une longue discussion, elle a décidé de mettre en concours la rédaction d'un catéchisme de morale universelle destiné aux écoles primaires[441]. Le verdict est confié aux rédacteurs d'une revue française qui s'efforce d'établir une morale dont les fondements s'appuieraient exclusivement sur la conscience. Il s'agit de *La morale indépendante* (1865-1870), que dirige le franc-maçon Marie Alex Massol[442].

La revue a examiné pas moins de 64 manuscrits. Elle récompense le travail de Charles Vercamer, qui est publié sous le titre *Catéchisme de morale universelle*. La revue émet néanmoins certaines réserves. L'auteur commet, selon elle, la même "*erreur fatale*" que Kant. Pour Kant, comme pour Vercamer, la source des actes moraux réside, chez tout homme, dans un "sens du devoir", dans un "impératif catégorique", qu'il porte en lui. L'homme est donc capable d'atteindre, de par lui-même, la perfection morale, "*en conformant notre libre arbitre à des règles dictées par la raison, ou puisées dans la raison de nous-mêmes*"[443]. Ces règles "*dictées par la raison*" postulent néanmoins encore l'existence de Dieu et l'immortalité de l'âme[444]. C'est que, si le bonheur accompagne rarement la vertu dans ce monde-ci, il existe un

---

439 Cf. C. VERCAMER, *Le spiritualisme et le matérialisme. Conférence faite au local du Cercle des instituteurs du Canton de Saint-Josse-ten-Noode, le 7 juin 1888*, Gand, 1888. Sur Charles Vercamer (1822-1912), voir *Le Journal des instituteurs*, le 17 octobre 1912 et *In memoriam 3 septembre 1912. Funérailles de M. Charles Vercamer. Discours de James Hocart, de M. Cyrille Janssens et de M. Rossignol*, Bruxelles, 1912.

440 *La Revue Pédagogique Belge*, juillet 1888, p. 416.

441 Cf. *Annales de l'Association internationale pour le progrès des sciences sociales. Quatrième session : Congrès de Berne (28 août-2 septembre 1865)*, Bruxelles, 1866, pp. 316-331. Les Congrès de Bruxelles (1862), de Gand (1863), d'Amsterdam (1864) et de Berne (1865) réunirent tant des libéraux que des catholiques pour y traiter de questions liées au "progrès social". Les tensions internationales de 1866 eurent raison de ces Congrès.

442 Pour une analyse du contenu de cette revue, voir P. OGNIER, *La Morale indépendante sous le Second Empire (1865-1870)*, dans A. DIERKENS (S.DIR.), *L'Intelligentsia européenne en mutation...*, pp. 155-174.

443 C. VERCAMER, *Catéchisme de morale universelle*, Bruxelles, 1868, p. 57.

444 *Ibid.*, pp. 60-67.

au-delà où l'harmonie règnera entre ces deux principes. Or, la revue ne peut admettre cette "réinsertion du religieux" : "*Notre séparation de la morale de toute idée de cette nature* [religieuse] *est profonde, radicale",* fait-elle savoir à Charles Vercamer. Elle prend encore le soin de préciser que "*Kant retrouve dans la raison pratique le Dieu dont il avait fait ailleurs une simple forme de la raison pure*[445]". Dans leur compte rendu du *Catéchisme de morale universelle*[446], Eugène Van Bemmel et Charles Potvin, deux membres de la *Libre Pensée de Bruxelles*, également fort proches des milieux radicaux, reprochent aussi à Vercamer de ne pas avoir rendu la "*morale universelle*" entièrement indépendante de tout contenu religieux.

Les solutions envisagées jusqu'ici conçoivent encore le maintien d'un sentiment religieux. Un sentiment religieux toutefois épuré "*des dogmatismes stériles issus d'un autre âge*". Un sentiment religieux jugé plus conforme aux "aspirations" du monde moderne. Un sentiment religieux capable de fournir les bases de la morale commune. Or, au cours des années 1860-1870, le sentiment religieux lui-même est peu à peu remis en question. Cette "disqualification" est déjà en germe dans l'anti-catholicisme. En réduisant les dogmes à un tissu d'absurdités et de mensonges contraires à la raison, justes bon à exploiter l'incrédulité des masses, n'est-ce pas la religion en tant que telle qui est mise sur la sellette ? Et lorsque les libéraux s'en prennent à la morale "immorale" et "perverse" des jésuites, ne se livrent-ils pas par la même occasion à un procès en règle d'une certaine spiritualité ? En outre, l'orthodoxie du message biblique est mise en doute par les progrès de l'exégèse, telle qu'elle a été pratiquée par E. Renan, par les progrès de la sciences et par la théorie de l'évolutionnisme de Charles Darwin. De proche en proche, la religion n'est plus jugée capable de diriger la vie des individus et des sociétés. Cette attitude anti-religieuse n'implique pas nécessairement une profession de foi athée. Elle peut s'accommoder avec un agnosticisme qui considère l'Absolu, c'est-à-dire toute opinion religieuse certaine, comme inaccessible aux hommes.

3. Le Rationalisme pur

Les partisans du "rationalisme pur", ou du "rationalisme tout court", entendent parachever l'œuvre "*d'autonomisation de l'individu*" que la philosophie des *Lumières* a contribué à mettre en place. Il s'agit d'affirmer une bonne fois pour toutes les capacités de l'homme à créer le monde dans lequel il vit, et à fixer lui même ses propres règles, sans devoir pour autant en référer à une autorité religieuse. Charles Potvin commente avec enthousiasme

---

445 C. VERCAMER, *Catéchisme de morale...*, p. 36 (tirée de *La morale indépendante*, le 19 janvier 1868).

446 Cf. E. VAN BEMMEL, dans *La Revue Trimestrielle*, t. XV, 1868, pp. 434-436 ; C. POTVIN, dans *La Revue de Belgique*, t. I, 1869, pp. 61-62.

les progrès de ce "mouvement rationaliste" en Europe dans *La Revue Trimestrielle*[447]. Il suit avec une attention particulière les travaux de l'italien Ausonio Franchi[448], un ancien prêtre défroqué, également à l'origine de la revue rationaliste transalpine; *La Ragione* (1859). D'après Potvin, Franchi a publié le bréviaire de ce mouvement : *Razionalismo del popolo*. Franchi aurait été en contact avec les milieux radicaux belges. Il a d'ailleurs collaboré avec *La Revue Trimestrielle*[449]. Son bréviaire est rapidement traduit en français, et connaît un certain succès en Belgique. Dans sa préface à l'édition française, Désir Bancel, un exilé politique du coup d'État du 2 décembre 1851, nommé depuis 1858 chargé de cours à l'ULB, souligne que l'un des mérites du livre de Franchi est qu'après avoir réduit les dogmes "*en poussières*", il ne cherche pas "*à reformer une doctrine nouvelle*". Franchi, dit-il, "*ne promet aucune illusion*" ; il "*ne signe aucune capitulation*". "*La conscience est entière*", en même temps que "*l'intelligence refuse de se laisser entamer*"[450]. A. Franchi précise en effet que la raison ne doit pas s'aliéner à une variante de la religion qu'elle aurait contribué à formuler :

> "*Il y a équivoque quand on dit que le rationalisme prétend remplacer le christianisme. En effet, si par remplacer vous entendez qu'on doive opposer dogme à dogme, symbole à symbole, mythe à mythe, il est bien certain que le rationalisme n'a jamais songé à prendre la place du christianisme, c'est-à-dire à se renier lui-même et à se travestir*"[451].

Pour Franchi, la raison est tout à fait capable de conduire le peuple vers un progrès infini, sans pour cela devoir faire appel à une quelconque forme de révélation. Il entend ici répondre aux dénégations de certains libéraux qui, prônant le rationalisme pour eux-mêmes, répugnent à en faire bénéficier le peuple. Car, pour ces libéraux, sans "*les secrètes espérances*", et sans "*les terreurs mystérieuses*", le peuple n'acceptera jamais plus "*les misères de la vie présente*". Or, selon Franchi, le peuple, délivré des "*préjugés et des superstitions vulgaires*", n'en demeurera pas moins honnête et vertueux ; il écoutera désormais sa voix intérieure, celle que lui dicte sa raison et sa conscience, celle qui lui prescrit de pratiquer le Bien, la Justice et la Solidarité en toutes choses. C'est que "*le fondement de la morale (...) réside dans la nature même de l'homme, dans la conscience, et survit à toutes les vicissitudes des dogmes et des croyances*"[452]. Le peuple sera même d'autant plus vertueux qu'il n'aura plus

---

447 Cf. C. POTVIN, *Le Mouvement philosophique en Europe*, dans *La Revue Trimestrielle*, t. V, 1858, pp. 122-144 ; *ibid.*, t. VIII, 1860, pp. 321-327.

448 Sur Ausonio Franchi (1821-1895), ordonné prêtre en 1844, défroqué en 1849, fondateur de la revue rationaliste et socialiste, *La Regione* (1858), nommé en 1860 professeur d'histoire de la philosophie à l'Université de Padoue, avant de réintégrer l'Église en 1889, voir A. COLLETTI, *Ausonio Franchi e i suoi tempi*, Turin, 1925.

449 A. FRANCHI, dans *La Revue Trimestrielle*, 1858, t. V, pp. 136-161.

450 ID., *Le rationalisme*, Bruxelles, 1858, pp. XIV-XV.

451 *Ibid.*, p. 319.

452 *Ibid.*, p. 327.

besoin des craintes que lui inspire "*une autorité sacrée*" pour adhérer au Bien, mais qu'il y sera arrivé de par lui-même. Bien plus, retraçant l'histoire des mœurs publiques depuis le Moyen Âge, Franchi montre que "*la moralité sociale est en raison inverse de la foi*", c'est-à-dire, précise-t-il, *"que plus on s'élève sur l'échelle de la civilisation, plus l'emprise des croyances diminue et plus celui de la morale grandit"*[453]. Il faut donc, par tous les moyens, propager les lumières de la raison parmi le peuple. La généralisation de l'instruction élémentaire constitue l'une des voies à privilégier. Comme E. Sue, A. Franchi en appelle également à un apostolat rationaliste, et, notamment, à la création de "*sociétés rationalistes*".

C'est peut-être dans les différents écrits de Charles Potvin que l'on trouve l'expression la plus achevée de ce "rationalisme pur"[454]. Ce membre de l'Académie royale et de la *Libre Pensée de Bruxelles*, auteur de nombreuses œuvres littéraires de la veine romantique, s'est lancé à fond dans la propagande rationaliste. Polémiste insatiable, il entend mener une déconstruction des dogmes qui, "*imposés par voie d'autorité*", entravent le libre exercice de la raison, "*le seul fondement de la certitude humaine*"[455]. Au *Bien Public* qui l'accuse de demeurer dans une attitude de négation, il rétorque que l'homme, guidé par sa raison, peut aussi accéder à la liberté et à la justice. Il affirme que "*tout ce qui est nécessaire à l'homme pour la vérité, la justice et le bonheur, se trouve en lui, dans des principes immanents*"[456]. Charles Potvin emploie d'ailleurs, peut-être pour l'une des toutes premières fois en Belgique, le terme de "morale laïque", pour désigner la morale issue d'une telle philosophie rationaliste.

Il défend avec vigueur cette "morale laïque" lors des *Congrès internationaux pour le progrès des sciences sociales* de Gand (1863) et de Berne (1865)[457]. Au Congrès de Gand, il soutient que la morale a pour principe premier *"le mot liberté"*, et qu'il croit *"au développement de l'esprit humain par la liberté"*[458]. A Clémence Royer qui nie l'existence d'une quelconque morale universelle - celle-ci étant selon elle aussi "*changeante que la nature*

---

453 A. FRANCHI, *Le rationalisme ...*, p. 328.

454 Cf. notamment C. POTVIN, *L'Église et la morale*, Bruxelles, 1858-1859, 2 vol ; ID., *Du gouvernement de soi-même. 1. Les principes ; 2. Les devoirs ; 3. La vie privée ; 4. La patrie ; 5. Le travail ; 6. Les nations*, Verviers, 1877; ID., *Tablettes d'un libre penseur*, Bruxelles, 1879 (recueil d'articles publiés au cours des années 1860).

455 ID., *Mandement rationaliste*, dans ID., *Tablettes d'un libre penseur...*, p. 33.

456 ID., *De la Justice dans la révolution et dans l'Église...*, dans *ibid.*, p. 169.

457 ID., les 17 et 18 septembre 1863, dans *Annales de l'Association internationale pour le progrès des sciences sociales. Deuxième session : Congrès de Gand (14-19 septembre 1863)*, Bruxelles, 1864, pp. 419-422 et 436-438 ; ID., le 1er septembre 1865, dans *Annales de l'Association internationale pour le progrès des sciences sociales. Quatrième session : Congrès de Berne (28 août-2 septembre 1865)*, Bruxelles, 1866, pp. 342-352.

458 Cf. ID., le 18 septembre 1863, dans *Annales de l'Association..., Congrès de Gand (14-19 septembre 1863)...*, p. 438.

de l'homme" -[459], Ch. Potvin rétorque que la morale repose, au-delà de ses diverses formes d'expression, sur un ensemble de principes inscrits dans la conscience de tous les hommes[460]. Le rationalisme, et la morale laïque qui en découle, confinent chez lui en une sorte de religion laïque ou, mieux encore, en une sorte de religion de l'Humanité aux accents déistes. Il en appelle sans cesse au Dieu de la *"Liberté"* et de la *"Justice"*. Achille Erba y voit une sorte de "*religion humanitaire, sans dogme et sans prêtres, dans laquelle Dieu, dépourvu de toute consistance personnelle, n'est plus que le symbole de la liberté et de la justice*"[461].

Potvin détaille cette morale laïque dans les six volumes *Du gouvernement de soi-même* qu'il publie en 1877 dans la bibliothèque Gilon. Dans son introduction, il précise d'ailleurs qu'il a tenté de dégager, par-delà la diversité des mœurs et des lois humaines, une sorte de "*fond commun*" constitué des "*principes universels de morale*". Dans le premier volume, il expose les principes - ou sanctions - sur lesquels s'appuie cette morale universelle aux accents très kantiens. Le premier de ces principes réside bien entendu dans l'autonomie humaine. Il affirme qu'il n'y a pas "*pour l'homme d'autres principes de certitudes et de civilisation*", "*que cette puissance intérieure qui est en lui pour apprécier le bien et le mal". "Notre clarté, notre juge, notre guide est en nous*"[462]. La puissance du moi s'arrête néanmoins devant le moi d'autrui. C'est là un principe universel que chaque homme porte en lui. Bien plus, il existe également une autorité supérieure, à savoir les lois naturelles (les "Droits de l'Homme"), qui s'impose instinctivement à tout un chacun, dans la mesure où elle lui préexiste. Ces lois naturelles sont transcrites dans les lois civiles par lesquelles la société se maintient. "*La sanction passant de la nature à la société"* devient ainsi légale. *"La loi positive est une des expressions de la loi naturelle*". La société s'affirme *"par son droit, par ses institutions*"[463].

Potvin se demande néanmoins comment concilier l'autonomie individuelle et l'autorité collective. Autrement dit, comment amener des individus indépendants à s'unir et, surtout, à accepter librement un minimum de contrainte sociale ? "*Toute la morale est là"*, prétend-t-il, *"concilier la liberté et l'autorité, ranger sa volonté aux lois universelles*"[464]. Il pense que ce problème peut être résolu en inculquant au peuple le "*sentiment universel de la solidarité*".

---

459 C. ROYER, les 16-18 septembre 1863, dans *Annales de l'Association..., Congrès de Gand (14-19 septembre 1863)...*, pp. 406-409, 422-427 et 438-449. Sur Clémence Royer (1830-1902), qui a suscité un énorme scandale en France en affirmant, dans la préface de sa traduction française (1862) de *L'origine des espèces*, que Dieu n'était pas à l'origine du monde, voir G. FRAISSE, *Clémence Royer, philosophe et femme de sciences*, Paris, 1985.

460 C. POTVIN, le 18 septembre 1863, dans *Annales du Congrès de Gand (14-19 septembre 1863)...*, p. 437.

461 A. ERBA, *L'esprit laïque en Belgique...*, p. 394.

462 C. POTVIN, *Du gouvernement de soi-même. 1. Les principes...*, p. 32.

463 *Ibid.*, p. 63.

464 *Ibid.*, p. 69.

Charles Potvin tend à ériger ce "sentiment" en une "*nouvelle religion de l'humanité*", voire encore en une "*justice éternelle*", pour reprendre les termes qu'il emprunte à Proudhon. Cette "*religion de l'humanité*" est selon lui amenée, à terme, à prendre la place des religions révélées. Il est donc nécessaire de renforcer le sentiment de "*fraternité universelle*" parmi les peuples. Comment ? Non seulement en instituant une éducation civique pour tous, c'est-à-dire en initiant les jeunes générations aux principes essentiels de la démocratie libérale, mais également en permettant aux masses d'exercer librement leurs droits politiques.

Potvin n'est pas le premier à formuler de tels propos en Belgique. L'idée de remplacer la religion révélée par une religion de la raison s'inspire, de l'aveu même de Potvin, du *Catéchisme rationnel à l'usage de la jeunesse* que Louis De Potter a publié en 1854[465]. Louis de Potter, cet ancien membre du gouvernement provisoire, ardent partisan de la cause républicaine et anticléricale, y expose les fondements du "*socialisme rationnel*" du baron Jean Guillaume Colins de Ham[466]. Le baron Colins, Belge naturalisé français, est un ancien officier de l'armée napoléonienne qui, après s'être réfugié à Philadelphie (1818), revient à Paris en 1830. Il y publie son célèbre *Pacte social* (1834) où sont exposées des idées collectivistes. Il y préconise une réorganisation globale de la société sur base d'une collectivisation du sol et d'un maintien des libertés individuelles. L'instauration de cette société idéale est néanmoins subordonnée à l'avènement d'une "*souveraineté de la raison*". Les individus ne pourront adhérer à la société future qu'éclairés par les lumières de leur raison. Colins imagine même une science sociale rationnelle, sorte de religion de la raison, amenée, à terme, à remplacer les veilles religions révélées minées par le libre examen. Pour que le peuple adhère à ces principes, Colins entend généraliser une "éducation rationnelle". Il conçoit même une phase de transition à l'avènement de la société future au cours de laquelle les masses seraient initiées aux rudiments de la "science rationnelle" et de sa "morale sociale".

Le baron Colins de Ham ne peut certainement pas être classé parmi les "rationalistes purs". Son *Pacte social* comporte une métaphysique où l'immortalité de l'âme continue à servir de "sanction suprême" à l'ordre moral : "*La base donc de toute philosophie, de toute métaphysique, de toute morale, de toute religion et de toute société, est la certitude démontrée de l'éternité des âmes*"[467]. De même, il maintient, non pas Dieu, mais ce qu'il appelle le *Logos*, qu'il identifie à "*l'éternelle justice*", voire encore à "*l'éternelle raison*". Néanmoins,

---

465 Cf. L. DE POTTER, *Catéchisme rationnel à l'usage de la jeunesse*, Bruxelles, 1854. Sur Louis De Potter (1786-1859), homme politique démocrate et républicain, membre du gouvernement Provisoire, farouche anticlérical, membre de *L'Affranchissement*, disciple du baron Colins, voir *Biog. Nat.*, t. V, col. 620-629.

466 Sur Jean-Guillaume Colins (1783-1859) et sa doctrine, voir I. RENS, *Colins, précurseur du collectivisme étatique et du socialisme libéral*, dans *Res Publica*, t. VII, 1965, n°4, pp. 352-377 ; ID., *Introduction au socialisme rationnel de Colins*, Neuchâtel, 1968 ; ID., *Anthologie socialiste colinsienne*, Neuchâtel, 1970.

467 Cité dans ID., *Introduction au socialisme rationnel de Colins...*, p. 99.

comme l'a bien souligné son biographe attitré, Ivo Rens[468], Colins ne représente-t-il pas, tout comme Charles Potvin qui s'en inspire, un bon exemple d'une certaine contradiction propre au "mouvement rationaliste" ? Si ce mouvement proclame l'autonomie de la raison humaine, il n'en est pas moins parfois tenté, contrairement aux mises en garde d'A. Franchi, à édifier une véritable "*religion de la transcendance*", où le dogme de la raison est opposé au dogme de la révélation, et où le catéchisme rationaliste remplace le catéchisme de l'Eglise catholique :

> "*J'ai conclu : puisque la foi est morte comme base de la morale commune, comme lien de société, il est urgent de remplacer les catéchismes des religions révélées par le catéchisme du raisonnement, et les dogmes qui ont provoqué le doute sous lequel la société agonise par le dogme de la raison selon lequel tout doute s'évanouit...*"[469]

Le socialisme rationnel a exercé une influence fort limitée[470]. Une école colinsienne s'est néanmoins maintenue en région montoise jusqu'aux abords de la Première guerre mondiale. Cette école s'est regroupée autour de revues telles que *La revue du socialisme rationnel* (1875-1911), *La Société nouvelle* (1884-1914) et *L'Humanité nouvelle* (1897-1903), qui lui assurent un certain rayonnement. En Belgique, la doctrine du baron Colins a également pu compter parmi ses disciples les plus zélés Louis de Potter et son fils Agathon De Potter. Ce dernier publie en 1854 un *Catéchisme du libre penseur,* où il réfute les principaux dogmes catholiques[471]. On peut également citer, dans une nettement moindre mesure, César de Paepe et Jules Bufquin des Essarts. Ces deux dernières personnalités joueront un rôle non négligeable au sein des sociétés de libre pensée et au sein du socialisme. S'ils ont pu être séduits par l'idée de substituer une religion de la raison à la religion catholique, ils ont rejeté les présupposés métaphysiques de Colins. Car cette génération est désormais convaincue que la raison éclairée par "la science" suffit au bonheur de l'humanité.

4. Le Positivisme

La Science peut-elle à son tour remplacer la religion catholique comme fondement de la morale commune ? Avant de répondre à cette question, il faut rappeler, ne fut-ce que

---

468 I. RENS, *Introduction au socialisme rationnel de Colins...*, pp. 110-111.

469 *Ibid.*, p. 115.

470 ID. & W. OSSIPOW, *Histoire d'un autre socialisme : l'école colinsienne : 1840-1940*, Neuchâtel, 1979.

471 A. DE POTTER, *Catéchisme d'un libre penseur*, Bruxelles, 1854. Voir également : ID., *La connaissance de la vérité*, Bruxelles, 1866 ; ID., *De l'instruction obligatoire*, Bruxelles, 1866 ; ID., *Résumé de la science sociale d'après Colins*, Charleroi, 1898 ; ID., *Le collectivisme*, Mons, 1905 ; ID., *Économie sociale*, Bruxelles, 1911.

succinctement, ce que la Science a pu représenter comme idéal au cours de la seconde moitié du XIX[e] siècle. Cet idéal renvoie à un immense espoir que de nombreux hommes ont placé dans un avenir meilleur assuré par les progrès de la Science, cela dans des domaines aussi variés que la physique, la biologie et la chimie[472]. Cet idéal n'a peut-être jamais été aussi bien formulé que dans la philosophie positive d'Auguste Comte[473]. Si la publication des fameux *Cours de philosophe positive* s'échelonne de 1830 à 1842, la pensée d'A. Comte s'est surtout répandue au cours des années 1860, grâce au zèle déployé par certains de ses disciples, notamment par Émile Littré et sa revue, *La Revue de philosophie positive* (1867-1883).

Comte assigne à la philosophie positive la tâche de réformer les mœurs pour pouvoir, dans un deuxième temps, réorganiser la société. Cette réforme des mœurs consiste avant tout à substituer une explication rationnelle de l'Univers et de l'Homme à une explication théologique et métaphysique. Comte démontre que la "Civilisation", tout comme l'esprit humain, est passée par trois états successifs : l'état théologique, au cours duquel les hommes ont eu recours à des êtres surnaturels pour interpréter les phénomènes naturels, l'état métaphysique, où les entités abstraites ont remplacé les Dieux, enfin l'état positif, où l'esprit renonce aux fins ultimes pour tenter de dégager les lois selon lesquelles les phénomènes s'enchaînent les uns par rapports aux autres. Parallèlement à la loi des trois états, Comte dresse une classification des sciences, des plus simples aux plus complexes, des plus abstraites aux plus concrètes : mathématique, physique, chimie, biologie et sociologie,...

C'est à la sociologie, la "science ultime", qui dépend de toutes celles qui l'ont précédée, que revient la difficile mission de concilier le progrès avec l'ordre social. La sociologie est en effet composée de deux parties interconnectées selon Auguste Comte. La "sociologie statique", qui étudie les conditions générales de l'ordre social (ou de l'altruisme, condition de toute vie sociale), considéré en lui-même, en tout temps et en tout lieu. Et la "sociologie dynamique", qui s'efforce de préciser les conditions de l'évolution (du progrès) des sociétés. La sociologie dynamique, c'est-à-dire l'étude des lois du progrès, peut aider les hommes à éliminer certains maux auxquels ils sont confrontés. Mais l'unité des esprits ne sera atteinte qu'avec l'avènement de la religion positiviste pour A. Comte : la religion de l'Humanité. Cette religion, par laquelle l'Humanité se célèbre elle-même, achèvera l'œuvre d'unité que l'Église catholique avait partiellement accomplie au Moyen Âge. Elle rendra également l'altruisme universel. Philosophe du progrès, A. Comte est aussi un philosophe de l'ordre. Son œuvre a pu inspirer tant des penseurs de droite que des intellectuels de gauche.

---

472 Sur ce culte du progrès, véritable "*religion civile des modernes*", voir le stimulant petit essai de P. TAGUIEFF, *Du Progrès. Biographie d'une utopie moderne*, Paris, 2002.

473 Parmi les ouvrages consacrés à la philosophie positive d'Auguste Comte, voir notamment A. KREMER-MARIETTI, *Le concept de science positive*, Paris, 1983 ; H. GOUTHIER, *La philosophie d'Auguste Comte*, réed., Paris, 1987 ; P. KHAN, *Le positivisme*, Paris, 1996 ; J. GRANGE, *Politique d'Auguste Comte*, Paris, 1996.

Une historienne de la KUL, Kaat Wils, a consacré sa thèse à étudier la diffusion du positivisme en Belgique au cours des années 1845-1914[474]. Elle a notamment pu démontrer l'attrait que la science positive a suscité parmi un petit groupe d'intellectuels de Gauche au cours des années 1860. Il s'agit du groupe partisan des idées proudhoniennes que nous avons déjà rencontré. Il se compose, pour l'essentiel, d'Hector Denis, de Guillaume De Greef, d'Eugène Hins et, un peu plus tard, de César De Paepe. Ceux-ci ont été initiés aux sciences positives à l'ULB. Ils diffusent notamment la philosophie d'Auguste Comte dans les colonnes de *La Tribune du Peuple* (1861-1868), où se retrouvent H. Denis, C. De Paepe, G. De Greef et P. Janson, et dans celle de *La Liberté* (1867-1871), où collaborent V. Arnould, H. Denis, G. De Greef et E. Hins. *La Tribune du Peuple* voit ainsi dans l'école positiviste, avec "*son acceptation du seul fait explicable*", et où ne persiste "*rien de surnaturel*", "*le système scientifique qui personnifie le parti de l'avenir, parti qui se rapporte au principe de la fraternité, qui a pour but l'égalité des droits et des devoirs*", et "*qui opte pour l'homme dans le choix entre l'homme et Dieu*"[475]. *La Liberté* se prononce également en faveur de la philosophie positiviste, car "*elle ne suppose aucune intervention de l'Absolu*", mais "*se limite aux seuls faits observables*"[476]. Pour Hector Denis, l'auteur probable de cet article, l'Absolu n'est plus d'aucune utilité. Il n'est plus nécessaire à la morale sociale. La science positive est désormais capable de fournir des "*garanties objectives*" à la morale. Selon H. Denis, la morale de l'altruisme et de la solidarité est amenée à prendre le relais "*des vieilles morales évangéliques*". Les sciences positives, et spécialement la sociologie, peuvent aider à rénover la société. Elles apporteront aux "*idées socialistes*" les bases sûres dont elles ont besoin[477].

Ce groupe d'intellectuels a défendu ses idées lors des Congrès internationaux des étudiants, qui se sont tenus à Liège (1865), à Bruxelles (1867) et à Gand (1868)[478]. Au cours des années 1860, la jeunesse étudiante de divers pays s'organise en association et décide de se rassembler lors de Congrès pour débattre de questions d'enseignement. Néanmoins, les étudiants en sont assez vite venus à aborder des problèmes d'ordre politique et social.

---

474 K. WILS, *De omweg van de wetenschap. Het positivisme en de Belgische en Nederlandse intellectuele cultuur, 1845-1914*, Thèse de doctorat en Histoire, KUL, 2001.

475 *La Tribune du Peuple*, le 12 août 1866.

476 *La Liberté*, le 10 novembre 1867. Sur Hector Denis et sur sa philosophie morale, voir *infra*, pp. 414-418.

477 *La Liberté*, le 12 août 1869.

478 Sur ces Congrès, voir J. BARTIER, *Étudiants et mouvement révolutionnaire au temps de la Première Internationale. Les Congrès de Liège, de Bruxelles et de Gand*, dans G. CAMBIER (S.DIR.), *Libéralisme et Socialisme...*, pp. 177-206 ; B. GROESSENS, *Les socialistes belges et l'enseignement (1831-1914)...*, pp. 59-63 ; P. DALLED, *L'émergence d'un matérialisme athée lors des Congrès internationaux de Liège (1865), Bruxelles (1867) et Gand (1868)*, dans A. DIERKENS (S. DIR.), *L'intelligentsia européenne en mutation...*, pp. 45-56.

Le premier de ces Congrès se tient à Liège, du 29 octobre au 1 novembre 1865. Il est placé sous la présidence de Victor Arnould[479]. Les débats y ont été dominés par une cohorte de Français et par quelques Belges. Selon L.-E. Halkin, les deux autorités les plus souvent invoquées sont Auguste Comte et Pierre-Joseph Proudhon[480]. Lors des débats, deux étudiants français en médecine, A. Régnard et P. Lafargue, se déclarent "positivistes", "matérialistes" et "socialistes"[481]. P. Lafargue soutient notamment "*qu'il n'y a au monde qu'une morale, la morale matérialiste, positiviste, qui n'est basée sur aucune hypothèse*"[482]. Il en appelle à la morale altruiste de Proudhon. D'autres étudiants lui emboîtent le pas, notamment Georges Janson, le frère de Paul Janson. Tous n'acceptent pas cet amalgame entre le positivisme et le matérialisme. Un autre étudiant français, Armaingaud, rappelle que la "*science positive*" n'implique aucun matérialisme : le matérialiste n'admet que des êtres matériels, tandis que "*la philosophie positiviste ne sait rien des causes premières et des causes finales*" ; elle est "*ni athée, ni spiritualiste*"[483]. Ces propos sont loin d'avoir pu apaiser la presse catholique. *Le Bien Public* réduit le Congrès à "*une bacchanale intellectuelle, une débauche blasphématoire et antisociale*"[484]. *Le Journal de Bruxelles* estime pour sa part que "*Le Congrès a suivi la marche de la Révolution. Après l'irréligion, c'est le socialisme. Rien de plus logique*"[485].

A la suite de ce premier Congrès, les étudiants décident de poursuivre leur collaboration. Un *Cercle des étudiants* se forme ainsi à Bruxelles. Il se réunit chaque semaine pour examiner des questions d'ordre littéraire, scientifique, philosophique et médical. Les orateurs qui y prennent la parole se réclament tout autant de Comte et de Proudhon. Émile Janson - le deuxième frère de Paul - y traite *De la théorie de Darwin sur l'origine des espèces* ; Jules Mathieu de *La Circulation de la matière* ; Félix Renard de la *Conception mécanique de la vie* ; César de Paepe de la *Philosophie positive*[486]. Ces hommes constituent ce que l'organe officiel de *L'Association internationale des étudiants, Le Journal des*

---

479 Sur Victor Arnould (1839-1893), homme politique radical, député de l'arrondissement de Bruxelles (1882-1884), positiviste et proudhonien, membre de la section belge de l'AIT, de *La Libre Pensée de Bruxelles*, puis de *La Libre Pensée d'Anvers*, de la loge anversoise *Les Amis du Commerce et la Persévérance réunis* d'Anvers, voir *Dictionnaire biographique des militants du mouvement ouvrier en Belgique*, t. I, Bruxelles, 1995, pp. 38-39.

480 Cf. L.-E. HALKIN, *Le premier Congrès international des étudiants à Liège en 1865,* Liège, 1966, p. 300.

481 Cf. *Congrès international des étudiants. Compte rendu officiel de la première session tenue à Liège, les 29 30, 31 octobre et 1 novembre 1865. Publié par la commission permanente,* Liège, 1866, pp. 132-137 et 145-150.

482 *Ibid.*, p. 145.

483 *Ibidem.*

484 *Le Bien Public*, le 1er novembre 1865.

485 *Le Journal de Bruxelles*, le 1er novembre 1865.

486 *Le Journal des étudiants*, les 9 et 10 janvier 1867.

étudiants (1866-1868), appelle un "*groupe positiviste de l'ULB qui se recrute principalement parmi les étudiants en sciences naturelles et en médecine*"[487]. Le journal précise que ce cercle représente à ses yeux une "*terre promise du positivisme et de la précision scientifique*"[488].

La plupart des ces étudiants en médecine et en sciences naturelles de l'ULB a également pris part au deuxième Congrès international des étudiants qui se tient à Bruxelles, du 14 au 17 avril 1867. Hector Denis en assume la présidence. Au cours des débats, César de Paepe se déclare *"athée, socialiste et révolutionnaire"*[489]. Il soutient tout un programme de réorganisation des études universitaires basé sur la classification des sciences d'A. Comte: tout étudiant doit d'abord commencer par les mathématiques pour terminer son cursus universitaire par la science sociale[490]. Avec Paul Janson, il plaide en faveur d'une approche davantage centrée sur la physiologie et la psychologie dans les études de médecine et de sciences naturelles[491]. Pour *Le Libre Examen*, ce Congrès traduit "*le rapide progrès de l'école positiviste*". Il marque *"l'élimination de l'Absolu". "Le spiritualiste n'a pas eu bouche à parler"*[492]. *La Tribune du Peuple* y voit également le triomphe de "*la philosophie positive*" :

> "*Le Congrès* (...) *fut pendant les trois premières séances une manifestation continue des principes de la philosophie positive, qu'aucune opposition spiritualiste, théologique ou métaphysique ne vient troubler ; nos amis Denis (président), Burke, Robin, De Paepe, Hins, Stello, Casse, etc., établirent que la science est incompatible avec la recherche des causes premières et des causes finales, avec les religions et la croyance au surnaturel et au miracle, et que le nouvel état mental que la science positive amène dans l'Humanité, appelle fatalement un nouvel état social...*"[493]

---

487 *Le Journal des étudiants*, le 6 août 1868. Sur ce petit groupe, voir J. BARTIER, *Étudiants et mouvement révolutionnaire...*, pp. 186-187 ; P. DALLED, *Spiritualisme et matérialisme au XIX^e siècle...*, pp. 115-121.

488 *Le Journal des étudiants*, le 20 février 1867.

489 Sur César De Paepe (1842 - 1890), médecin, sociologue et homme politique socialiste, membre de la section belge de l'AIT, fondateur du Parti Socialiste Brabançon (1877), du Parti Socialiste Belge (1879) et du Parti Ouvrier Belge (1885), libre penseur, membre des *Solidaires*, de *La Libre Pensée de Bruxelles* (1879-1890), de la *Fédération Nationale des Sociétés de Libres Penseurs* (1880-1885) et de la *Fédération Internationale de la libre pensée*, voir notamment *César De Paepe, de l'utopie à la réalité*, Gand, 1990.

490 *Annales du Congrès International des étudiants. Deuxième session tenue à Bruxelles, les 14, 15, 16 et 17 avril 1867*, Liège, 1867, pp. 147-155.

491 *Ibid.*, pp. 158-174.

492 *Le Libre Examen*, le 20 avril 1867.

493 *La Tribune du Peuple*, le 30 avril 1867.

Le troisième et dernier Congrès des étudiants se tient à Gand du 20 au 23 décembre 1868. Il est placé sous la présidence de Jules Mathieu, un étudiant provenant du groupe de médecins issus de l'ULB. Selon John Bartier, ce Congrès "*égala et dépassa peut-être en violence celui de Liège. Sauf exception, les orateurs se proclamèrent athées ou positivistes et révolutionnaires*"[494]. Jules Mathieu y soutient "*qu'il n'y a pas besoin de Dieu pour créer les mondes*". Les sciences positives seules suffisent selon lui. Il conclut son exposé en affirmant, "*sous les applaudissements*", que les "*les Dieux s'en vont*" et qu'il "*ne reste debout que la philosophie positive*"[495]. Il est rejoint par Daniel André, un autre étudiant en médecine de l'ULB, qui déclare, lui aussi, que "*la Lumière se fait de toutes parts, les Dieux s'en vont et l'Absolu avec eux*". Selon Pierre Joseph Dutrieux, un étudiant en médecine de la RUG, il n'y a "*plus de conciliation possible entre la religion et la science*". La "*doctrine positive*" exclut nécessairement, d'après lui, "*cette sainte mixture inventée par le néo-catholicisme, entre la foi et la science*". Les résolutions adoptées par le Congrès proclament se rallier "*à la philosophie positive et au socialisme scientifique*". Elles précisent que "*la méthode positive n'est pas une formule vaine*", mais "*la promesse d'une résolution de la question sociale*".

Après ce Congrès, les activités de l'Association étudiante n'ont fait que décroître, jusqu'à disparaître à l'aube des années 1870[496]. Cette évolution s'explique par plusieurs facteurs. Des étudiants comme Denis, De Paepe et Hins se sont plutôt investis au sein de l'Association Internationale des Travailleurs (AIT), puis au sein du mouvement ouvrier socialiste. En outre, les idées démocratiques sont en net recul après l'échec de la Commune en France. Enfin, certains piliers de *L'Association Internationale des étudiants* sont morts à la fin des années 1860, parmi lesquels F. Renard (1868), E. Janson (1868) et J. Mathieu (1869).

En conclusion, il importe surtout de retenir de ces Congrès l'association qui s'est produite en Belgique, au cours des années 1860, entre le positivisme et le socialisme, chez quelques étudiants issus pour la plupart de l'ULB. Cela ne signifie pas pour autant que le positivisme se réduise aux seuls milieux socialistes, encore moins que tous les socialistes aient été positivistes. Mais, pour un petit groupe d'intellectuels de Gauche, la science n'en a pas moins représenté une source intarissable de progrès et de mieux-être pour tous. A leur yeux, la science pourrait même être capable d'apporter des "*bases solides*" au socialisme.

---

494 Cf. J. BARTIER, *Étudiants et mouvement révolutionnaire...*, p. 191.

495 Voir le compte rendu publié dans *La Liberté*, le 3 janvier 1869.

496 *Ibid.*, le 27 décembre 1868 et le 3 janvier 1869 ; *L'Internationale*, le 31 janvier 1869.

C. En marge du radicalisme : l'émergence d'un anticléricalisme ouvrier

Au-delà de l'anticléricalisme exprimé par la bourgeoisie, il est permis de se demander quelle a été l'attitude adoptée par la classe ouvrière à l'égard du fait religieux au cours des années 1860-1870 ? Celle-ci s'est-elle éloignée de la religion catholique ? Peut-on parler d'un phénomène de "déchristianisation" ? N'y a-t-il pas eu, au contraire, une re-christianisation des masses ou, tout du moins, une relance des croyances religieuses ? A supposer que la classe ouvrière se serait en partie détachée du catholicisme institutionnel, s'est-elle pour autant cantonnée à une sorte de sentiment "d'indifférence" ? Ou serait-elle passée à un anticléricalisme "*viscéralement antireligieux*", qui trouverait l'une de ses formes les plus achevées dans les sociétés de libre pensée ? Se serait-elle dès lors tournée vers une idéologie lui promettant une émancipation totale, à savoir le socialisme ? Nous n'entendons pas apporter une réponse définitive à toutes ces questions pour le moins complexes, mais plutôt attirer l'attention sur une série de réalités plus ou moins propres au monde ouvrier.

1. Classe ouvrière et déchristianisation

Une série d'études menées pour la plupart au cours des années 1960 ont tenté de souligner l'existence d'un processus de déchristianisation de la classe ouvrière au sein des sociétés contemporaines[497]. Ce processus exprimerait le fait que, depuis plus d'une centaine d'années, une quantité plus ou moins importante d'hommes s'est détournée des croyances religieuses. Ils cesseraient d'aller à la messe, s'éloigneraient des sacrements et négligeraient les obligations cultuelles. La régression de la pratique religieuse constituerait par conséquent l'indice d'une désaffection à l'égard de l'Eglise. Dans cette optique, la vitalité religieuse d'une population se mesurerait par son degré de conformité à l'ensemble des pratiques obligatoires imposées par un culte. Dans le cas du catholicisme, la participation à la messe dominicale, à la célébration pascale, aux baptêmes et aux communions, représenteraient de bons indicateurs.

En Belgique, quelques études à caractère historique ont été réalisées à la suite des enquêtes sociologiques menées sur la pratique religieuse au cours des années 1950-1960[498].

---

497 Sur cette problématique, voir notamment E. POULAT, *Déchristianisation du prolétariat et dépérissement de la religion*, dans *Le Mouvement social*, n° 57, 1966, pp. 47-60 ; R. REMOND (S.DIR.), *Christianisme et monde ouvrier*, dans *Cahier du mouvement social*, n°1, 1975 (n° spécial).

498 Pour la Belgique, voir les mises au point d'A. TIHON, *L'histoire religieuse quantitative en Belgique*, dans ID., *Christianisme et société. Approches historiques*, Bruxelles, 2000, pp. 9-17 ; ID., *Pastorale et pratique religieuse*, dans J. PIROTTE, G. ZELIS E.A. (S.DIR.), *Pour une histoire du monde catholique...*, pp. 81-84.

Ces travaux, consacrés pour la plupart à la Flandre[499], indiquent une baisse relative de la pratique cultuelle au XIX^e siècle. Cette baisse s'amorcerait à partir des années 1860/1870 et s'accélérerait au cours de la période 1880-1914. Elle varierait fortement d'une région à l'autre. Elle toucherait davantage les villes et les agglomérations industrielles que les campagnes. Dans le diocèse rural de Bruges, les abstentions à la messe dominicale ne dépassent pas une moyenne de 1,55 à 3,21 % de la population pour la période 1860-1870. Elles se concentreraient pour les deux tiers dans la seule ville d'Ostende. La situation s'accentue dans les centres industriels de Wallonie. Mais dans quelles proportions ? L'étude du P. de Saint Moulin, consacrée à la commune ouvrière de Seraing (Liège), indique, pour l'année 1872, que 25 % seulement de la population assiste à la messe dominicale, et que 40 % accomplit son devoir pascal. Quant aux mariages et aux enterrements civils, ils se maintiennent à un taux de 5 % durant les années 1870[500]. Ces chiffres, que corroborent certaines déclarations épiscopales, ne permettent toutefois pas, loin s'en faut, de tirer des conclusions définitives pour l'ensemble du Royaume. D'autres études mériteraient d'être lancées dans ce domaine.

Plusieurs raisons ont été avancées pour expliquer ce phénomène de déchristianisation, qui s'accélérera après la seconde guerre mondiale. Certaines sont liées aux mutations socio-économiques engendrées par la révolution industrielle et par l'urbanisation. L'ouvrier baignerait désormais dans un milieu urbain et industriel dépersonnalisé, rationalisé, caractérisé par une désagrégation des cadres sociaux traditionnels propres aux anciennes collectivités rurales, où, en règle générale, la religion structurait la vie quotidienne des individus. Les longues journées de travail, l'absence de tout repos dominical, le travail des femmes et des enfants, représenteraient, en outre, autant de facteurs rendant la pratique d'un culte pour le moins problématique. L'Église s'est certes efforcée de s'adapter à cette "nouvelle réalité sociale" après en avoir pris toute la mesure. Elle s'est notamment attelée à ériger des paroisses dans les nouvelles agglomérations industrielles qui en étaient dépourvues. Mais, dans l'intervalle, une partie de la classe ouvrière se serait détournée de la religion.

La classe ouvrière n'aurait plus ressenti l'utilité de croire dans une religion qui, à maints égards, lui prêcherait une soumission à l'ordre naturel voulu par Dieu et une acceptation de son sort dans l'attente d'une félicité éternelle. Identifiant *l'homo religiosus* à ses oppresseurs directs, assimilant l'Eglise catholique à un bastion de l'ordre établi et à une alliée naturelle du capitalisme, une partie de la classe ouvrière tiendrait la lutte contre

---

499 W. ROMBAUTS, *Het paasverzuim in het bisdom Brugge, 1840-1927*, Louvain-Paris, 1972 ; ID., *Jaarlijkse biecht en paascommunie. De evolutie der normen en het toezicht van de clerus in België van 1835 tot 1927*, dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, t. III, 1972, n°1-2, pp. 85-115 ; J. ART, *Herders en parochianen. Kerkelijkheidsgegevens betreffende het bisdom Gent, 1830-1914*, Gand, 1979. Il faut encore signaler deux travaux où l'accent est plutôt mis sur les aspects symboliques de la confirmation et du baptême : K. DOBBELAERE, L. LEIJSSEN & M. CLOET (S.DIR.), *Levensrituelen. Het vormsel*, Louvain, 1991 (*KADOC- Studies*, n°12) ; ID. (S.DIR.), *Levensrituelen. Geboorte en doopsel*, Louvain, 1996 (*KADOC-Studies*, n°20).

500 Cf. L. DE SAINT-MOULIN, *Contribution à l'histoire de la déchristianisation. La pratique religieuse à Seraing depuis 1830*, dans *Annuaire d'histoire liégeoise*, t. X, 1967, pp. 33-127.

l'autorité religieuse comme un passage obligé à son émancipation sociale. Elle se serait, pour une part, lancée dans le combat anticlérical, en lui conférant des objectifs propres. Elle se serait, en outre, tournée vers une nouvelle "philosophie de l'existence", qui lui promettrait d'assurer son salut dans le monde de "l'ici-bas" et non de "l'au-delà" : le socialisme[501].

Dans le cas de la Belgique, de nombreux auteurs ont souligné combien la cause du socialisme s'est identifiée, dès son origine, avec celle de l'anticléricalisme[502]. Un historien américain, A. H. Kittel, voit d'ailleurs dans cette occurrence le "*caractère spécifiquement belge du mouvement socialiste*"[503]. Cet amalgame se manifeste notamment dans le rôle joué par les sociétés de libre pensée dans la naissance et dans le développement du mouvement socialiste belge. Selon A. H. Kittel, les sociétés de libre pensée ont servi de refuge aux leaders socialistes lors des périodes de désagrégations et de répressions entre 1848 et la fondation du POB. De nombreux militants socialistes pensaient d'ailleurs que les deux causes étaient intimement mêlées et militaient simultanément dans les deux mouvements. Non sans un certain sens de l'exagération, le futur président la *Fédération rationaliste de Charleroi* et socialiste notoire, Jules Bufquin Des Essarts[504], témoigne de cette "*osmose*" :

> "*L'histoire de la politique belge prouve que la libre pensée est à l'origine et dans le développement de la démocratie et du socialisme. Et lorsqu'on pénètre dans le détail de l'évolution suivie, lorsqu'on remonte aux causes des mouvements éclos et que l'on cherche la psychologie de leurs initiateurs, on constate que le mobile matérialiste n'est que l'élément occasionnel, tandis que l'influence mystérieuse, primordiale et déterminante réside dans la puissance de l'esprit rationaliste*"[505].

---

501 Cf. J. BRUHAT, *Anticléricalisme et mouvement ouvrier en France avant 1914. Esquisse d'une problématique*, dans *Le Mouvement social*, oct.-déc. 1966, pp. 106-109 ; E. WITTE, *Déchristianisation et sécularisation en Belgique*, dans H. HASQUIN (S.DIR.), *Histoire de la laïcité...*, pp. 163-164.

502 A.-H. KITTEL, *Le rôle de l'anticléricalisme dans le développement de la gauche belge*, dans *Socialisme*, t. IX, n° 53, 1962, pp. 635-646 ; P.-H. MOURREAU, *Socialisme et laïcité*, dans C. DESAMA (S.DIR.), *1885-1985. Du Parti Ouvrier Belge au Parti Socialiste*, Bruxelles, 1985, pp. 227-243 ; J. PUISSANT, *Démocratie, socialisme, anticléricalisme et inversement*, dans J. MARX (S. DIR.), *Aspects de l'anticléricalisme du Moyen Âge à nos jours. Hommage à Robert Joly*, Bruxelles, 1988, pp. 136-147 ; B. GROESSENS, *Les socialistes belges...*, pp. 91-123.

503 A.-H. KITTEL, *Le rôle de l'anticléricalisme dans le développement de la gauche belge...*, p. 645.

504 Sur Jules Bufquin Des Essarts (1849 - 1914), journaliste et homme politique radical, puis socialiste, directeur du *Journal de Charleroi*, membre de *L'Union libérale démocratique* (1891), sénateur socialiste de la province du Hainaut (1894-1895), président de *L'Émancipation* de Charleroi, fondateur de la *Fédération rationaliste de Charleroi* (1883), et membre la *Fédération Nationale des Sociétés de Libres Penseurs*, voir L. DEVAUX, *Jules Bufquin des Essarts (1849-1914)*, Mémoire de licence en Histoire, ULB, 1989.

505 Cf. J. BUFQUIN DES ESSARTS, dans *Liber memorialis des fêtes du cinquantenaire de la fondation de La Libre Pensée de Bruxelles, 1863-1913*, Ixelles-Bruxelles, 1913, p. 53.

2. Socialisme et libre pensée

Cet amalgame est déjà présent au sein de la première association de libre pensée[506], l'*Affranchissement*. Cette dernière voit le jour le 2 août 1854, à l'initiative d'un petit groupe d'artisans, d'exilés français et de jeunes intellectuels radicaux. L'*Affranchissement* se fixe pour objectif principal d'assurer un enterrement civil à ses membres. Elle ne limite cependant pas ses activités à ce seul aspect. Ses statuts déclarent aussi que l'association militera pour "*accélérer autant que possible l'avènement et l'émancipation autant morale que matérielle de l'Homme*"[507]. Elle entend par-là non seulement délivrer les masses de "*l'influence obscurantiste*" de l'Église, mais également lutter pour la "*conquête des droits jusqu'à présent méconnus du travailleur afin de hâter l'avènement de la révolution sociale*".

Un différent d'ordre idéologique est à l'origine d'une scission en 1857. Un groupe d'hommes partisans d'une amélioration immédiate du sort des travailleurs par voie d'assistance mutuelle quitte *l'Affranchissement*, où l'on estime que rien ne doit détourner les esprits de "*la révolution sociale*". En juillet 1857, ce groupe forme les *Solidaires*. Les statuts des *Solidaires* soulignent "*la nécessité d'avoir, outre l'enterrement civil, une caisse de secours mutuels, d'assistance fraternelle, de prévoyance en même temps que de la propagande, afin d'arriver à mettre en pratique la Solidarité*"[508]. Les *Solidaires* s'engagent dans une voie plus nettement politique en créant, en 1861, l'*Association de la démocratie militante, Le Peuple*, qui est à l'origine de la première section belge de l'AIT. D'autres querelles de principes ou de personnes aboutissent à la formation des *Libres Penseurs* (1862), et à celle des *Cosmopolitains* (1875), une société d'obédience plutôt marxiste. A côté de ces associations au recrutement essentiellement ouvrier, la bourgeoise libérale fonde sa propre société en 1863, *La Libre Pensée de Bruxelles*, qui connaît un succès rapide parmi les radicaux. Ses statuts révisés en 1866 stipulent notamment qu'elle "*a pour principe la liberté de conscience. Elle en poursuit l'application par tous les moyens légaux, notamment par l'instruction...*"[509].

---

506 Parmi les travaux consacrés aux sociétés de libre pensée en Belgique, voir en particulier E. WITTE, *De Belgische vrijdenkersorganisaties (1854-1914). Ontstaan, ontwikkeling en rol*, dans *Tijdschrift voor de studie van de Verlichting*, t. V, 1977, n°2, pp. 127-286 (repris dans J. TYSSENS & E. WITTE, *De Vrijzinnige traditie in België...*, pp. 9-87). Voir aussi *1789-1989. 200 ans de libre pensée en Belgique*, Charleroi, 1989.

507 Cf. *Historique des sociétés rationalistes de la Belgique par l'Affranchissement*, Bruxelles, 1879, pp. 8-9. Les procès verbaux de l'*Affranchissement* sont édités dans H. WOUTERS, *Documenten betreffende de geschiedenis der arbeidersbeweging (1853-1865)*, Louvain-Paris, 1966, pp. 224-317.

508 *Les Solidaires. Association pour l'enterrement civil et la propagande rationaliste fondée en 1857. Statuts*, Bruxelles, 1879, pp. 1-2. Sur les rapports d'activités de l'association au cours des premières années de son existence, voir *Les Solidaires. Association pour l'enterrement civil, caisse de secours mutuel, d'assistance fraternelle de prévoyance et de propagande fondée à Bruxelles, le 29 juillet 1857. Rapports*, Bruxelles, 1860.

509 Sur cette société, voir en particulier J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire...*, t. I, pp. 303-323.

D'après Els Witte les deux ailes de la libre pensée, "*ouvrière socialiste et bourgeoise libérale*", évoluent de manière distincte jusqu'en 1880[510]. L'aile libérale aurait gardé ses distances avec l'aile ouvrière, surtout après les événements de la Commune. Elle aurait même entamé un certain rapprochement avec les doctrinaires au cours des années 1870. De son côté, l'aile ouvrière se serait investie au sein de *L'Association Internationale des Travailleurs*. Cette divergence entre les deux ailes de la libre pensée a hypothéqué la mise en place d'une fédération nationale au cours de cette période. Les sociétés de libre pensée ouvrières sont néanmoins parvenues à se regrouper dans une *Fédération rationaliste belge* (1875-1880). Cette dernière a également organisé des congrès. De même, de 1877 à 1880, les libres penseurs socialistes de la région bruxelloise se sont rassemblés au sein d'une *Fédération des Sociétés rationalistes de l'agglomération bruxelloise,* qui a également tenu des congrès.

Les sociétés de libre pensée ouvrière entendent toutes émanciper la classe ouvrière des "*préjugés religieux*". L'*Affranchissement* proclame lutter pour délivrer les masses « *des derniers vestiges des superstitions* », des « *ténèbres qui, trop longtemps, obscurcirent l'esprit humain* »[511]. *Les Solidaires* se fixent pour objectifs essentiels de "*combattre les préjugés de la religion*", "*de dévoiler les abus de ses soit disant ministres*" et "*de nous affranchir de leur exploitation*»[512]. Quant aux *Cosmopolitains,* ils "*se sont groupés pour combattre de toute leur énergie l'erreur et le mensonge sous toutes ses formes*". Ils déclarent n'admettre "*aucune révélation surnaturelle*". Le devoir essentiel des *Cosmopolitains* consiste avant tout "*à lutter contre toutes les religions, quels que soient les dogmes qu'elles enseignent*"[513].

Au cours de l'été 1874, les sociétés ouvrières ont entamé un intéressant débat sur la question de savoir si "*l'idée de Dieu est une idée morale*" ? Les *Solidaires de Verviers* ont porté ce sujet à l'ordre du jour du premier Congrès de la *Fédération rationaliste,* qui est prévu pour le mois de décembre 1874. Les *Solidaires de Verviers* espèrent que l'on pourra ainsi préciser les "*grands principes philosophiques sur lesquels repose le mouvement de libre pensée*"[514]. L'*Affranchissement* a consacré plusieurs séances à élaborer une réponse[515]. La majorité athée estime que l'idée de Dieu est incompatible avec la morale. Le maintien d'un "*être suprême*" a "*toujours été un obstacle au développement de l'esprit humain et fut fait*

---

510 E. WITTE, *De Belgische vrijdenkersorganisaties (1854-1914). Ontstaan, ontwikkeling...*, pp. 145-150.

511 *Historique des sociétés rationalistes de la Belgique par l'Affranchissement...*, pp. 5-6.

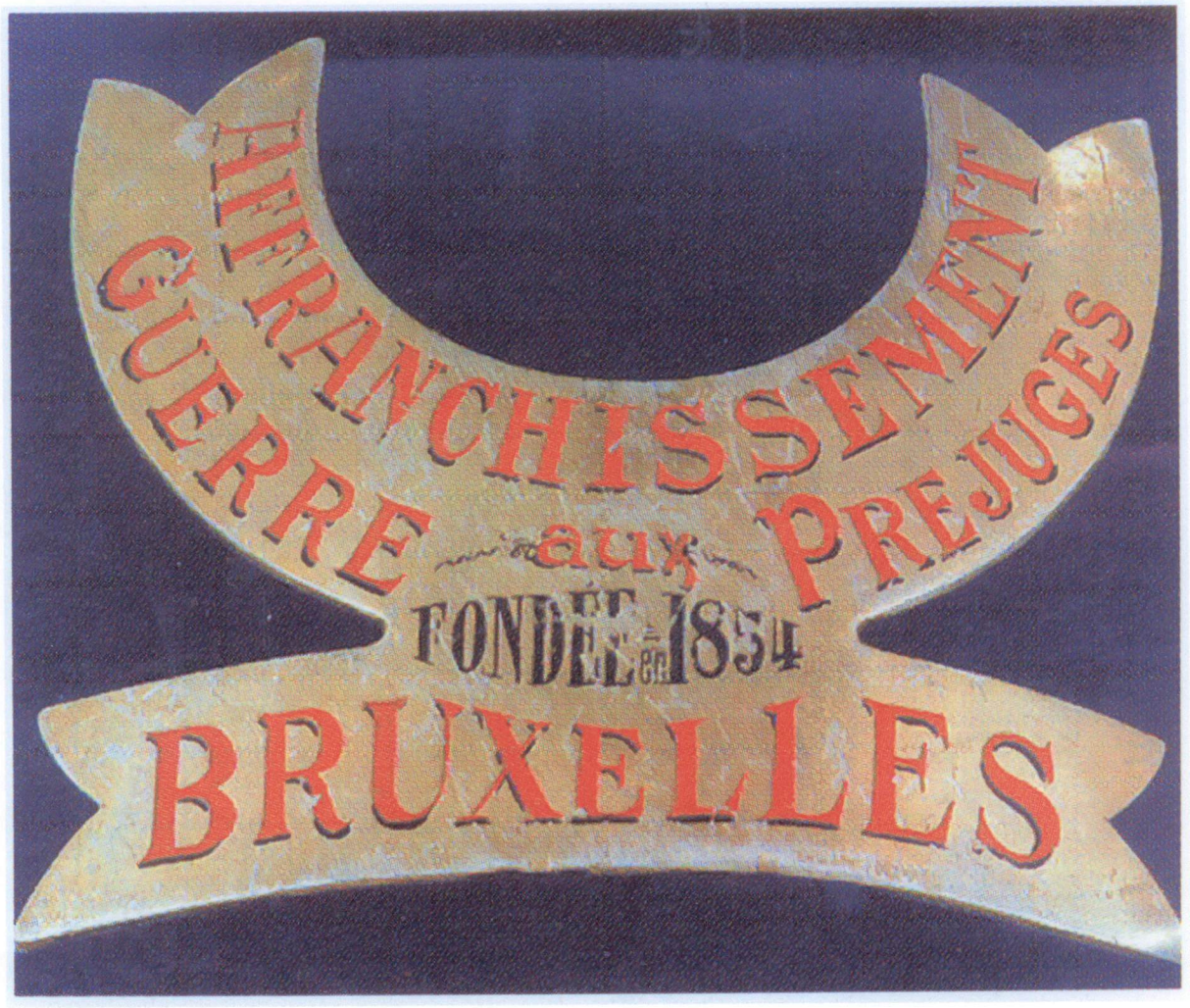
512 Les *Solidaires*, séance du 10 août 1874 (cf. H. WOUTERS, *Documenten betreffende... 1866-1880*, p. 731).

513 *Les Cosmopolitains. Groupe rationaliste démocratique fondé à Bruxelles le 13 janvier 1875. Livret du sociétaire*, Bruxelles, s.d., pp. III-IV.

514 Lettre datée du 4 octobre 1873 (cf. H. WOUTERS, *Documenten betreffende... 1853-1865*, p. 609).

515 Cette question est discutée à plusieurs reprises : séances du 3 et du 5 mai 1874, du 16 juin 1874, du 21 juillet 1874, et du 1 décembre 1874 (cf. *ibid...: 1866-1880*, pp. 299-305 et 310-311).

Illustration n°6 : Ornementation métallique de la bannière de l'*Affranchissement*, première société de libre pensée en Belgique.



Source : *1789-1989. 200 ans de libre pensée en Belgique*, Charleroi, 1989, p. 79.

pour tenir le travailleur dans un état d'infériorité". L'existence de Dieu doit être combattue. César de Paepe précise que le libre penseur est "*un homme qui pense librement, qui n'est d'aucun dogme, ni d'aucune religion, ni d'aucun Dieu*". Seul le libre examen, aidé par les sciences sociales, peut "*élaborer un seul et même code moral à l'usage du monde entier afin d'établir des relations vraies et durables entre les peuples de l'Univers*". La tendance déiste, qui se réduit à deux orateurs, pense, au contraire, que la liberté de pensée peut aller de pair avec le maintien de "*la croyance d'un Dieu*". Sans donner prise "*aux mômeries religieuses*", la divinité constitue à ses yeux un idéal de perfection morale "*capable de rendre les hommes meilleurs*". Finalement, après un débat houleux, l'*Affranchissement* émet un vote en faveur de "*l'immoralité de Dieu*". Le congrès de la *Fédération rationaliste,* qui se tient à Bruxelles, les 25 et 26 décembre 1874, et regroupe 250 membres, aboutit à une conclusion identique :

> "*L'idée de Dieu est immorale et il est grand temps de détruire les tendances du parti catholique et d'anéantir le clergé. Les orateurs ont dépeint à l'appui de leurs conclusions la vie du Christ, de St. Joseph, de la Vierge, des apôtres et de certains papes*"[516].

Les sociétés de libre pensée ouvrières ne se limitent pas à déclarer la guerre aux dogmes, mais ils associent également la lutte pour l'affranchissement intellectuel et moral des masses à leur émancipation sociale et matérielle. "*Sans l'idée démocratique*", précisent les *Cosmopolitains, "la libre pensée demeure à l'état de lettre morte"*. L'association ajoute que "*les classes supérieures s'en empareront pour elles-mêmes comme elles l'ont fait pour la religion*"[517]. Pour les *Solidaires*, "*tant que la justice ne présidera pas à l'organisation sociale*[518]", les masses ne pourront pas jouir de la liberté de conscience qui lui est théoriquement reconnue. Ils dénoncent à cet égard l'alliance de la bourgeoise et de l'Eglise catholique. La *Tribune du peuple*, l'organe des *Solidaires*, se demande ainsi si "*dans cette guerre acharnée entre le peuple exploité et la bourgeoisie exploiteuse", "le prêtre n'est-il pas aussi l'auxiliaire naturel de cette dernière"*, et si *"le prêtre n'enseignerait-il pas aux travailleurs la soumission à leurs maîtres et le respect envers les autorités établies*"[519]? Tirant les conséquences de cette "*alliance*", les sociétés de libre pensée ouvrières ont pu se montrer critiques envers les libéraux, à savoir envers ces "*libres penseurs de la bourgeoisie qui veulent l'abolition par la religion et exploitent eux-mêmes leurs semblables*"[520].

---

516 H. WOUTERS, *Documenten betreffende... 1866-1880*, p. 812.

517 *Les Cosmopolitains. Groupe rationaliste démocratique fondé à Bruxelles le 13 janvier 1875...*, pp. III-IV.

518 *La Tribune du Peuple*, le 2 mai 1863.

519 *Ibid.*, le 7 janvier 1863.

520 Les *Solidaires,* séance du 6 octobre 1873, dans H. WOUTERS, *Documenten betreffende... 1866-1880,* p. 598.

Concrètement, les sociétés de libre pensée ouvrières entendent notamment "*travailler à l'affranchissement moral et social des travailleurs*" au moyen de brochures, de conférences et de meetings. Elles se rendent néanmoins compte de la nécessité de mieux "*éduquer la jeunesse*" si elles veulent un jour assister à "*l'avènement définitif du règne de la raison*". Or, l'enseignement public, tel qu'il est organisé sous le régime de loi de 1842, ne leur semble pas offrir la moindre garantie dans ce domaine. Elles estiment que ces écoles se trouvent à la "*merci du clergé*"[521]. Les écoles publiques aux mains des libéraux demeurent encore à leurs yeux des instruments servant à inculquer aux élèves une "*soumission*" envers "*l'ordre établi*"[522]. Aussi envisagent-elles la création, à partir de leur propre initiative, "*d'écoles rationalistes et démocratiques*". L'idée est discutée par les *Cosmopolitains* et par les *Solidaires* au cours de l'année 1875[523], avant d'être abordée par le II^e^ Congrès de la *Fédération rationaliste* qui se tient à Lodelinsart, les 15 et 16 août 1875. Celui-ci, après avoir écarté la proposition d'établir des écoles "*athées et démocratiques*" en lieu et place d'écoles "*rationalistes et démocratiques*", se déclare favorable à la fondation "*d'écoles libres rationalistes*". Il décide même d'instituer un "*Denier rationaliste*" pour financer l'initiative[524].

La question du financement fait l'objet de longues discussions au sein des associations au cours de l'année 1876[525]. Les *Solidaires* et les *Cosmopolitains* sont bien en peine d'exiger de leurs membres une quelconque forme de contribution. Face à cette carence de moyens, certains avancent l'idée de s'en remettre purement et simplement "*aux écoles laïques créées par la Ligue l'enseignement*". Le III^e^ Congrès de la *Fédération rationaliste*, qui se tient à Jolimont, les 13 et 14 août 1876, met fin temporairement aux discussions en se prononçant, une nouvelle fois, pour le principe d'écoles libres rationalistes, tout en renvoyant leur réalisation ... à des "*temps plus propices*" : "*Attendu qu'il n'y a aucun moyen d'établir des écoles momentanément, on réserve ces questions pour des temps plus favorables*"[526].

En résumé, en Belgique, une certaine "symbiose" a existé entre le mouvement rationaliste et le mouvement socialiste. Le mouvement socialiste ne se limite pas pour autant aux sociétés de libre pensée. Mais il n'en est pas moins vrai que nombre des futurs cadres du

---

521 *La Tribune du Peuple*, le 14 juillet 1861. Cf. la pétition contre la présence du prêtre à l'école adressée par la *Fédération rationaliste* au Parlement en 1877 (cf. H. WOUTERS, *Documenten betreffende... 1866-1880*, p. 1066).

522 *La Tribune du Peuple*, le 4 août 1864.

523 *Les Cosmopolitains*, séances du 6 mars, du 22 juin et du 27 juillet 1875, dans H. WOUTERS, *Documenten betreffende... 1866-1880*, pp. 841, 880-881, 900-901 ; *Les Solidaires*, séance du 22 mars 1875, dans *ibid.*, p. 848.

524 *Ibid.*, p. 908.

525 *Les Cosmopolitains*, séances du 2 novembre 1875 et du 8 août 1876, dans *ibid.*, pp. 948 et 1054. *Les Solidaires*, séance du 24 juillet 1874, dans *ibid.*, p. 1050.

526 *Ibid.*, p. 1060.

Parti Ouvrier belge ont milité au sein de la libre pensée et ont imprégné le socialisme naissant d'un caractère nettement anticlérical. Ils associaient en général la lutte pour l'émancipation morale et sociale de la classe ouvrière dans un seul et même combat. Cet anticléricalisme socialiste a pu parfois emprunter certains de ses traits au radicalisme, mais il possède également des caractéristiques propres, comme la dénonciation de "*l'alliance du coffre fort et de l'autel*", ou la critique de la tiédeur des libéraux face à l'Eglise catholique et à la religion.

Cette identification (plus ou moins complète) entre le socialisme et l'anticléricalisme, de même que le phénomène de déchristianisation (réel ou supposé) de la classe ouvrière, n'ont-t-ils pas provoqué en retour une réaction de défense parmi les catholiques ? Les œuvres sociales catholiques qui, à la suite des Congrès de Malines, se sont regroupées au sein d'une *Fédération des sociétés ouvrières catholiques* (1868)[527], n'ont-elles pas été créées, entre autres, dans le but de contrecarrer, sur son propre terrain, l'*Association Internationale des Travailleurs* ? Et le catholicisme social, tel qu'il s'exprime notamment au cours des années 1870 au sein de la *Fédération des sociétés ouvrières catholiques*[528], puis l'émergence, au cours des années 1880, d'un mouvement démocrate chrétien, ne sont-ils pas nés dans les milieux ultramontains afin, précisément, de restaurer l'influence du christianisme au sein de la classe ouvrière ? D'un autre côté, on peut se demander si cette réaction catholique visant à restaurer le rôle social de la religion ne constitue pas également une tentative de réponse à la politique de laïcisation menée par les libéraux, notamment dans le secteur de l'enseignement ?

---

527 Pour les Congrès de Malines et le développement des œuvres, voir surtout J.-L. SOETE, *Structures et organisations de base du parti catholique en Belgique, 1863-1884*, Louvain-la-Neuve, 1996, pp. 282-287.

528 Sur cette *Fédération*, voir J. DE MAEYER, *La Ligue démocratique belge et ses antécédents*, dans E. GERARD & P. WYNANTS (S.DIR.), *Histoire du mouvement ouvrier chrétien*, t. II, Bruxelles, 1994, pp. 42-67.

Chapitre III
Le processus de laïcisation de l'enseignement

Les radicaux souhaitent réduire l'influence que le clergé a pu exercer jusque-là dans la conduite de vie des individus et des collectivités. A l'instar de ce qui se passe dans d'autres pays (**A**), ils militent pour affranchir les divers secteurs de la sphère publique de la "*tutelle ecclésiale*". A commencer peut-être par les écoles publiques, à l'égard desquelles ils réclament une révision de la loi de 1842. Ils exigent une "*exclusion complète du prêtre de l'école*", ainsi qu'une suppression du cours de religion du programme obligatoire (**B**). Le gouvernement doctrinaire (1857-1870) n'entend cependant pas suivre les radicaux dans cette voie. Il mène une laïcisation modérée de l'enseignement public, qui se limite à pratiquer une "*correction administrative*" de la loi de 1842 (**C**). Il est néanmoins contraint de concéder aux radicaux le caractère facultatif de l'enseignement religieux dans les écoles d'adultes en 1868 (**D**). Un rapprochement entre les deux factions libérales s'instaure ensuite autour d'une révision de la loi de 1842 pendant les années où les catholiques sont au pouvoir (1870-1878). Toutes les dissensions ne disparaissent pas pour autant. Dans l'incapacité de procéder à une réforme immédiate, les libéraux instituent des écoles libres où règne un régime de laïcité plus ou moins complet (**E**). Face à ce mouvement de laïcisation, les catholiques accordent progressivement une priorité au développement de leur propre réseau d'écoles (**F**).

A. Les exemples étrangers

Ce mouvement en faveur d'une laïcisation des écoles publiques doit être replacé dans un contexte nettement plus large. Dans les sociétés européennes à majorité catholique, des forces sociales, la plupart du temps libérales, ont mobilisé l'État afin de soustraire les divers secteurs de la vie publique de l'autorité religieuse. Certaines institutions, qui étaient demeurées jusque-là sous l'emprise du clergé, ne relèvent plus désormais que des seules compétences du pouvoir civil. L'institution scolaire constitue un enjeu majeur de ce processus, notamment dans la mesure où elle représente un des lieux privilégiés où se définit la citoyenneté. Ce processus a pu emprunter différentes formes d'expression selon les pays[529].

---

529 Sur ces politiques de laïcisation, voir notamment J. GADILLE, *L'anticléricalisme à son apogée. Les stratégies de Léon XIII et de Pie X*, dans J. GADILLE & J.-M. MAYEUR (S.DIR), *Libéralisme, industrialisation et expansion européenne (1830-1914)*, Paris, 1994, pp. 463-473 (*Histoire du christianisme des origines à nos jours*, t. XI).

En Italie, la législation laïque que le Piémont a adoptée pendant les années 1850 est généralisée à l'ensemble du royaume après 1860. En 1877, l'instruction religieuse est supprimée du programme des écoles primaires. En Espagne, la montée d'un courant anticlérical au cours des années 1860 entraîne l'inscription de la séparation de l'Église et l'État dans la Constitution de 1873. Celle-ci est néanmoins abrogée en 1876, avec le retour des royalistes au pouvoir. On peut du reste se demander si cet anticléricalisme hispanique n'a pas inspiré celui qui domine les républiques d'Amérique centrale au cours des années 1870, notamment au Guatemala, au Salvador et au Nicaragua. Au Brésil, une Franc-Maçonnerie d'inspiration positiviste déclenche une crise en 1872-1875. Au Mexique, l'Église subit une série de lois hostiles au cours de la guerre civile de 1857-1862. Enfin, la Colombie se prononce dès 1853 en faveur d'une séparation de l'Église et de l'État. En France, la législation qui instaure la laïcisation de l'école (1881-1886), puis celle de l'État (1905), est plus tardive.

Les pays de tradition réformée, où règne bien souvent une Église nationale établie, ont évolué par étapes, de 1820 à 1870, en particulier en Prusse et en Autriche-Hongrie, vers la reconnaissance d'un plus grand pluralisme religieux, au bénéfice en général des catholiques. Pour sa part, Bismarck entrevoit dans la lutte contre le catholicisme un moyen de renforcer l'unité de l'Allemagne. Il se lance dans une œuvre de laïcisation, mieux connue sous le nom de *Kulturkampf*, qui s'efforce notamment de soustraire les écoles au contrôle des Eglises. Les radicaux belges ont commenté avec enthousiasme les mesures prises par Bismarck[530].

B. Laïcisation intégrale contre laïcisation mitigée

1. La laïcisation intégrale des radicaux

La grande majorité des radicaux dénonce la trop grande confusion règnant à leurs yeux entre l'Eglise et l'Etat en Belgique. Depuis la proclamation de l'Indépendance, l'Eglise catholique aurait ainsi bénéficié de toutes sortes d'avantages et de privilèges non négligeables de la part de l'Etat, à commencer par le payement public du traitement des ministres du culte. Certaines institutions publiques, comme l'enseignement primaire, auraient même été purement et simplement "*livrées à la tyrannie du clergé*". Bref, à l'instar d'Eugène Goblet d'Alviella, les radicaux pensent que, d'une manière ou d'une autre, "*l'Église catholique possède encore tous les avantages des Églises officielles, sans en subir les charges*". Goblet d'Alviella s'offusque

530 Voir notamment E. DE LAVELEYE, *Une leçon de droit public à l'Université de Louvain*, dans *Revue de Belgique*, t. XV, 1874, pp. 20-23 ; E. GOBLET D'ALVIELLA, *L'unité du parti libéral*, Bruxelles, 1874, pp. 18-20 ; G. DUCHENE, *Le conflit entre l'Église et l'État en Prusse*, dans *Revue de Belgique*, t. XX, 1875, pp. 5-24.

ainsi que ce soit *"le trésor public, c'est-à-dire l'argent de tous les contribuables, sans distinction de croyances, qui fournit les traitements aux ministres des cultes reconnus"*. De même, il se plaint que *"ce soient les communes qui logent les desservants, fournissent les édifices du culte et parfont de leurs deniers le budget des fabriques"*[531].

Il n'est que temps, selon les radicaux, de mettre un terme à tous ces privilèges, à tous ces abus et à toutes ces concessions : "*Plus de privilèges, ni de droits protecteurs. L'époque des concessions est passée !*" s'écrie le *Libre Examen*[532]. Il est nécessaire de rompre avec "*la politique de compromis*" que les doctrinaires ont menée dans ce domaine, sans pour autant tomber dans les excès de quelques libéraux isolés, comme François Laurent, qui souhaitent "*rétablir la subordination de l'État sur les cultes*"[533]. Ce sont là autant de limitations intolérables au libre exercice de la conscience individuelle, auquel les radicaux sont plus que tout attachés. Le seul vrai régime capable d'assurer une pleine et entière liberté de conscience réside, selon la majorité des radicaux, dans une séparation absolue entre "*l'ordre des vérités de raison et des vérités révélées, entre l'État et les Églises*"[534]. L'État, qui a en charge l'intérêt général de la population, doit garantir à tout un chacun la liberté de choisir son orientation de vie en n'imposant pas la pratique d'un culte en particulier, tandis que l'Église, qui se limite à sa mission spirituelle, relève de la seule sphère privée. Selon ce schéma, l'Église est amenée à devenir une simple association de droit privé. A ce titre, elle ne peut plus recevoir d'aide financière de l'État. Les radicaux réclament par conséquent l'abrogation du budget des cultes. Dans une étude couronnée en 1872 par le *Grand Orient*, Ernest Allard, un échevin de l'Instruction publique de le Ville de Bruxelles, a bien expliqué les raisons qui commandent de dissocier les "*sphères d'activité dans lesquelles l'Etat et l'Eglise sont appelés à se mouvoir*" :

> "*Les sphères d'activité dans lesquelles l'État et l'Église sont appelés à se mouvoir sont incontestablement différentes. L'État, cette grande fiction sociale destinée à faire régner la justice en faisant respecter les droits de chacun, est composé d'hommes auxquels le gouvernement des intérêts généraux de la nation est confié, mais qui ne peuvent avoir aucune action sur ce qui est du domaine de la conscience individuelle. Dans ce domaine, la pensée règne en maîtresse souveraine (...). L'Église est l'antithèse de l'État, elle est et elle ne doit être qu'une association de croyances et de sentiments religieux. Certes, elle peut adopter telles ou telles pratiques extérieures, afin de manifester ses croyances au dehors et les faire partager par les masses ; mais sa mission n'en reste pas moins toute spirituelle, et elle ne peut s'appuyer que sur la confiance que ses dogmes inspirent à la conscience des fidèles. Il en résulte qu'une alliance, dans laquelle l'Église et l'État confondent leurs intérêts et se prêtent*

531 E. GOBLET D'ALVIELLA, *Esquisse d'un programme de réformes anticléricales*, Bruxelles, 1878, pp. 14-15.

532 Cf. *Le Libre Examen*, le 10 juin 1865.

533 F. LAURENT, *L'Église et l'État en Belgique*, Gand, 1862.

534 Cf. E. DE LAVELEYE, *Le parti catholique en Belgique*, dans *La Libre Recherche*, t. VII, 1857, p. 274.

réciproquement appuis, bouleverse ces sphères si différentes de l'action gouvernementale et de l'action religieuse et présuppose nécessairement l'asservissement de la conscience individuelle, qu'elle qu'en soit la manifestation"[535].

Si les radicaux comptent appliquer le principe d'une laïcisation intégrale à tous les secteurs de l'espace public[536], entre autres aux cimetières, à la bienfaisance, à l'armée et à la justice, ils semblent néanmoins consacrer une grande part de leurs efforts à l'enseignement primaire de l'État. C'est que, d'après eux, la loi de 1842 et, plus encore, son exécution jugée trop cléricale, "*confèrent aux prêtres le droit d'entrer à l'école à titre d'autorité légale*"[537]. Le clergé, en vertu du droit de direction et de surveillance de l'instruction morale et religieuse qui lui est reconnu, exercerait en réalité sur les écoles publiques, sur son enseignement et sur ses instituteurs, une "*surveillance constante*". L'instituteur, qui "*se trouve censuré, critiqué dans sa liberté*", ne jouirait pas *"de la plénitude de ses droits politiques*"[538]. Quant au cours de religion et de morale en tant que tel, qui peut être donné par le prêtre lui-même, *"ce fidèle auxiliaire de la Théocratie*", il constituerait bien souvent un "*prêche contre les lois du pays*"[539]. Enfin, en inscrivant dans la loi *"que le culte de la majorité dominera dans l'école"*, les droits des minorités religieuses sont méconnus, et *"la liberté des cultes*" est bafouée[540].

Pour toutes ces raisons, les radicaux exigent une révision de la loi de 1842 dans le sens d'une exclusion complète du prêtre des écoles et dans celui d'une suppression du cours de religion des matières obligatoires. Il s'agit en réalité d'appliquer le principe de la séparation absolue au secteur de l'enseignement. "*L'instruction scientifique*" se donne par les instituteurs à l'école, tandis que "*l'instruction confessionnelle*" se donne par les prêtres à l'Eglise :

"*Nous voulons que l'État ne crée plus que des écoles ouvertes à tous les citoyens, sans distinctions de cultes, et fermées à tous les prêtres, parce que ceux-ci sont inutiles, lorsqu'il s'agit de l'enseignement moral, et parce qu'ils ne*

---

535 E. ALLARD, *L'Etat et l'Eglise, leur passé et leur avenir en Belgique*, Bruxelles, 1872, p. VI. Sur Ernest Allard (1840-1878), docteur en Droit de l'ULB, avocat, conseiller communal (1871), échevin de l'Instruction publique de la Ville de Bruxelles (1877), député libéral (1876), Vénérable (1875) de la loge *Les Vrais amis de l'Union*, voir notamment *La Revue de Belgique*, t. XXX, 1878, pp. 35-54 et *Biog. Nat.*, t. XXIX, col. 55-57.

536 Cf. *Le Libre Examen*, le 20 mars 1864 ; *La Liberté*, les 20 avril 1865 ; *La Chronique*, le 12 novembre 1872.

537 L. Goblet à la Chambre, le 21 janvier 1859, dans *AP, Ch., sess. 1858-1859*, p. 366. Sur cette critique de la loi de 1842, voir aussi Funck à la Chambre, le 23 décembre 1864, dans *AP, Ch., sess. 1864-1865*, pp. 285-290.

538 Defré à la Chambre, le 21 janvier 1859, dans *AP, Ch., sess. 1858-1859*, p. 360.

539 Cf. notamment Defré et Goblet à la Chambre, le 21 janvier 1859, dans *ibid.*, pp. 360-366.

540 Funck à la Chambre, le 23 décembre 1864, dans *AP, Ch., sess. 1864-1865,* p. 285.

sont pas à leur place ailleurs que dans leurs temples, lorsqu'il s'agit de l'enseignement confessionnel"[541].

Mais si les radicaux militent pour dégager complètement les écoles publiques de l'autorité du clergé, il ne s'ensuit pas automatiquement que celles-ci soient dépourvues de tout "*enseignement religieux*". Certes, ces écoles seront ouvertes à tous, aux croyants comme aux non croyants, dans la mesure où elles n'imposeront plus l'étude d'une religion révélée déterminée. Mais cela n'empêche pas que, pour certains radicaux, l'enseignement dispensé dans ces écoles, spécialement en ce qui concerne l'éducation morale, puisse continuer de s'inspirer "*des préceptes communs à tous les cultes*". On retrouve ici le clivage qui divise les radicaux entre, d'une part, les partisans de thèses spiritualistes et déistes (le protestantisme libéral et la religion naturelle) et, d'autre part, ceux qui placent leur confiance dans les seules capacités de la raison humaine, voire également, dans les seuls progrès de la science (les rationalistes purs et les positivistes). Pour Ch. Potvin, l'enseignement de la morale repose nécessairement sur une philosophie d'inspiration exclusivement rationaliste[542], tandis que, pour G. Tiberghien, "*l'atmosphère des écoles peut parfaitement être religieuse, sans aucune intervention des ministres du culte*". Elle sera même "*d'autant plus religieuse que l'instituteur pourra plus librement parler de Dieu et de la providence, de la liberté et de l'immortalité de l'âme*", selon "*les inspirations de sa conscience*", en se mettant "*au dessus des prescriptions rigoureuses et de l'enseignement exclusif de telle ou telle confession révélée déterminée*"[543].

2. L'action des groupes de pression laïques

Au cours des années 1860-1870, les radicaux militent pour que les libéraux adoptent une réforme instaurant tout à la fois une laïcisation intégrale des écoles publiques, ainsi qu'une instruction obligatoire ; deux mesures qu'ils ont souvent tendance à associer dans un seul combat. Ils sont épaulés dans ce sens par les principaux groupes de pression laïques.

La Franc-Maçonnerie a étudié la possibilité d'une laïcisation de l'enseignement suite au dépôt à la Chambre, le 12 juin 1858, d'une pétition des habitants de Saint-Josse-ten-Nodde visant à modifier la loi de 1842 "*en y inscrivant le principe de l'instruction obligatoire et en abolissant l'intervention du ministre du culte à titre d'autorité dans les écoles publiques*". Le *Grand Orient de Belgique* invite les loges de l'obédience à étudier ces deux questions. Sept réponses lui parviennent. Elles constituent la matière d'un épais volume qui sera édité en

---

541 *L'Indépendance*, le 2 août 1866. Voir aussi *Le Libre Examen*, le 20 mai 1864 et *La Liberté* le 20 mai 1866.

542 C. POTVIN, *La morale laïque*, dans ID., *Tablettes d'un libre penseur...*, pp. 305-310.

543 G. TIBERGHIEN, *L'atmosphère religieuse des écoles*, dans ID., *Enseignement et philosophie...*, p. 419.

1863[544]. D'une manière générale, les loges se prononcent pour l'exclusion totale du prêtre des écoles publiques. Il en va de même pour l'enseignement d'une "religion positive" : "*L'Eglise, le temple ou la synagogue seraient réservés à ceux qui voudraient s'instruire dans les pratiques d'un culte déterminé, d'une religion positive*"[545]. Cette réforme semble d'autant plus importante que, pour les Frères de *La Constance de Louvain*, "*l'enseignement du catéchisme est le plus grand obstacle au développement des facultés de l'enfant*". Il "*est triste*", soulignent-ils, "*d'avoir à mentionner l'influence délétère du catholicisme sur le progrès intellectuel des masses*"[546]. La loge des *Amis Philanthropes* de Bruxelles se refuse cependant à remplacer le cours de religion par un "*cours spécial de morale*". Elle préfère que les instituteurs ne négligent aucune occasion pour initier leurs élèves à "*cette morale universelle qui est de tous les âges et de toutes les religions*", et qui ne relève pas "*d'une morale déterminée et renfermée dans les limites d'un dogme*"[547]. Le *Grand Orient* reprend à son compte l'article 9 du projet élaboré par les *Amis philanthropes*. Ce dernier stipule que :

> "*L'enseignement des écoles communales primaires et de répétition est purement laïc. L'instituteur communal s'efforce, dans le cours de ses leçons, de développer chez ses élèves le sentiment moral et le respect des lois. Il s'abstient d'enseigner, dans ses leçons, quoi que se soit qui puisse blesser les croyances individuelles. L'enseignement religieux dogmatique ne peut être donné dans les écoles communales primaires*"[548].

De son côté, la *Libre Pensée de Bruxelles* se donne pour mission de rendre la liberté de conscience effective. Autrement dit, elle s'efforce de garantir à tout un chacun le "*droit que possède tout homme de croire ce qu'il veut, et comme il veut, sans avoir à rendre compte de sa croyance à d'autres que lui-même*"[549]. L'application de ce principe ne sous-entend aucun sentiment d'hostilité à l'égard des croyances religieuses ; il suppose tout au plus "*le devoir pour chacun de faire respecter, non seulement ses propres croyances, mais également celles des autres*". Néanmoins, dans la pratique, la *Libre Pensée de Bruxelles* combat les dogmes de la religion catholique, à l'égard desquels elle ne voit qu'une "*abdication du droit de chaque conscience en particulier*". Elle assimile en effet l'Église catholique à une "*institution*

---

544 Cf. *Mémoires des loges belges sur l'instruction obligatoire et projet de loi, 1860*, Bruxelles-Leipzig, 1863. Ces *Mémoires* ont déjà été analysés par J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire...*, t. I, pp. 277-291 et par R. DESMED, *A propos du mémoire de la loge des Amis Philanthropes sur l'enseignement primaire obligatoire et laïque (1859-1860)*, dans *Revue belge de philologie et d'histoire*, t. LIII, 1975, pp. 357-401.

545 *Mémoires des loges...*, p. 396.

546 *Ibid.*, p. 103.

547 *Ibid.*, p. 362.

548 *Ibid.*, p. 396.

549 "Rapport pour 1863 de la Commission directrice de la Libre Pensée de Bruxelles", dans *Le Libre Examen*, le 20 janvier 1863.

qui tend à généraliser et à courber sous son joug les croyances individuelles"[550]. Aussi, la *Libre Pensée de Bruxelles* entend-t-elle lutter pour affranchir les esprits du "*joug de l'Eglise*". Elle espère notamment parvenir à "*l'émancipation des consciences par l'instruction*"[551].

Pour répondre à ces objectifs, *La Libre Pensée de Bruxelles* institue une commission "instruction" en juillet 1864. Celle-ci a pour mission d'étudier "*les systèmes d'instruction publique adoptés dans les pays les plus civilisés*" et de rendre compte "*de la possibilité de créer des écoles, des bibliothèques, des conférences et des cours d'adultes*". De l'analyse comparée de la législation scolaire adoptée dans divers pays, la commission conclut que seuls les régimes où règne une liberté d'enseignement sont propices à l'éclosion d'écoles "*dégagées de toutes pressions politiques ou religieuses*"[552]. Ces écoles libres ont, dans leur majorité, été érigées par des associations privées. La *Libre Pensée de Bruxelles* envisage dès lors la fondation d'une association privée chargée de développer l'enseignement. En application de ce principe, plusieurs de ses membres créent la *Ligue de l'enseignement* en décembre 1864.

Fondée dans le but de "*propager et de perfectionner l'enseignement et l'instruction en Belgique*", la *Ligue de l'enseignement* est chargée d'appliquer le programme scolaire formulé par les radicaux. La *Ligue* milite par conséquent en faveur de l'instruction obligatoire, ainsi qu'en faveur de la laïcité des écoles publiques[553]. Lors de la première Assemblée générale de la *Ligue*, le 26 septembre 1865[554], son président, Jules Tarlier, précise que l'association n'entend pas "*refuser aux enfants l'instruction religieuse*", ni blâmer "*les écoles ouvertes par les diverses confessions*". Les écoles publiques devraient cependant s'abstenir "*d'enseigner les dogmes propres à une doctrine religieuse quelconque*", afin de "*respecter la liberté de conscience de tous les citoyens*". "*Si la loi de 1842 était révisée*", poursuit J. Tarlier, "*les heures de leçons seraient distribuées de manière à faciliter au clergé l'enseignement du catéchisme, et qu'au besoin le local de l'école serait ouvert à cet enseignement*".

---

550 "Rapport pour 1864 de la Commission directrice de la Libre Pensée de Bruxelles", dans *Le Libre Examen*, le 1er janvier 1865.

551 *La Libre Pensée de Bruxelles, association pour l'organisation des enterrements civils, fondée à Bruxelles le 19 janvier 1863. Statuts*, Bruxelles, 1864, p. 3.

552 "Rapport présenté à la Libre Pensée de Bruxelles sur la question de l'instruction, par la commission spéciale nommée par l'Assemblée générale du 26 juillet 1864", dans *Le Libre Examen*, les 10 et 20 juin 1865.

553 Sur la *Ligue de l'enseignement* et sur son action, voir notamment les travaux de J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire...*, t. 1, pp. 325-446 ; A. UYTTEBROUCK, *Les grandes étapes d'une histoire de 125 années*, dans *Histoire de la Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1864-1989*, Bruxelles, 1990, pp. 11-46 ; J. LECLERCQ-PAULISSEN, *La Ligue et la promotion de l'école officielle*, dans *ibid.*, pp. 101-118.

554 Cf. *Bulletin de la Ligue de l'enseignement*, 1867-1868, pp. 10-12.

L'apport de la *Ligue* se situe moins au niveau du régime de la laïcité à appliquer aux écoles publiques qu'au niveau de ses réflexions portant sur la rénovation des méthodes d'apprentissage, notamment en ce qui concerne l'éducation morale. En 1866-1867, cette question a suscité un long débat lors de la présentation d'un rapport sur la réorganisation des études moyennes, qui a été rédigé par la commission de l'enseignement moyen et de l'enseignement supérieur. Les cercles locaux, auxquels le rapport est soumis, acceptent de rendre la morale indépendante de tout contenu dogmatique, mais ils refusent néanmoins de créer un cours spécial à cet effet. Le cercle de Bruges préfère abandonner cet enseignement à la "*sagesse des professeurs*". Selon lui, la "*morale doit jaillir d'un jet continu*", du "*contact d'un homme de cœur avec ses élèves*"[555]. Le cercle de Liège se prononce également contre l'introduction d'un cours de morale, "*car s'il est trop abstrait, il sera difficile à comprendre et sera sans effet*"[556]. Finalement, les membres de l'assemblée générale entérinent la proposition avancée par Tiberghien. Ce dernier envisage de remplacer le cours de morale par "*une introduction à la philosophie*"[557]. Lors des débats, Charles Buls[558], l'un des fondateurs de *Ligue de l'enseignement*, s'est lancé dans un réquisitoire sans appel contre toutes formes d'enseignement de la morale qui tendraient à s'assimiler à "*une leçon de catéchisme*" :

> "... *De quoi s'agit-il quand on parle d'enseigner la morale ? Ce n'est évidemment pas d'enseigner aux enfants une sorte de catéchisme philosophique, un code de morale où chaque action bonne ou mauvaise sera notée* (...). *Après avoir ainsi donné un modèle à imiter, il n'y aurait plus qu'à ajouter un maître à suivre, et l'on aurait le système de toutes les religions positives* (...). *Ce qui importe, tout en donnant la science, c'est d'exercer le jugement et de développer la volonté de l'élève...* "[559].

Au cours de l'année 1870-1871, la *Ligue de l'enseignement* s'est également penchée sur un "*Projet d'organisation de l'enseignement populaire*"[560]. Celui-ci est adopté le 18 juillet 1871 par son Conseil général. Il se prononce pour une école gratuite, laïque et obligatoire. Il insiste également sur la nécessité de créer des écoles normales en nombre

---

555 *Bulletin de la Ligue de l'enseignement*, 1866-1867, pp. 64-65.

556 *Ibid.*, pp. 4-7.

557 Assemblée générale du 28 mai 1867, dans *ibid.*, pp. 148-155.

558 Sur Charles Buls (1837-1914), conseiller communal (1877), échevin de l'Instruction publique (1879-1881) et bourgmestre (1881-1899) de la Ville de Bruxelles, représentant libéral de l'arrondissement de Bruxelles (1882-1884, 1886-1894), membre de la loge *Les Vrais Amis de l'Union et du Progrès Réunis*, puis des *Amis Philanthropes* (1878), fondateur, secrétaire (1864-1880) et président (1880-1883 et 1905-1914) de la *Ligue de l'enseignement*, directeur de l'Ecole modèle (1875-1878), voir notamment *Biog. Nat.*, t. XXX, col. 231-236.

559 *Bulletin de la Ligue de l'enseignement,* 1866-1867, pp. 149-150.

560 Le projet et son exposé des motifs a été publié dans *ibid.*, 1871-1872, pp. 25-40. Ce texte, avec des annexes multiples, a fait l'objet d'une publication séparée sous le titre *Ligue de l'enseignement. Projet d'organisation de l'enseignement populaire*, 2e éd., Bruxelles, 1876.

suffisant et de garantir aux instituteurs un traitement décent et des conditions de travail acceptables. Le principe essentiel de l'enseignement doit tendre à "*développer chez l'enfant les facultés intellectuelles et morales et les forces du corps*" par l'intermédiaire de toute une série d'exercices appropriés. A aucun endroit il n'est fait mention d'un quelconque cours de morale. Dans l'exposé des motifs du *Projet*, Charles Buls explique que, si "*l'école doit être complètement sécularisée*"; l'introduction d'un cours de morale ne se justifie aucunement, par "*crainte de livrer encore une fois l'enfant à un enseignement mécanique et dogmatique*"[561]. Ce qu'il faut, selon lui, c'est que "*les instituteurs saisissent toutes les occasions qui se présentent pour développer dans ses élèves le sentiment du bien et l'amour de la justice*".

3. La laïcisation modérée des doctrinaires

A deux reprises au moins au Parlement, en 1859 et en 1864[562], les doctrinaires se montrent hostiles à une quelconques révision de la loi de 1842 dans le sens indiqué par les radicaux. Ils s'opposent à toute "*exclusion absolue du prêtre des écoles*", à toute suppression de l'instruction religieuse des matières officielles, et à l'instauration de l'instruction obligatoire. Ils préconisent en général un anticléricalisme modéré, qui entend plus simplement dénoncer "*l'intervention des ministres du culte à titre d'autorité*". Dans la lignée de la loi de 1850 sur l'enseignement moyen, et peut-être également pour ne pas effrayer une partie de l'électorat libéral demeuré sincèrement attaché à la foi chrétienne, ils admettent encore la présence du prêtre dans les écoles de l'État, mais uniquement à titre de professeur de religion et de morale. Le 20 janvier 1859 à la Chambre, Rogier déclare *"qu'il ne faut pas que le prêtre entre à l'école à titre d'autorité*", tout en ayant bien soin de préciser aussitôt "*qu'il est désirable qu'il y vienne à raison de son aptitude à enseigner la religion*"[563].

Ce régime de laïcité modérée préconisé par les doctrinaires en matière scolaire doit être replacé à la suite de la politique « *d'indépendance réelle du pouvoir civil* » que le gouvernement Rogier/Frère-Orban (1857-1870) mène dans divers secteurs de la vie sociale. C'est là une simple application du programme arrêté par le Congrès libéral de 1846. Il ne s'agit pas, comme l'auraient souhaité les radicaux, de maintenir les pouvoirs de l'Église catholique dans la seule sphère privée, ou d'empêcher totalement l'influence du clergé de s'exercer dans l'existence des individus et des sociétés. Les doctrinaires entendent plutôt

---

561 *Ligue de l'enseignement. Projet d'organisation de l'enseignement populaire...*, pp. 14-15.

562 Voir De Brouckère, Muller, Orts à la Chambre, les 20 et 24 janvier 1859, dans *AP, Ch., sess. 1858-1859*, pp. 359-366 et 378-380 ; Vandenpeereboom et Frère-Orban à la Chambre, les 14 et 23 décembre 1864, dans *AP, Ch. sess. 1864-1865*, pp. 213 et 293.

563 Rogier à la Chambre, le 20 janvier 1859, dans *AP, Ch., sess. 1858-1859*, p. 361.

soustraire certains secteurs de la vie civile au contrôle de l'autorité religieuse, et les placer sous la direction de l'Etat. Le rôle social et institutionnel de l'Église est simplement réduit, mais non supprimé. Tel est le sens de la politique de laïcisation de la sphère publique menée par le gouvernement doctrinaire au cours des années 1857-1870[564] : les lois du 3 juin 1859 sur les fondations charitables et du 19 décembre 1864 sur les bourses d'études tendent à réserver l'administration de ces secteurs d'activité aux pouvoirs publics ; la loi de 1870 sur le temporel des cultes établit un certain contrôle de l'État sur les biens de Fabrique d'Eglise, que les libéraux ont tendance à considérer comme "*des biens civils que l'État met à la disposition des cultes pour l'accomplissement d'un service social*" ; en matière de sépulture, les ministres libéraux laissent aux administrations communales la liberté de suivre le décret du 23 prairial an XII, qui impose le partage des cimetières selon les différents cultes. Dans le domaine de l'enseignement primaire, les doctrinaires s'efforcent de renforcer les pouvoirs de l'État et de limiter l'influence du clergé, en pratiquant une "correction administrative" de la loi de 1842.

C. La "correction administrative" de la loi de 1842

Les ministres doctrinaires qui se sont succédés à la tête du département de l'Intérieur, d'abord Rogier, puis Vandenpeereboom, et enfin Pirmez, se sont tous trois refusés à envisager une quelconque révision de la loi de 1842. Cela pour deux raisons essentielles[565]. D'une part, une révision créerait de profondes dissensions au sein de la majorité libérale ; d'autre part, elle risquerait également de provoquer le départ du clergé des écoles publiques, ce qui aurait pour conséquence désastreuse de "*jeter le discrédit*" sur les établissements de l'Etat. En outre, le départ du clergé est susceptible de provoquer un développement considérable de tout un réseau d'écoles libres catholiques, qui constituerait une "*sérieuse concurrence*" pour les écoles publiques. Le gouvernement libéral n'entend pas moins corriger la loi de 1842 par une série de mesures administratives : "*Une action administrative ferme, attentive et constante peut corriger les défauts d'une loi imparfaite, ou tout au moins en atténuer les effets*"[566].

La correction administrative constitue en quelque sorte une réponse libérale à l'exécution jugée jusque là trop "*cléricale*" de la loi. Elle ne date pas de l'arrivée au pouvoir des doctrinaires en 1857. Elle trouve son origine dans l'introduction d'une nouvelle jurisprudence en 1847-1848, que les gouvernements ultérieurs s'évertueront encore à

---

564 Cf. M. BOTS, *Laïcité et enseignement*, dans H. HASQUIN & A. VERHULST (S.DIR.), *Le Libéralisme en Belgique. Deux cent ans d'histoire*, Bruxelles, 1989, pp. 152-153.

565 Cf. Rogier et Frère-Orban à la Chambre, les 20 et 25 janvier 1859, dans *AP*, *Ch.*, *sess. 1858-1859*, pp. 361 et 387-388 ; Frère-Orban à la Chambre, le 23 décembre 1864, dans *AP*, *Ch.*, *sess. 1864-1865*, pp. 291-293.

566 P. HYMANS, *Frère-Orban*, t. I : *1812-1857*, Bruxelles, 1905, p. 448.

renforcer. Mais cette politique ne relève alors que de mesures "isolées", voire même de tendances propres à l'administration. Il en va tout autrement à partir de 1857. Un système cohérent, basé sur un ensemble codifié de pratiques, se met alors en place. Il se consolidera et se perfectionnera jusqu'en 1870. Ce système, que l'on peut qualifier de doctrinaire, a déjà été étudié par J. Lory[567]. Sans entrer dans les détails assez techniques de l'argumentation avancée par les libéraux, nous limiterons notre exposé aux grands principes qui en commandent le fonctionnement. Deux traits essentiels caractérisent ce système : d'une part, le gouvernement privilégie la création d'écoles communales à l'adoption d'écoles privées ; d'autre part, il préfère également nommer aux postes vacants des instituteurs munis d'un diplôme officiel.

Le système de la correction administrative se base sur une interprétation libérale de la loi de 1842, selon laquelle l'école communale constitue *"la règle"*, et l'école adoptée tout au plus "*une exception*". Lors d'une interpellation parlementaire survenue en 1862, le ministre de l'Intérieur, A. Vandenpeerebom, précise "*qu'en règle générale chaque commune doit avoir son école communale"*, et que *"par exception une commune peut être autorisée à adopter une école privée", "mais il ne faut admettre l'exception que lorsqu'on ne peut appliquer la règle*"[568]. Il s'efforce de démontrer que, tant pour les auteurs de la loi de 1842 que pour les ministres qui l'ont précédé à l'Intérieur, l'adoption d'une école libre n'a été envisagée que dans des "*cas extrêmes*", lorsque la commune est dans "*l'incapacité*" de procéder autrement[569]. La commune doit au moins se trouver dans une "*position particulière*" à bien des égards. Il faut notamment que "*l'état de ses finances soit déplorable*". Si une commune "*est suffisamment riche*", "*alors il est de son devoir de renoncer à l'adoption et d'établir une école*". Mais, même lorsque la commune connaît une "*position particulière*", encore faut-il que les écoles libres remplissent toute une série de "*conditions légales*" pour pouvoir être adoptées. Vandenpeereboom n'a de cesse de rappeler ces "*conditions légales*" : les écoles libres doivent "*exister réellement et non pas seulement sur le papier*" ; elles accepteront loyalement l'inspection civile, suivront les programmes officiels et utiliseront en classe "*des manuels autorisés*" ; ses enseignants assisteront aux conférences cantonales et fourniront "*toutes les garanties de capacités et de moralité*"; enfin, ces écoles assureront "*l'instruction des enfants pauvres*". Le non respect de ces conditions représente un motif suffisant pour refuser une adoption, ou pour la "*retirer purement et simplement*", lorsqu'elle a été octroyée.

---

567 Sur la correction administrative, voir J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire...*, t. I, pp. 205-259. Ce système a été exposé dans *RT*, t. V, *1855-1857*, pp. CXXVIII-CXLIV. Il a également été défendu au Parlement par le ministre de l'Intérieur, A. Vandenpeereboom, et par plusieurs libéraux, entre autres pendant 5 séances consécutives en mars 1862 (cf. *AP, Ch., sess. 1861-1862*, pp. 770-826).

568 Vandenpeereboom à la Chambre, le 21 février 1862, dans *ibid.*, p. 786. Sur Alphonse Vandenpeereboom (1812-1884), bourgmestre d'Ypres (1859-1861), député libéral d'Ypres (1848-1884), ministre de l'Intérieur (1861-1868), conseiller provincial de Flandre occidentale (1841-1848), voir *Biog. Nat.*, t. XVI, col. 827-836.

569 ID. au Sénat, le 15 mars 1862, dans *AP, Sénat, sess. 1861-1862*, pp. 114-115.

Le ministre déclare refuser toute polémique. Il ne souhaite pas "*calomnier les écoles adoptées*". Mais il estime néanmoins que les écoles communales présentent plus de garanties que les écoles adoptées au triple point de vue de la stabilité, de la surveillance et de l'instruction[570]. D'après lui, les écoles adoptées n'offrent aucun gage de stabilité, dans la mesure où les directeurs de ces établissements peuvent toujours, "*du jour au lendemain*", "*rompre le contrat d'adoption*". Il juge également la surveillance des écoles adoptées nettement "*insuffisante*". Les administrations communales n'ont, par exemple, aucun droit de révoquer un instituteur considéré comme "*indigne*". Mais c'est surtout au niveau du "*développement de l'enseignement*" que les écoles adoptées offrent moins de garanties que les écoles communales. Les écoles adoptées utilisent parfois des manuels scolaires qui n'ont pas été approuvés par l'autorité civile. Les enseignants qui officient dans ces écoles sont, en outre, souvent des "*religieux*" dépourvus d'un quelconque diplôme. Ceux-ci auraient une "*furieuse tendance*" à "*s'écarter*" du programme légal. Certains ont même recours à de "*mauvaises méthodes*". Pour toutes ces raisons, le ministre pense que la commune ne peut "*que gagner à ce que les fonctions d'instituteur soient confiées à des personnes qui ont fait des études spéciales, qui ont acquis la science et la pratique de l'enseignement*"[571]. Il conseille aux communes de nommer aux postes vacants des "*instituteurs diplômés d'une école normale*", "*le choix d'un non diplômé ne pouvant être que l'exception*".

Le gouvernement libéral a eu recours à toute une série de mesures pour appliquer concrètement cette nouvelle interprétation de la loi[572]. Le plus simple consiste à refuser l'autorisation d'ouvrir une nouvelle école adoptée. Il semble néanmoins que ce procédé n'ait été utilisé qu'à de rares occasions, lorsque la demande d'adoption apparaît, aux yeux des libéraux, comme une tentative visant à "*saborder l'école communale*". Par contre, l'administration centrale a multiplié les créations "d'office" (obligatoire) d'écoles communales par voie d'arrêté royal. Le *Moniteur* de 1862 signale ainsi 18 cas de "*constructions d'office*". Le nombre d'écoles adoptées a été réduit de deux manières différentes. Soit en supprimant purement et simplement l'adoption : le ministre décrète le retrait après avoir consulté les autorités compétentes, ou la décision est d'abord prise par la commune, puis ratifiée par le gouvernement. Soit, des écoles libres ont été transformées en écoles publiques par souci de conciliation. Enfin, en ce qui concerne le personnel enseignant, toutes sortes de pressions ont été exercées sur les administrations communales pour qu'elles choisissent de préférence des candidats porteurs d'un diplôme officiel. Lorsque la commune fait mine de résister, le ministre s'est parfois efforcé d'imposer la nomination d'un instituteur diplômé.

---

570 A. Vandenpeereboom au Sénat, le 15 mars 1862, dans *AP, Sénat, sess. 1861-1862*, p. 115.

571 ID. à la Chambre, le 22 février 1862, dans *AP, Ch., sess. 1861-1862*, p. 791.

572 Ces mesures ont été étudiées par J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire...*, t. I, pp. 224-232. Sur l'application de cette politique, voir aussi P. WYNANTS, *Les Sœurs de la Providence de Champion et leurs écoles (1833-1914)*, Namur, 1984, pp. 131-144, et M. VANDERVENNET, *L'action des libéraux pour un enseignement public et laïque. Le cas de Mons (ca. 1860-1914)*, Thèse de doctorat en Histoire, ULB, 2003, pp. 79-80.

De leur côté, les catholiques dénoncent "*les travers*" de cette politique de "correction administrative". Les critiques fusent de toutes parts[573]. Adolphe Dechamps, l'un des "*pères de la loi de 1842*", a synthétisé les "*principaux griefs*" des catholiques au cours des débats parlementaires soulevés en 1862[574]. Il soutient que la "correction administrative" n'a d'autre but que de placer l'enseignement primaire tout entier "*sous la dépendance absolue de l'État*". Les libéraux entendent en réalité mettre un terme définitif à l'adoption d'écoles libres par un recours à divers "*subterfuges*". La situation est plus particulièrement préoccupante pour les congrégations enseignantes. Ces dernières se voient refuser l'adoption d'un grand nombre de leurs écoles. De plus, la "*préférence absolue*" accordée aux maîtres d'écoles diplômés leur limite fortement l'accès aux postes d'enseignement dans les écoles publiques. Adolphe Dechamps a tôt fait de démontrer que cette politique de "*centralisation scolaire*" entrave en réalité l'exercice des libertés fondamentales, dont les libéraux se font pourtant les champions :

> "*On veut faire de l'État, non plus l'État protecteur, l'État encourageant le travail civilisateur de la liberté et de la religion, des communes et des provinces, mais l'État rival, l'État hostile, l'État concurrent de la liberté et de tout ce qu'elle a fait naître, écrasant la liberté sous le poids du trésor public et sous une organisation centralisée qui s'empare de toutes les places et n'en laisse aucune pour personne. Si c'est là ce qu'on appelle le libéralisme, ce n'est pas, à coup sûr, la liberté...* "[575]

Les libéraux se défendent de vouloir restreindre l'exercice des libertés fondamentales. Ils déclarent ne pas être opposés à la liberté d'enseignement, ni même à la création d'écoles libres. Mais, selon eux, l'exercice de cette liberté n'implique aucun droit aux subsides de l'État. Si un particulier désire bénéficier des finances publiques, il doit, selon A. Vandenpeereboom, se soumettre à une série d'exigences posées par la loi. Pour lui, "*la liberté d'enseignement, c'est la liberté d'enseigner, ce n'est point celle de puiser dans le trésor public une somme quelconque*", et il précise que "*quand on veut jouir des bénéfices de la loi, qu'on s'y soumette*"[576]. De même, en obligeant les communes à nommer des instituteurs diplômés et à ouvrir une école à partir de leurs propres ressources, le gouvernement n'entend pas entamer l'autonomie communale. Il souhaite "*au contraire empêcher que les communes, en adoptant des établissements privés, n'aliènent leur liberté*". Il veut que "*les communes restent tout à*

---

573 Cf. surtout A. RUBBENS, *De bezorgdheid van de Belgische katholieken voor het onderwijs vanaf het eerste Mechels Congres van 1863 tot aan de schoolwet van 1879,* dans *Collationes Brugenses et Gandavenses*, t. XIV, 1968, pp. 120-127. Voir également C. WOESTE, *Le ministère de 1857*, dans *Revue Générale*, t. XIV, 1862, pp. 365-411 ; J. D'ANETHAN, *La politique ministérielle et les griefs de l'opposition*, Bruxelles, 1862, pp. 10-11.

574 A. Dechamps à la Chambre, le 21 février 1862, dans *AP, Ch., sess. 1861-1862*, pp. 777-785. Ce discours sera par la suite édité sous le titre *La loi de 1842 sur l'instruction primaire et ses adversaires*, Bruxelles, 1862.

575 A. Dechamps à la Chambre, le 21 février 1862, dans *AP, Ch., sess. 1861-1862*, p. 785.

576 A. Vandenpeereboom au Sénat, le 15 mars 1862, dans *AP, Sénat, sess. 1861-1862*, p. 116.

fait libres dans les termes de la loi, qu'elles puissent nommer les instituteurs"[577]. En réalité, quoique les libéraux se défendent de tout centralisme, ils ne sont pas moins persuadés que l'enseignement constitue un service public "*d'intérêt national*", relevant des seules compétences de l'État. L'État a, en tant que représentant de l'ensemble des citoyens, pour "*mission*" et pour "*devoir*" d'assurer un enseignement de qualité pour tous[578].

Il demeure néanmoins assez difficile de mesurer les résultats obtenus par la "correction administrative"[579]. Si l'on compare l'évolution du nombre d'écoles communales, adoptées et libres (sans adoption) au cours de la période 1857-1872, on constate un accroissement du nombre d'écoles communales, tandis que, au même moment, le nombre d'écoles adoptées et libres diminue. Le nombre d'écoles communales s'accroît de 34 %, soit une augmentation de 1007 unités, alors que le nombre d'écoles adoptées se réduit de 42 %, soit de 342 unités[580]. En comparaison, les écoles libres connaissent une baisse plus spectaculaire, qui se situe à 36, 7 %, soit à 575 unités. Autrement dit, la politique scolaire menée par le gouvernement doctrinaire débouche bien sur un renforcement - mais non sur un "monopole" - des écoles communales dans l'enseignement primaire : cette part passe de 54, 9 % en 1857, à pas moins de 72, 7 % en 1872 ! La même tendance s'observe au niveau du nombre d'élèves fréquentant respectivement les trois catégories d'écoles[581] : de 1857 à 1872, la population scolaire des écoles communales passe de 302.743 à 449.940 unités, soit une augmentation de 32 %, tandis que le nombre d'élèves appartenant aux écoles adoptées chute de 91.003 à 63.894, soit une régression de 30 %. Les écoles privées connaissent une baisse moins forte, soit de 12, 4 %.

D. La question des écoles d'adultes (1866-1868)

En 1866, le ministre libéral de l'Intérieur, A. Vandenpeereboom, entend appliquer la loi de 1842 aux écoles d'adultes qu'il a entrepris de réorganiser: Les radicaux et les groupes de pression laïques s'opposent avec véhémence à cette décision ministérielle, dans la mesure notamment où elle implique l'inscription d'un cours de religion au programme obligatoire. Leur action s'exerce néanmoins avec une telle intensité que, en septembre 1868, le

---

577 A. Vandenpeereboom à la Chambre, le 21 février 1862, dans *AP, Ch., sess. 1861-1862*, p.790.

578 Cf. Van Schoor au Sénat, le 16 mai 1871, dans *AP, Sénat, sess. 1870-1871*, p. 156.

579 Cf. J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire...*, t. I, pp. 218-223. Pour une analyse rapide des statistiques scolaires en Belgique, voir principalement M. DEPAEPE, *Kwantitatieve analyse van de Belgische lagere school tussen 1830 en 1911*, dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, t. X, 1979, pp. 21-81.

580 Cf. tableau n°1.

581 Cf. tableau n°2.

gouvernement est contraint de reconnaître le caractère facultatif de l'enseignement religieux. Cette affaire des écoles d'adultes est bien connue[582]. Il demeure cependant intéressant d'en retracer les grandes étapes et de relever les arguments avancés par les uns et par les autres. L'affaire a fait apparaître des divergences de vues au sein même du camp des libéraux doctrinaires. En n'exagérant pas sa portée, on peut se demander si l'issue de cette polémique n'a pas facilité l'émergence d'un rapprochement (fort relatif) entre les doctrinaires et les radicaux au cours des années 1870, autour de la nécessité d'une révision de la loi de 1842 ?

Reprenons le déroulement des faits. Le 1er septembre 1866, A. Vandenpeereboom publie un arrêté royal portant sur la réorganisation des écoles d'adultes. Rédigé dans le but "*de sauver de l'ignorance les populations les plus défavorisées du royaume*"[583], il suscite d'abord l'enthousiasme des radicaux. A la Chambre, Louis Defré félicite le gouvernement de permettre aux "*enfants pauvres*", que la misère contraint bien souvent à quitter l'école trop tôt, de pouvoir ainsi poursuivre "*l'acquisition d'un savoir indispensable à l'exercice de leurs droits politiques*"[584]. Mais, bien vite, les radicaux déchantent. La réforme prend une toute autre tournure avec la circulaire que le ministre de l'Intérieur adresse "*aux gouverneurs de province*" le 20 octobre 1866[585]. Cette circulaire place les écoles d'adultes sous le régime de la loi de 1842. Si la section supérieure des écoles d'adultes est dépourvue d'un cours de religion, la section inférieure est obligée de réserver un "*temps valable à l'enseignement de la religion*". Cet enseignement sera donné "*d'après les indications et sous la direction des chefs des cultes ou de leurs délégués*". Le choix des manuels scolaires se fera selon les dispositions de l'article 9 de la loi de 1842 : les livres utilisés au cours de religion seront soumis à la seule approbation du clergé, tandis que les manuels de lecture servant à la fois à l'enseignement de la religion et de la morale feront l'objet d'une approbation conjointe de l'autorité religieuse et du gouvernement. L'inscription de la religion parmi les matières obligatoires est entre autres justifiée par les missions que le ministre A. Vandenpeereboom assigne aux écoles d'adultes. Les écoles d'adultes seront amenées "*à former des hommes religieux et moraux, des ouvriers intelligents et capables, des citoyens éclairés et sincèrement attachés aux lois de notre pays*".

Cette circulaire suscite la réaction des radicaux. Ceux-ci avaient espéré que la religion ne serait pas inscrite au programme des cours obligatoires ou, tout du moins, que les écoles d'adultes ne seraient pas soumises au régime de la loi de 1842. Les groupes de pression laïques organisent dès lors tout un mouvement d'opposition au règlement ministériel. *La*

---

582 Sur les écoles d'adultes, voir G. VAN SCHOORE, *La réorganisation des écoles d'adultes en 1866-1868*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1972 ; L. BUELENS, *Geschiedenis van het adultenonderwijs in België tussen 1830 en 1914*, Mémoire de licence en Sciences Psycho-Pédagogiques, KUL, 1972 ; M. DE VROEDE, *De adultenscholen in België in de 19de eeuw*, dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, t. X, 1979, pp. 137-164.

583 "Règlement général pour les écoles d'adultes", dans *Pasinomie*, 4e série, t. I, 1865-1866, pp. 249-254.

584 Defré à la Chambre, le 7 décembre 1866, dans *AP, Ch., sess. 1866-1867*, p. 116.

585 La Circulaire est publiée dans la *Pasinomie*, 4e série, t. I, 1865-1866, n°430, pp. 264-268.

Tableau 1 : Evolution du nombre d'écoles primaires communales, adoptées et libres (1857-1872)[1]

Année	Ecoles communales	Ecoles adoptées	Ecoles libres	Total Ecoles
1857	2942	811	1565	5318
1860	3095	749	1450	5294
1863	3314	620	1427	5361
1866	3511	564	1276	5351
1869	3730	508	1114	5352
1872	3949	469	990	5408
1857-1872	+ 1007 (+34%)	-342 (+42%)	-575 (-36%)	+ 90 (+1,7%)

Tableau 2 : Evolution du nombre d'élèves des écoles primaires communales, adoptées et libres (1857-1872)[2]

Année	Ecoles communales	Ecoles adoptées	Ecoles libres	Total Elèves
1857	302.743	91003	99707	494578
1872	449.940	63894	87300	601134
1857-1872	+ 147.197 (+32%)	-27109 (-30%)	12.407 (-12%)	+ 106556 (+21%)

[1] Source : L. MINTEN E.A., *Les statistiques de l'enseignement en Belgique*, t. II : *L'enseignement primaire (1842-1878)*, Bruxelles, 1992, p. 36.

[2] Source : *Ibid.*, p. 107.

Libre Pensée de Bruxelles envoie une lettre de protestation aux Chambres au cours du mois de novembre 1866. Elle adresse également une circulaire aux administrations communales. La *Libre Pensée* y soutient notamment que l'acte du ministère porte atteinte à la liberté de conscience. Ce dernier ne vise selon elle "*qu'à enraciner les préjugés et l'intolérance des sectes, à fomenter leurs divisions, à raffermir la domination cléricale*"[586]. De son côté, la *Ligue de l'enseignement* informe le pays des dangers qui résulteraient de l'application d'une telle mesure[587]. Le mouvement de contestation orchestré par les groupes de pression laïques est également soutenu par quelques conseils provinciaux et communaux : les conseils provinciaux du Hainaut, de Liège et du Brabant, et les conseils communaux des Villes de Bruxelles, Gand, Liège et Mons, exigent tous une modification de la circulaire, sinon son retrait[588]. Peu à peu, cette campagne de contestation contre la décision ministérielle tend à se muer en véritable mouvement en faveur d'une révision de la loi de 1842. Fin 1867, la *Libre Pensée de Bruxelles* lance une pétition dirigée, non plus contre la circulaire sur les écoles d'adultes, mais bien contre la loi de 1842[589]. Cette pétition constitue une condamnation sans appel d'une loi qui, en imposant "*l'enseignement des doctrines d'un culte sans tenir compte des autres religions et des croyances philosophiques*", est jugée tout à fait inconstitutionnelle.

Cette revendication avait déjà été mise en avant par les radicaux lors du débat parlementaire soulevé par la question des écoles d'adultes en décembre 1866[590]. Certes, Defré n'entend pas "*demander au gouvernement qu'il propose demain la réforme de la loi de 1842*", mais il ne s'insurge pas moins contre "*l'extension nouvelle*" que le ministère entend lui donner avec sa circulaire sur les écoles d'adultes. Il prétend "*que l'opinion libérale a condamné depuis plus de vingt ans*" la loi de 1842. Cette dernière lui apparaît contraire au principe de "*la séparation complète des pouvoirs*". De même, pour le député radical de Virton, Philippe Bouvier, la loi de 1842 est loin d'avoir été acceptée par "*les véritables libéraux*", dans la mesure où celle-ci "*foule au pied le grand principe de l'égalité des Belges devant la loi et viole cet autre principe non moins précieux de la séparation de l'Église et de l'État*". Il n'en demande pas l'abrogation immédiate, parce que, précise-t-il, "*l'éducation politique des populations, surtout dans les campagnes, n'est pas encore assez développée*". Plus modéré, Van Humbeeck aurait souhaité que le gouvernement laisse aux communes la liberté d'inscrire la religion parmi les matières obligatoires. Ainsi seulement la liberté de conscience aurait pu être réellement sauvegardée. Bref, conclut J.-M. Funck, le dernier des députés radicaux à

---

586 *Le Libre Examen*, le 1er janvier 1867.

587 Cf. *Bulletin de la Ligue de l'enseignement*, 1866-1867, pp. 24-42 ; *ibid.*, 1867-1868, pp. 127-132.

588 Cf. principalement G. VAN SCHOORE, *La réorganisation des écoles d'adultes en 1866-1868...*, pp. 203-300.

589 Cf. *Le Libre Examen*, le 10 décembre 1867.

590 Voir principalement les discours prononcés à la Chambre, lors de la séance du 7 décembre 1866, par les députés radicaux Defré, Bouvier, Van Humbeeck et Funck, dans *AP, Ch., sess. 1866-1867*, pp. 116-120.

prendre la parole, "*il est un fait constant, c'est que la loi de 1842 a été condamnée depuis longtemps, sinon par l'unanimité, du moins par l'immense majorité de l'opinion libérale...*".

Mis sur la sellette par les radicaux, Vandenpeereboom tente de trouver un soutien parmi les doctrinaires, à commencer par les membres du gouvernement. Le ministre des Affaires étrangères, Charles Rogier, lui apporte son appui. Il souhaite pour sa part s'attacher la collaboration du clergé par peur de voir les écoles d'adultes "*se vider de leur population*". Le ministre de la Justice, Jules Bara, le ministre des Travaux publics, Jules Vanderstichelen et, surtout, le ministre des Finances, Frère-Orban, ne partagent pas ce point de vue. Le 7 décembre 1866, ce dernier prononce à la Chambre un discours dans lequel il ne dit mot sur les écoles d'adultes, mais où il se déclare "*adversaire de la loi de 1842*"[591]. S'il ne réclame pas sa révision immédiate, c'est parce que, dit-il, "*il y a sur cette question une grande division de l'opinion libérale*". En réalité, il "*est partisan de l'enseignement purement laïque*". Non pas qu'il veuille supprimer l'instruction religieuse. Seulement, pour respecter la liberté de conscience, cet enseignement devait se baser, selon lui, non pas sur "*les dogmes d'une religion révélée*" - lesquels relèvent du ressort des Églises -, mais "*sur un ensemble de vérités communes à tous les cultes*". Si cette conception de la laïcité n'exclut pas toute collaboration avec l'autorité religieuse, Frère n'entend pas que, sous le prétexte de diriger l'enseignement de la religion, le clergé n'exerce une autorité de tous les instants dans les écoles publiques.

Frère intervient sur la question des écoles d'adultes dans le courant de l'année 1867, lorsqu'il apparaît que l'épiscopat pose toutes sortes de conditions à la collaboration du clergé. Frère entrevoit là un moyen de sortir de la crise des écoles d'adultes, qui commence à prendre des proportions inquiétantes. Il demande ni plus ni moins au ministre de l'Intérieur de retirer sa circulaire, en "*rejetant toute la faute sur l'épiscopat*". Vandenpeereboom refuse cette solution. Il ne désespère pas de trouver un terrain d'entente avec l'autorité religieuse. Les tensions s'accentuent dès lors au sein de l'équipe gouvernementale. D'autant qu'un fort sentiment d'animosité personnelle sépare Frère-Orban et Rogier. Le gouvernement est au bord de l'implosion. La question des écoles d'adultes sert pour ainsi dire de prétexte à la démission de Ch. Rogier et d'A. Vandenpeereboom le 30 décembre 1867[592]. Un Cabinet Frère-Bara se met en place. Le poste de l'Intérieur échoit au modéré et catholique pratiquant Eudore Pirmez[593], à qui il revient de désamorcer le "dossier des écoles d'adultes".

---

591 Cf. Frère-Orban à la Chambre, le 7 décembre 1867, dans *AP, Ch., sess. de 1867-1868*, pp. 121-122. Sur la position adoptée par Frère-Orban dans cette affaire et, d'une manière générale, sur sa conception de la laïcité, voir surtout J. GARSOU, *Frère-Orban de 1857 à 1896*, t. I : *1857-1878*, Bruxelles, 1946, pp. 173-177 et 216-220.

592 Voir la version qu'A. Vandenpeereboom donne de cette "crise". Cette version a été en grande partie reprise par J. GARSOU; *Les débuts d'un grand règne. Notes pour servir à l'histoire de la Belgique contemporaine*, t. I, Bruxelles, 1931, pp. 139-141 (chap. "le déroulement de la crise").

593 Sur Eudore Pirmez (1830-1890), avocat et homme politique libéral, représentant de l'arrondissement de Charleroi (1857-1890), ministre de l'Intérieur (1868-1870), directeur de la Banque Nationale (1877-1890), bourgmestre de Marchienne-au-Pont (1854-1860), voir notamment *Biog. Nat.*, t. XVII, col. 566-611.

Les radicaux entrevoient dans l'avènement du tandem Frère-Bara la possibilité d'une abrogation de la circulaire du 1er septembre 1866 sur les écoles d'adultes ou, mieux encore, d'une révision de la loi de 1842. Lors du débat parlementaire sur la crise ministérielle soulevé en janvier 1868, Frère annonce néanmoins qu'il ne touchera pas à la loi de 1842 tant qu'il "*n'y aura pas de majorité dans le pays pour voter le retrait*"[594]. Les radicaux ne désespèrent pas et font pression sur le gouvernement. Au cours des mois de mars et d'avril 1868, ils se succèdent à la Chambre pour exiger la non application de la loi de 1842 aux écoles d'adultes[595]. Ils réclament une dissociation absolue entre "*l'enseignement civil et l'enseignement confessionnel*", entre "*la morale et une religion déterminée*", entre "*l'école et le temple*". Pirmez répond aux radicaux qu'il entend "*maintenir la loi de 1842 en l'exécutant franchement, loyalement*"[596]. Il ne désire cependant pas "*donner à cette loi une extension qu'elle ne comporte pas*". Concernant les écoles d'adultes, il fait preuve d'apaisement à l'égard des radicaux. Il souhaite "*permettre aux communes de donner ou de ne pas donner l'enseignement religieux, et par conséquent de se soumettre ou de ne pas se soumettre à l'inspection ecclésiastique*". L'arrêté royal du 11 septembre 1868 sanctionne ces dispositions.

Le compromis sur les écoles d'adultes ne permet visiblement pas de résorber toutes les tensions entre les radicaux et les doctrinaires. Celles-ci, loin de s'apaiser, se multiplient et se renforcent même au cours des dernières années du ministère Frère-Bara, en particulier sur la question d'une extension du droit de vote. Elles s'accentuent encore après la défaite électorale subie par les libéraux en 1870 et l'arrivée au pouvoir des catholiques (1870-1878). Des scissions surviennent dans les grandes villes libérales, notamment à Bruxelles, à Anvers et à Verviers. Certains estiment que l'existence même du parti libéral est menacée[597].

Face aux risques de désagrégation, certains libéraux s'efforcent d'élaborer un programme susceptible de ramener l'entente entre "*toutes les tendances libérales*". Dans cette recherche d'une plate-forme commune, la révision de la loi de 1842 apparaît comme un dossier particulièrement propice à une "*réorganisation du parti sur des bases solides, en mettant les diverses nuances d'accord*". Aussi la retrouve-t-on en bonne et due place dans les diverses tentatives de regroupement libéral qui voient le jour au cours des années 1870. Elle est inscrite dans le programme adopté par le *Convent* de 1870. Elle est également mise en avant par quelques associations libérales au cours de l'année 1872, par le mouvement de conciliation opéré entre les deux ailes du libéralisme à Verviers et à Gand en 1874, et par le

---

594 Frère-Orban à la Chambre, le 14 janvier 1868, dans *AP, Ch., sess. 1867-1868*, p. 386.

595 Voir les interventions de Funck, de Dethuin, d'Hagemans et de Vleminckx à la Chambre, les 26, 27, 31 mars, 1, 2 et 4 avril 1868, dans *ibid.*, pp. 920-923, 953-955, 963-964 et 1004-1005.

596 Cf. E. Pirmez à la Chambre, le 27 mars 1868, dans *ibid.*, p. 939. Voir aussi A. NYSSENS, *Eudore Pirmez*, Bruxelles, 1893, pp. 31-52.

597 Sur ces scissions, voir notamment P. LEFEVRE, *L'organisation du parti libéral de 1846 à 1914*, dans *Les libéraux de 1846 à 1996*, Bruxelles, 1997, pp. 108-142.

discours prononcé en 1875 par Frère-Orban au banquet Piercot. Finalement, un accord semble être acquis en 1876 sur le principe d'une révision de la loi de 1842. Cette unanimité cache cependant des divergences sur les modalités pratiques de la réforme. Alors que les uns souhaitent limiter l'influence du clergé à ce que prévoit la loi de 1850 sur l'enseignement moyen, les autres réclament une "*laïcisation complète de l'enseignement public*".

E. La création d'écoles libres non confessionnelles

Toute réforme de la loi de 1842 dans le sens d'une laïcisation des écoles publiques semble être bloquée. Dans la pratique, certaines administrations libérales se sont efforcées d'imprimer un caractère plus ou moins laïque à leur réseau d'écoles. La discussion du budget de l'Intérieur pour 1874 a révélé que certaines "*grandes cités libérales*", en particulier Anvers, Bruxelles, Gand, Liège et Verviers, ont interprété à leur manière les dispositions légales. Elles n'hésitent pas à réduire le temps imparti à l'enseignement de la morale et de la religion[598]. Parallèlement à cette "*résistance au régime légal*", quelques conseils communaux libéraux, comme à Anvers ou à Gand[599], ont également entrepris de créer un réseau d'écoles qu'ils conservent à l'écart de toute influence du clergé. Enfin, certaines municipalités libérales ont repris des établissements privés (non confessionnels), où sont tentées de véritables expériences pédagogiques originales, comme à l'école professionnelle pour jeunes filles de la Ville de Bruxelles, mieux connue sous le nom "*d'école Bischoffsheim*"[600].

A côté de cette utilisation "éclairée" du principe de "l'autonomie communale", les libéraux ont mis en exergue un autre moyen pour maintenir la laïcité d'enseignement : l'initiative privée[601]. L'utilité pratique d'un recours à l'initiative privée s'est surtout fait sentir dans les années 1870, à un moment où l'arrivée au pouvoir de catholiques dans certaines communes a occasionné une suppression des écoles publiques. Des comités de parents se sont alors constitués pour tenter de conserver une école laïque à leurs propres frais, comme à Alost, à Ninove, à Ezelles, à Termonde, à Lokeren, à Audenarde et à Bruges. Dans d'autres

---

598 Cf. notamment les interventions de Funck, Delcour, Anspach, Pirmez et Rogier à la Chambre, les 27 et 28 janvier 1874, dans *AP, Ch., sess. 1873-1874*, pp. 336-337 et 347-354 ; Dolez, d'Anethan et Delcour au Sénat, le 11 mars 1874, dans *AP, Sénat, sess. 1873-1874*, pp. 88-92.

599 Cf. sur ce point H. VAN DAELE, *150 jaar stedelijk onderwijs te Antwerpen (1819-1969)*, Anvers, 1969, pp. 51-53 ; M. STEELS, *Geschiedenis van het stedelijk onderwijs te Gent, 1828-1914*, Gand, 1978, pp. 33-35.

600 Cf. D. DEVREESE, *L'Association pour l'enseignement professionnel des femmes et les débuts de l'école Bischoffsheim à Bruxelles, 1864-1868*, dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, t. XII, 1991, pp. 625-655.

601 Cf. A. UYTTEBROUCK, *L'Université libre de Bruxelles et l'enseignement privé non confessionnel*, dans H. HASQUIN (S.DIR.), *Histoire de la laïcité, principalement en Belgique et en France...*, pp. 201-219.

localités, comme à Frameries, à Ath ou à Courtrai, les personnalités libérales de l'endroit se sont efforcées de mettre sur pied ce que Charles Buls a appelé les "*écoles de la lutte*". Néanmoins ces écoles, qui ne bénéficient d'aucune aide publique, ont vite été confrontées au problème de leur financement. A cet effet, la *Gazette de Bruxelles* propose, en juin 1872, de lancer une souscription en faveur des œuvres nouvellement créées. Le *Denier des écoles* est issu de cette initiative. Il s'agit en quelque sorte du pendant laïque du *Denier de Saint Pierre*. Le *Denier des écoles* a pour mission d'aider financièrement les écoles libres laïques jusqu'à ce qu'un retour au pouvoir des libéraux permette d'envisager leur reprise par l'autorité civile.

Il est impossible de s'attarder sur tous les établissements scolaires où un régime de laïcité plus ou moins complet a pu être instauré au cours des années 1860-1870. Il faudrait notamment s'atteler à rédiger une monographie pour chaque école libre laïque. Il conviendrait également de multiplier les études sur le réseau d'écoles établi par telle ou telle commune (ou province), un peu à l'instar de ce que M. Vandervennet a fait pour la Ville de Mons[602]. Dans l'attente de plus amples travaux sur le sujet, nous avons privilégié deux établissements scolaires, qui nous semblent avoir exercé une grande influence auprès des milieux libéraux. Il s'agit, en premier lieu, des fameux *Cours d'éducation* d'Isabelle Gatti de Gamond, que la Ville de Bruxelles a ouverts en 1864. L'École modèle constitue le deuxième établissement. Cette école a été inaugurée par la *Ligue de l'enseignement* en 1875, avant d'être reprise par la Ville de Bruxelles quelques années plus tard. Son rayonnement pédagogique a été important.

1. Les Cours d'éducation d'I. Gatti de Gamond[603]

L'enseignement pour jeunes filles est un secteur négligé au cours de la première moitié du XIX^{e} siècle. L'État y est quasiment absent. Il se réduit pour l'essentiel aux pensionnats religieux et à quelques institutions privées. Les congrégations religieuses y exercent pratiquement un monopole. La bourgeoisie radicale voit d'un très mauvais œil les

602 M. VANDERVENNET, *L'action des libéraux pour un enseignement public et laïque. Le cas de Mons (ca. 1860-1914)*, Thèse de doctorat en Histoire, ULB, 2003, pp. 79-80.

603 Sur les Cours d'éducation et sur Isabelle Gatti de Gamond (1839-1905), pédagogue, féministe et femme politique socialiste, fondatrice des Cours d'éducation et d'un cours normal pour jeunes filles de la Ville de Bruxelles, directrice de l'Orphelinat rationaliste de Forest (1900-1905), membre du POB, de la *Fédération Nationale des Sociétés de Libres Penseurs*, initiée dans une loge française du *Droit Humain*, voir notamment : B.-J. BAUDART, *Isabelle Gatti de Gamond et l'origine de l'enseignement secondaire pour jeunes filles en Belgique*, Bruxelles, 1949 ; J. BARTIER, *Un siècle d'enseignement féminin. Le lycée Royal Gatti de Gamond et sa fondatrice*, dans G. CAMBIER (S.DIR.), *Franc-Maçonnerie et laïcité*, Bruxelles, 1981, pp. 161-203 ; B. LEURQUIN, *L'enseignement secondaire laïque pour jeunes filles : les Cours d'Isabelle Gatti de Gamond*, dans L. COURTOIS, J. PIROTTE & F. ROSART (S.DIR.), *Femmes des années 80*, Louvain-la-Neuve, 1989, pp. 37-41 ; E. GUBIN, *Libéralisme, féminisme et enseignement des filles en Belgique aux 19^{e}-début 20^{e} siècles*, dans F. MAERTEN, J.-P. NANDRIN & L. VAN YPERSELE (S.DIR.), *Politique, imaginaire et éducation...*, pp. 151-174.

"demoiselles" s'enfermer dans ces établissements. En général, ils estiment le minerval trop élevé, et la formation dispensée trop limitée, voire même "*frivole et futile*". Ils dénoncent l'esprit clérical qui animerait selon eux ces institutions. Pour *Le Libre Examen*, "*l'enseignement y est superficiel, les femmes sortent de ces couvents l'esprit farci de préjugés et l'intelligence encombrée de notions confuses*"[604]. D'après Charles Le Hardy de Beaulieu, un radical montois, membre de *La Ligue de l'enseignement* et de la Franc-Maçonnerie, "*l'éducation que reçoit aujourd'hui la généralité des femmes, n'est favorable ni à la liberté, ni au progrès et elle demande une prompte et profonde réforme*"[605]. Autrement dit, aux alentours de 1860, l'opinion radicale souhaite réorganiser l'enseignement pour jeunes filles, en le soustrayant à l'autorité religieuse, et en le centrant sur une formation jugée plus "*solide*".

Aussi l'idée de créer un enseignement laïque pour jeunes filles, qu'Isabelle Gatti de Gamond tente de promouvoir au début des années 1860, rencontre-t-elle les aspirations des milieux radicaux de la capitale. Après quelques hésitations, l'échevin de l'Instruction publique de la Ville de Bruxelles, J.-M. Funck, lui promet d'essayer de convaincre le Conseil communal d'admettre la fondation d'une "*Institution communale pour jeunes filles*". Sur son initiative, le Collège échevinal et la section de l'Instruction publique présentent un rapport sur la question le 7 mai 1864. Le rapport soutient que de nombreux pères de famille bruxellois souhaiteraient que leurs filles reçoivent "*une éducation purement rationnelle et libérale*". Le projet entend répondre à ce vœu. Il s'agirait de "*donner aux jeunes filles une éducation solide et libérale*", "*de faire dans l'éducation des femmes une part très large aux besoins de l'époque*", "*de développer le corps autant que l'intelligence*", "*de donner, en un mot, aux jeunes filles, un enseignement moral, scientifique et professionnel*"[606]. Le Conseil communal accepte ce rapport. Il décide de créer un établissement laïque pour jeunes filles dont il confie la direction à I. Gatti de Gamond. A la rentrée de 1864, les *Cours d'éducation* sont ouverts. Le 9 octobre, J.-M. Funck annonce fièrement que la Ville de Bruxelles s'enorgueillit de posséder la seule école pour filles en Europe où "*la liberté de conscience est si grande !*" [607].

Isabelle Gatti de Gamond a élaboré le programme des *Cours d'éducation* quelques années plus tôt, dans une revue qu'elle a fondée en 1862 : *L'éducation des femmes*[608]. Certes,

---

604 *Le Libre Examen*, le 10 avril 1864.

605 C. LE HARDY DE BEAULIEU, *De L'éducation de la femme*, Paris, 1867, p. 135. Sur C. Le Hardy de Beaulieu (1816-1871), économiste, professeur à l'école des Mines à Mons, voir *Biog. Nat.*, t. XI, col. 710-714.

606 J. BARTIER, *Un siècle d'enseignement féminin...*, p. 173.

607 J.-M. FUNCK, *Libéralismes ! Aux électeurs de l'arrondissement de Bruxelles*, Bruxelles, 1870, p. 36.

608 Les extraits sont cités d'après la contribution d'A. MABILLE, *Les Cours d'éducation pour jeunes filles à Bruxelles*, dans H. DENIS & E. HINS (S.DIR.), *Isabelle Gatti de Gamond : Education / Féminisme*, Paris, 1907, pp. 3-18. Sur le contenu des Cours d'éducation, voir en particulier B. LEURQUIN, *Les Cours d'éducation d'I. Gatti de Gamond, 1864-1914*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1987, pp. 58-130.

on a pu reprocher aux *Cours d'éducation* de demeurer prisonniers de la "*mentalité de l'époque*" en ne poursuivant d'autre but que celui de *"permettre aux femmes de mieux jouer leur rôle au foyer"*[609]. I. Gatti se donne cependant pour mission essentielle de rendre les femmes plus "*indépendantes*" ou, tout au moins, mieux à même de "*se suffire à elles-mêmes*". Elle conçoit avant tout l'enseignement comme un moyen de développer les facultés intellectuelles et morales de l'individu "*en sorte qu'il puisse parvenir de lui-même à la connaissance de la vérité et mettre en pratique, par un acte de sa volonté, la vérité qu'il a conçue*". A cet effet, elle préconise le recours à des méthodes "intuitives", basées sur l'observation et sur l'activité des élèves, que sa mère, Zoé Gatti de Gamond, avait déjà préconisées. Elle cherche également à élargir le programme des *Cours d'éducation*, en y incluant notamment l'étude des langues étrangères, des sciences naturelles, de la physique, de la chimie et de la philosophie. Elle accorde une grande importance aux connaissances scientifiques, dans la mesure où elles constituent à ses yeux "*des flambeaux qui, en se multipliant, rendent la lumière plus intense*". Aucun cours de religion n'est organisé. Tout au plus, les principes de la "morale universelle" font-ils l'objet d'un enseignement de "*tous les instants*". Cette morale ne s'appuie pas sur les dogmes d'une religion révélée en particulier.

La création des "*Cours Gatti de Gamond*" suscite les critiques acerbes du *Journal de Bruxelles*. Dès le mois de septembre 1864, le *Journal* s'inquiète de l'inauguration prochaine d'une institution pour jeunes filles dépourvue de tout enseignement religieux. Il précise que "*la religion doit être la base de tout système d'éducation qui a pour but de préparer les jeunes personnes à remplir dignement les devoirs de leur position sociale et à s'acheminer ici bas vers leur destinée éternelle*"[610]. Un tel établissement constituera "*une véritable flétrissure pour la bonne société*". Après l'ouverture des cours[611], *Le Journal de Bruxelles* "*blâme les parents assez insensés pour confier leurs enfants à une pareille institution*". Il plaint les jeunes femmes qui sortiront de "*cette institution antireligieuse*", car tout le monde sait "*que la femme sans religion est partout un objet de scandale et de mépris*". Le *Journal*, probablement accaparé par d'autres sujets, met ensuite un terme momentané à sa campagne de dénigrement. En août 1864[612], il relance cependant de plus belle la polémique avec un journal radical de la capitale, *L'Indépendance belge*, à qui il demande de préciser les bases de la "morale universelle" enseignée aux *Cours d'éducation*. Pour *Le Journal de Bruxelles*, une morale sans sanction religieuse demeure "*à l'état d'hypothèse ou tout du moins de simple opinion, et ne domine jamais assez complètement la volonté de l'homme pour régler dans le sens du Bien ses actions, ses paroles et jusqu'aux plus secrètes pensées de son cœur*". De toute façon, poursuit le *Journal*, aucun établissement moyen ne peut enseigner une morale

---

609 B. LEURQUIN, *L'enseignement secondaire laïque pour jeunes filles...*, p. 38.

610 *Le Journal de Bruxelles*, le 25 septembre 1864.

611 *Ibid.*, le 16 octobre 1864.

612 *Ibid.*, les 16, 17, 18, 20, 22, 25 et 28 août 1864.

détachée de toute religion positive, tout comme il ne peut s'abstenir de donner un cours de religion, sans contrevenir aux principes inscrits dans la loi de 1850 sur l'enseignement moyen.

Les libéraux ont tenté de répondre à ces critiques qui, dit-on, auraient été jusqu'à émouvoir le Saint-Siège. *L'Indépendance belge*[613], qui est directement prise à partie par le *Journal de Bruxelles*, s'est efforcée de préciser les contours "*d'une morale antérieure aux religions, patrimoine commun de l'humanité, d'une morale que l'on peut enseigner à tous les hommes en-dehors des systèmes et des dogmes*"[614]. J.-M. Fünck a également pris la défense d'I. Gatti De Gamond, entre autres en présentant un rapport sur le fonctionnement des *Cours d'Éducation de Jeunes filles* à la séance du Conseil communal de la Ville de Bruxelles du 31 décembre 1864[615]. Il y dénonce les "*moyens honteux*" employés par le clergé pour "*torpiller*" les *Cours d'éducation* : démarches auprès des parents, intimidations, menaces de ne pas admettre les enfants à la première communion, pressions sur le personnel, etc. Il justifie ensuite l'absence de cours de religion parmi les matières obligatoires, en estimant qu'il s'agit du *"seul moyen de respecter la liberté des opinions religieuses et le principe de la Constitution qui garantit cette liberté". "En ouvrant nos écoles à des enfants appartenant à tous les cultes"*, soutient-il, *"nous devions veiller à ce qu'on ne dise rien dans l'école qui puisse froisser aucun culte, aucune conscience"*. Les *Cours d'éducation* peuvent par ailleurs se passer d'instruction religieuse, dans la mesure où ils ne sont pas soumis à la loi de 1850.

Au cours des années 1860-1870, plusieurs établissements d'enseignement laïque pour jeunes filles voient le jour sur le modèle des *Cours d'éducation* d'I. Gatti de Gamond[616]. D'une manière générale, ces initiatives ont suscité des conflits larvés avec l'autorité religieuse, parfois même lorsqu'un cours de religion y est organisé. L'évêque ultramontain de Liège, Mgr De Montpellier, accuse ainsi l'école pour jeunes filles fondée par la Ville de Verviers d'être une "*fabrique de femmes libérales, libres penseuses et solidaires*". Le Conseil communal décide dès lors de se passer du concours du clergé. A Liège, Léonie de Waha (née de Chestret de Haneffe), une philanthrope d'opinion libérale, envisage de créer un Institut des Demoiselles en 1868. De Montpellier refuse également de collaborer sous le prétexte que la religion catholique n'est pas le seul culte inscrit au programme. L'évêque de Liège condamne l'Institut comme un foyer d'indifférentisme avant même que celui-ci n'ait ouvert ses portes. L'établissement ayant malgré tout été inauguré, De Montpellier prend encore des sanctions à

---

613 Cf. *L'Indépendance belge*, les 21, 23, 24, 26 et 28 août 1864.

614 *Ibid.*, le 26 août 1864.

615 *Ville de Bruxelles. Bulletin des séances du conseil communal*, 1864, pp. 450-458.

616 Sur ces écoles d'enseignement laïque pour jeunes filles, voir la thèse inédite, accessible à l'ULB, de M.-L. PIROTTE-BOURGEOIS, *La lente émergence de l'enseignement laïque pour jeunes filles en Belgique*, Thèse de doctorat en Histoire, t. II, ULB, 1991, pp. 22-23 ; ID., *Quelques aspects de l'enseignement féminin laïque*, dans Y. MENDES DA COSTA & A. MORELLI (S.DIR.), *Femmes, libertés, laïcités*, Bruxelles, 1989, pp. 21-23.

l'encontre de ses enseignants et des parents qui y envoient leurs enfants. Finalement, un cours de morale (non confessionnelle) sera dispensé à l'Institut des Demoiselles.

L'évêque de Tournai[617], le très ultramontain Mgr Dumont, adopte une attitude toute aussi ferme dans ce dossier. Dès son intronisation en 1873, il refuse le concours du clergé à l'Institut des Demoiselles de la Ville de Tournai, qui a pourtant inscrit un cours de religion parmi les matières obligatoires. Il s'en prendra à plusieurs reprises à "*l'enseignement antireligieux*" de "*Melle Préjugé*", surnom que l'évêque a donné à la directrice de l'Institut. En 1876, il frappe également d'interdit l'école de Soignies. Le calme ne reviendra qu'avec la révocation de Mgr Dumont en 1879. Une école pour jeunes inaugurée à Mons en 1875 par le comité local de l'œuvre du *Denier des écoles*, a également suscité la colère des catholiques de l'endroit. L'enseignement de la religion y a été remplacé par celui d'une "morale universelle" :

> "*La base de notre enseignement sera la morale: la morale qui dicte à chacun ses devoirs envers soi-même et envers le prochain; la morale qui apprend à aimer la vertu, à pratiquer la justice et à faire ce qui est bien; la morale, seule religion vraiment universelle et dont nul ne peut enfreindre les lois à quelque opinion religieuse qu'il appartient*"[618].

2. L'École modèle[619]

L'École modèle a été inaugurée par *Ligue de l'enseignement* en 1875. La fondation de cet établissement est censée concrétiser le *Projet d'organisation de l'enseignement populaire* élaboré par la *Ligue* au début des années 1870. Les idées principales du *Projet* se retrouvent dans le programme de l'Ecole modèle. Pierre Tempels a en exposé les grandes lignes lors de l'inauguration de la nouvelle institution, le 17 octobre 1875. Il détaillera encore ces principes deux ans plus tard, dans ses *Instructions générales aux instituteurs*[620]. D'après lui, l'enseignement primaire n'a pas pour "*mission véritable*" d'inculquer aux élèves une certaine somme de connaissances, mais plutôt de "*cultiver*" d'une manière "*complète et constante*",

---

617 Cf. J.-L. SOETE, *Mgr Dumont et l'Institut communal des demoiselles à Tournai (1875-1878)*, dans *Mémoires de la Société Royale d'Histoire et d'Archéologie de Tournai*, t. IV, Tournai, 1983-1984, pp. 317-332.

618 Programme des Cours, cité dans M. VANDERVENNET, *L'action des libéraux...*, p. 37.

619 Sur l'Ecole modèle, voir J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire...*, t. I, pp. 548-571 et R. DESMED, *L'École modèle et le musée scolaire*, dans *Histoire de la Ligue de l'enseignement...*, pp. 139-168.

620 Cf. *Discours Tempels (1875)*, dans *Bulletin de la Ligue de l'enseignement*, 1875-1876, pp. 6-24 ; *Instructions générales aux instituteurs*, dans *ibid.*, 1877-1878, pp. 50-75. Ces textes ont été réunis dans *Ligue de l'enseignement. L'École modèle*, Bruxelles, 1880, pp. 13-35 et 57-93. Nous citons le *Discours Tempels* (1875) et les *Instructions générales* (1877) d'après ce recueil.

"*harmonieuse et équilibrée*", les facultés physiques, intellectuelles et morales que tout homme possède en lui. Car, selon Pierre Tempels[621], "*la pédagogie enseigne depuis Socrate que les aptitudes de l'homme sont innées*". Le but de l'instituteur consiste à "*éveiller et à exercer par des circonstances extérieures*" ces facultés. Comment "*créer ces circonstances extérieures*" ? En employant, comme Fröbel l'a indiqué, des méthodes capables d'exciter le sens des élèves, de faire travailler leur imagination et de développer leur jugement. L'enfant doit toujours être "*mis en activité d'une manière utile*". Cela demande également l'utilisation d'un matériel didactique approprié. Il demeure intéressant d'indiquer comment Tempels a envisagé de "*mettre en éveil*" les facultés physiques, intellectuelles et morales des élèves. Nous manquons néanmoins d'informations pour savoir si ces directives ont réellement été suivies en classe[622].

Tempels comprend "*le développement des capacités physiques*" comme un maintien des élèves "*en bonne santé*"[623]. A cet effet, il demande que l'élève soit placé dans des conditions hygiéniques suffisantes : l'organisation spatiale du bâtiment scolaire et de la classe, le mobilier, tout doit, selon lui, correspondre aux normes de l'hygiène. Il charge également l'instituteur "*d'observer méthodiquement le développement des forces de chaque élève*". Pour faciliter ce développement, le maître instituera des exercices de gymnastique en "*toutes les occasions*", en particulier lors d'excursions scolaires qui "*fourniront l'occasion de rompre à la fatigue et à la sobriété suivant les prescriptions de l'hygiène*". Alexis Sluys, un des instituteurs de l'Ecole modèle, affirme que l'établissement a organisé des "*excursions pédestres pendant plusieurs heures*", ainsi que des "*exercices corporels en plein air, des jeux libres, des courses, des sauts, des parties de balles*"[624]. Le souci de "*bien-être hygiénique et physique*" s'est aussi incarné, dans le chef de P. Tempels, par une certaine tendance à la disciplinarisation et, même, à la militarisation de la vie scolaire. Pour cet auditeur près de la Cour militaire, la discipline "*s'obtient d'abord par des exercices corporels*", tout comme "*elle*

---

621 Sur Pierre Tempels (1825-1923), magistrat civil et militaire, procureur du roi à Ypres (1860), auditeur général près de la Cour militaire (1881-1897), membre de la *Ligue de l'enseignement*, de la loge *Les Amis Philanthropes*, auteur de *L'Instruction du Peuple*, où il préconise une refonte totale du système scolaire, et des *Francs-Maçons* (1888), qui contribuèrent à faire connaître les principes maçonniques, voir *Biog. Nat.*, t. XXXVII, col. 749-760.

622 Il est assez malaisé de mesurer l'application du programme en classe dans la mesure où, à part quelques rapports et témoignages publiés (cf. notamment A. SLUYS, *Rapport, 1876-1877*, dans *Bulletin de la Ligue de l'enseignement*, 1876-1877, pp. 69-130), les archives de l'École modèle ne sont pas accessibles.

623 *Instructions générales (1877)...*, pp. 58-60.

624 A. SLUYS, *Le cinquantenaire de l'École modèle, 1875-1925*, Bruxelles, 1926, p. 18. Sur Alexis Sluys (1849-1939), pédagogue, instituteur de la Ville de Bruxelles (1866-1872), professeur à l'école moyenne de Schaerbeek (1872-1875), instituteur (1875-1878) et directeur (1878-1880) de l'Ecole modèle, directeur de la section normale d'instituteurs de la Ville de Bruxelles (1880-1909), membre et président de la *Ligue de l'enseignement*, membre de la loge *Les Amis Philanthropes*, de la *Libre Pensée de Bruxelles* (1899) et de la *Fédération Nationale des Sociétés de Libres Penseurs*, auteur de nombreux travaux pédagogiques, voir *Biog. Nat.*, t. XXX, col. 765-767.

s'obtient par l'usage des armes : un maintien ferme du corps accuse un maintien ferme de l'esprit"[625]. Sur son initiative, l'École modèle institue des exercices de tactique et de bivouac.

Tempels entend surtout utiliser au mieux "*les exercices intuitifs*" au niveau du développement des facultés intellectuelles des élèves[626]. Il invite même "*les instituteurs à imaginer des exercices d'une variété infinie*". Dans la mesure du possible, l'instituteur mettra l'élève dans une situation telle qu'il puisse assimiler par lui-même le sujet de la leçon aux moyens de ses sens et de son intuition. Pour le cours de lecture, il suscitera d'abord l'envie de lire. Pour l'enseignement de la grammaire, il évitera les définitions abstraites, et favorisera les exercices oraux, les rédactions et les lectures en classe. Pour l'Histoire, il mettra ses élèves en contact direct avec les traces du passé, plutôt que de se lancer dans de vaste exposé aride des grands faits et gestes : "*Faire raconter des biographies, bourrer le cerveau de faits et de dates, c'est soumettre l'enfant à un travail fastidieux et stérile*"[627]. Les élèves seront initiés à la géographie par toutes sortes d'expériences telles que le calcul de la latitude et de la longitude. Les notions astronomiques seront également étudiées par des observations du ciel. Le dessin sera omniprésent, dans la mesure où "*il apprend à regarder avec attention et développe l'esprit d'analyse*". De toutes les branches inscrites au programme, les sciences naturelles, avec les mathématiques et la géométrie, constituent peut-être les matières les plus propices à des leçons d'intuition. Au moyen d'outils didactiques appropriés[628], l'élève peut faire l'expérience du phénomène étudié, puis pousser l'investigation "*aussi loin que les yeux suffisent à faire comprendre*". Bref, comme l'a relevé Alexis Sluys dans ses *Mémoires*, la méthode intuitive et active est censée être appliquée à l'ensemble des matières enseignées :

> "*Nous puisions les sujets d'exercices intellectuels dans le vaste domaine des réalités* (...) *nous apprenions à observer, à comparer, à juger, à analyser, à abstraire, à généraliser, dans la mesure du possible, étant donné l'âge et le degré de développement des élèves. Le point de départ était toujours l'intuition sensible: nous montrions aux élèves des objets "in natura" et, à leur défaut, des modèles, des estampes ; nous leur faisions observer des phénomènes naturels ou reproduits expérimentalement, non seulement par la vue, mais aussi par l'ouïe, le toucher, bref par tous les sens suivant la nature des réalités; dans la mesure du possible, nous leur faisions faire des expériences...* "[629].

---

625 *Discours Tempels (1875)...*, p. 15.

626 *Instructions générales (1877)...*, pp. 57-70.

627 A. SLUYS, *Rapport, 1876-1877...*, p. 117.

628 L'école possédait un musée scolaire composé de collections d'animaux, de fossiles, de minéraux, qui étaient conservées dans une armoire vitrée (cf. R. DESMED, *L'Ecole modèle et le musée scolaire...*, pp. 136-138).

629 A. SLUYS, *Mémoires d'un pédagogue*, Bruxelles, 1939, p. 65.

Le développement des facultés morales de l'élève constitue la "*partie principale de la culture générale*" selon Tempels[630]. Aucune leçon spécifique n'est consacrée à cette discipline, dans la mesure où la morale représente "*le fait de sentiments et d'habitudes*". Le régime même de l'école aura "*pour conséquence de produire une moralité effective, de former le caractère, de faire posséder réellement les vertus*". En classe, tout concourra à la consolidation de cette véritable "*culture morale*". L'instituteur saisira toutes les occasions pour sensibiliser ses élèves à tel ou tel précepte. Il se servira notamment d'exemples tirés de la "*vie pratique*". Il veillera à faire respecter l'ordre et la discipline, "*non seulement dans le travail, mais aussi dans la tenue, dans les vêtements, dans le jeu, dans tous les actes de la vie*". Néanmoins, comme "*l'habitude de la discipline*" ne s'obtient que si la règle est librement consentie, le règlement de l'école sera expliqué, commenté et, si le besoin s'en fait sentir, également appris par cœur. Dans ses *Mémoires*, A. Sluys soutient "*qu'on n'appliqua jamais le régime traditionnel des punitions et des récompenses*"[631], mais le règlement des élèves prévoit un système de tarification de la conduite et une "*mise aux arrêts et un blâme public*"[632]. Enfin, Tempels a tout particulièrement insisté sur la nécessité d'organiser un enseignement patriotique digne de ce nom. L'apprentissage des deux langues nationales, le "*passé glorieux de notre pays*", tout comme le salut rendu chaque matin au drapeau tricolore, contribueront à renforcer le sentiment d'appartenance des élèves envers la patrie. Pierre Tempels a même été jusqu'à composer un "*Chant du drapeau*" propre à l'Ecole modèle :

"Salut ! Salut ! bannière tricolore,
Joyeux signal de fête et de gaîté !
Sur ses beffrois quand le Belge t'arbore
Son cœur ravi, chante la liberté.

Salut à toi, fier lion de nos pères !
Flamands, Wallons, tous les Belges sont frères
Vive le Roi ! Flandre au lion !

Ah, si jamais le sol de la Belgique
Etait couvert de soldats étrangers
De nos aïeux, l'âme patriotique
Nous soutiendrait au milieu des dangers

Avec le Roi, notre chef, notre guide,
Nous combattrons pour vous, mères et sœurs !
Quand dans la mort, ce drapeau, notre égide,
Recouvre encore ces derniers défenseurs.

Noble drapeau, de l'honneur, du courage,

630 *Instructions générales aux instituteurs (1877)...*, pp. 61-62.

631 A. SLUYS, *Mémoires d'un pédagogue...*, pp. 83-84.

632 Ce règlement est notamment reproduit dans *Ligue de l'enseignement. L'École modèle...*, pp. 51-56.

De la vertu, symbole vénéré,
Honte et malheur à celui qui l'outrage
Son nom serait à jamais exécré !

Seul étendard de tout Belge fidèle,
Nous le jurons : jamais d'autres couleurs
Ne flotteront sur l'École modèle
Et n'obtiendront l'hommage de nos cœurs"[633]

P. Tempels entend donner une orientation purement laïque à l'École modèle. Certes, dans son discours prononcé à l'inauguration des cours, il reconnaît que la religion pourrait avoir une "*place marquée dans l'éducation*"[634]. Mais, au regard des dissensions que la question religieuse suscite en Belgique, il lui semble préférable de s'abstenir de "*livrer aux tiraillements et aux passions religieuses ces jeunes intelligences qui ont besoin de s'épanouir dans la sérénité*". L'École modèle respectera toutes les opinions religieuses ou philosophiques en s'interdisant de prendre parti pour l'une d'entre elles. Le programme des cours ne comportera par conséquent aucun enseignement religieux : "*c'est au père de famille seul que revient le droit de déterminer, à cet égard, la direction qu'il juge convenable d'imprimer à son enfant*"[635]. Cette neutralité respectueuse à l'égard des différentes formes de croyances religieuses ou d'opinions philosophiques n'empêche pas Tempels d'exiger des instituteurs qu'ils bannissent de leur enseignement "*les erreurs et les superstitions basées sur la foi aveugle et que la science a définitivement condamnées*". Les leçons d'histoire fourniront selon lui une bonne occasion pour enseigner la "*tolérance*", en insistant sur les "*funestes effets des persécutions dirigées contre les militants de la liberté de conscience*". En outre, les *Instructions générales aux instituteurs* précisent que "*les données scientifiques seront exposées librement (...), abstraction faite des miracles et des dogmes religieux*"[636].

L'École modèle a suscité des critiques. La presse catholique s'en est prise en particulier au caractère laïque imprimé à son enseignement. Du côté des libéraux, des réserves ont également été émises à l'encontre du montant du minerval exigé aux familles. Un membre de la *Ligue* s'est ainsi demandé si "*l'École modèle répond bien au but que la Ligue se propose ? Il s'agit d'une école type pour l'enseignement des enfants pauvres et l'essai se fait avec l'enfant du riche*"[637]. D'une manière plus générale, les cours ont également été jugés ou trop poussés, ou trop négligents à l'égard de certaines matières pourtant indispensables.

---

633 Cité dans A. SLUYS, *Le cinquantenaire de l'École modèle, 1875-1925...*, pp. 20-21.

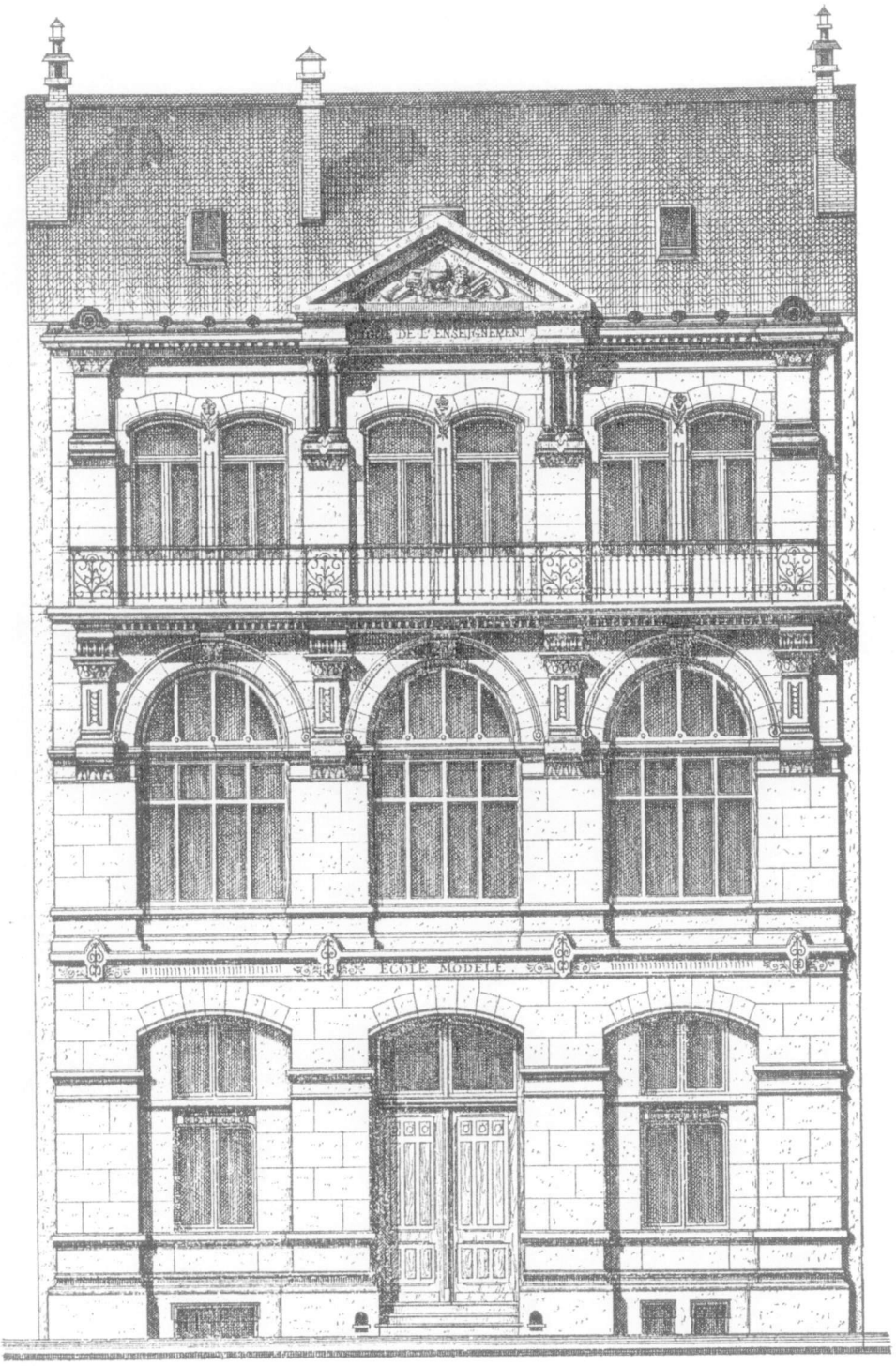
634 *Discours Tempels (1875)...*, pp. 19-21.

635 *Instructions générales (1877)...*, pp. 51-52.

636 *Ibid.*, p. 52.

637 Cité dans R. DESMED, *L'École modèle et le musée scolaire...*, p. 133.

Illustration n°7 : L'Ecole modèle de la *Ligue de l'enseignement.*



Source : *Ligue de l'enseignement. L'Ecole modèle*, 2e éd., Bruxelles, 1880, p. 18.

Au regard de ces critiques, l'École modèle a exercé une grande influence auprès des administrations libérales. Elle a été considérée comme une sorte d'école pilote. La Ville de Bruxelles s'est ainsi inspirée à plusieurs reprises de son architecture si particulière, qui repose sur une série de bâtiments répartis autour d'un préau central couvert, avec des galeries à l'étage. De même, quelques Conseils communaux, comme Saint-Josse-ten-Noode, Ixelles et Mons, ont organisé des excursions et des voyages scolaires, parfois avec le soutien financier de la *Ligue*. Mais c'est peut être au niveau des méthodes d'enseignement et des programmes que se manifeste avec le plus d'intensité l'influence de l'Ecole modèle. Des villes comme Anvers, Gand et Bruxelles ont modifié le programme des écoles primaires de 1842, en y ajoutant de nouvelles matières ou en y intégrant l'emploi des méthodes actives, telles que la *Ligue* les ont définies[638]. La *Ligue* n'est toutefois pas toujours à l'origine de ces initiatives.

F. La réaction des catholiques : la thèse du rôle supplétif de l'État

Les catholiques interprètent la politique de laïcisation que les libéraux mènent dans les divers secteurs de la vie publique comme une tentative visant à marginaliser le rôle social et institutionnel de la religion. D'une manière générale, ils pensent que les libéraux ont évolué vers "*l'anti-catholicisme*" et vers "*l'anti-religion*" sous la poussée du radicalisme. Le programme libéral consisterait, pour l'essentiel, à réduire le champ d'activité de la religion à la seule sphère privée ou, tout du moins, à limiter le rôle que l'Église catholique a toujours pu exercer dans la structuration même des sociétés, quand il n'envisage pas purement "*la mort des dieux*". Selon un commentateur catholique de l'époque, "*nos libéraux chassent petit à petit Dieu de la famille, de la nation, de la société entière*". Ces derniers "*ne veulent qu'organiser la sécularisation générale de toute la vie*" ! Et il conclut, "*séculariser la naissance, le mariage et la mort ! Du berceau à la tombe, l'homme s'avancerait sans jeter un regard vers le ciel*"[639]. Cette laïcisation se manifesterait surtout dans le secteur de l'enseignement. Les catholiques lancent à cet égard un avertissement aux "*pères de famille*". "*Sans une éducation chrétienne*", les individus seraient privés de "*boussole dans leur vie*", et seraient livrés à eux-mêmes, alors que la "*société s'acheminerait vers sa ruine prochaine*"[640].

---

638 A ce sujet, voir le mémoire de M. D'HOET, *Het onderwijsprogramma in de belgische lagere scholen in de periode 1842-1878*, Mémoire de licence en Sciences Psycho-pédagogiques, KUL, 1981, pp. 90-101.

639 Cf. D. COLINET, *L'athéisme contemporain*, dans *Revue Générale*, nov.-déc. 1869, p. 640. Voir aussi C. WOESTE, *L'évolution anti-catholique et radicale du libéralisme belge*, dans *ibid.*, nov.-déc. 1876, pp. 653-685; G. LEBROCQUY, *Les libéraux peints par eux-mêmes*, Paris-Bruxelles, 1876 ; V.-A. DECHAMPS, *Le Libéralisme. Lettre à un publiciste catholique*, 2e éd., Paris-Bruxelles, 1878. Il faudrait mener une étude plus approfondie sur la manière dont les milieux catholiques belges ont perçu ce mouvement libéral de laïcisation de la vie collective.

640 V.-A. DECHAMPS, *Avertissements aux familles sur plusieurs erreurs relatives à l'éducation*, Tournai, 1863, pp. 10-11. Cf. également C. WOESTE, *La morale indépendante*, dans *Revue Générale*, nov. 1866, pp. 317-344 ; A. DECHAMPS, *L'école, dans ses rapports avec l'Église, l'État et la liberté*, dans *ibid.*, avril 1868, pp. 400-401.

Les catholiques réagissent différemment face à cette laïcisation. Les catholiques libéraux continuent à faire confiance aux institutions politiques et aux grands principes issus de la Constitution, tandis que les ultramontains les condamnent fermement, et souhaitent créer un Etat intégralement catholique, voir rétablir l'ancienne alliance du Trône et de l'Autel[641]. Ces derniers préfèrent mobiliser les masses à travers leurs propres œuvres. Leur influence se laisse notamment sentir aux Congrès catholiques de Malines (1863, 1864, 1867). La thèse du rôle supplétif de l'Etat, ainsi que la priorité accordée à la liberté d'enseignement, y sont remises à l'honneur, sans que l'on puisse y déceler une influence exclusive des ultramontains. Il s'agit surtout selon nous d'une réaction de défense à l'interprétation libérale de la loi de 1842, qui prévaut depuis l'introduction du système de la "correction administrative". Si cette thèse est défendue au Parlement dès la session 1862-1863, avant d'être relayée par plusieurs publications, elle est affirmée lors des fameux Congrès de Malines. Il ne faut toutefois pas exagérer l'importance de cette doctrine. Les gouvernements catholiques d'Anethan (1870-1871) et Malou (1871-1878) ont mené une politique scolaire modérée, qui consiste à limiter l'expansion des écoles publiques. Pour A. Simon, les Congrès de Malines n'ont pas moins fixé les grandes lignes du programme scolaire des catholiques :

> "*Quant à la liberté d'enseignement, les Congrès de Malines de ces trois années fixent, à très peu de choses près, le programme du parti catholique. C'est peut-être, et on ne l'a pas assez souligné, l'importance majeure de ces Congrès. La thèse du rôle purement supplétif de l'État en matière d'enseignement l'emporte*"[642].

Le premier Congrès de Malines se tient du 18 au 22 août 1863. Les catholiques ont consacré trois matinées à discuter des "*moyens d'étendre et de propager l'enseignement et les écoles catholiques*". Ils ont adopté un rapport présenté par Ch. Woeste[643]. Selon ce dernier, la liberté d'enseignement est "*la première condition de l'enseignement catholique*". L'application de ce principe est néanmoins subordonnée à deux préalables. Premièrement, la fondation d'écoles libres ne doit pas être entravée par une intervention publique. Les institutions libres pourront recevoir et administrer en toute indépendance les libéralités destinées à assurer leur existence. D'après Woeste, "*la liberté d'enseignement n'est qu'un vain*

---

641 Sur l'ultramontanisme, voir le bon aperçu de J. DE MAEYER, *La Belgique, un élève modèle de l'école ultramontaine*, dans E. LAMBERTS (S.DIR.), *L'Internationale noire (1870-1878)*, Louvain, 2002, pp. 361-386.

642 A. SIMON, *Le parti catholique belge, 1830-1945*, Bruxelles, 1958, p. 121. Sur l'apport doctrinal des Congrès de Malines en matière d'enseignement, voir ID., *Le cardinal Sterckx...*, t. II, pp. 117-133 ; A. RUBBENS, *De bezorgdheid van de Belgische katholieken voor het onderwijs vanaf het eerste Mechels Congres van 1863 tot aan de schoolwet van 1879*, dans *Collationes Brugenses et Gandavenses*, t. XIV, 1968, pp. 103-129 ; G. DUMON, *Opvoeding en onderwijs in de katholieke Congressen van Mechelen (1863, 1864 en 1867)*, Mémoire de licence en Sciences Psycho-pédagogiques, KUL, 1974.

643 *Assemblée générale des catholiques en Belgique. Première session à Malines, 18-22 août 1863*, t. I, Bruxelles, 1864, pp. 126-133. Sur l'importance accordée par ce Congrès à la question scolaire, voir surtout C. PHILIPS, *Le Congrès de Malines de 1864 et, plus particulièrement, l'étude de la section sur l'enseignement et ses répercussions dans la presse belge de l'époque*, Mémoire de licence en Sciences religieuses, Louvain, 1968.

mot, lorsqu'il dépend des caprices du pouvoir d'en interdire la manifestation, ou qu'il lui est défendu de se procurer des ressources". Deuxièmement, l'exercice de la liberté d'enseignement ne doit pas être paralysé par "*l'extension abusive donnée à l'enseignement officiel, ni contrarié, soit directement, soit indirectement, par l'action administrative de l'État*". L'enseignement officiel ne peut jamais entrer en concurrence avec une école libre. L'État est amené à exercer une action supplétive, lorsque l'enseignement libre fait défaut. Woeste aurait souhaité aller plus loin en exigeant une suppression de l'enseignement de l'État :

> "*Dans notre opinion, Messieurs, cet enseignement* [de l'État] *doit être condamné, d'abord parce qu'il est contraire aux principes fondamentaux de notre organisation politique et à la notion de l'État, telle que nous l'entendons aujourd'hui ; ensuite parce qu'il est envahissant de sa nature, fatal à la liberté et dangereux aussi bien au point de vue des enfants qu'il forme que des instituteurs qu'il emploie. Si nous n'avions donc consulté que nos convictions, nous serions venus vous proposer d'émettre le vœu de voir l'enseignement officiel immédiatement supprimé*"[644].

Le deuxième Congrès se tient du 29 août au 3 septembre 1864. Il ne revient pas sur la thèse du rôle supplétif de l'État adoptée en 1863. Il émet néanmoins le vœu "*de faire disparaître de la législation toutes les traces portant atteintes à la liberté d'enseignement*"[645]. Le Congrès consacre plutôt ses travaux à l'organisation de l'enseignement libre, notamment à son contenu et à ses méthodes d'apprentissage. Il se prononce notamment en faveur d'une meilleure combinaison entre l'enseignement intellectuel et l'apprentissage d'une profession : à la campagne, l'école enseignerait des notions d'agriculture, tandis que dans les centres industriels, elle préparerait à l'exercice d'un métier[646]. Les congressistes réclament également la création d'une école normale à l'université de Louvain, et d'une chaire de méthodologie et de pédagogie dans les séminaires épiscopaux. Le Congrès s'est tout autant préoccupé du programme de l'enseignement moyen. Il se plaint de la place trop grande faite aux connaissances positives[647]. En écho à la controverse soulevée en France par l'abbé Gaume[648],

---

644 *Assemblée générale des catholiques en Belgique. Première session à Malines...*, t. I, p. 133.

645 *Assemblée générale des catholiques en Belgique. Deuxième session à Malines, 29 août-3 septembre 1864,* t. II, Bruxelles, 1865, p. 487.

646 *Ibid.*, t. I, pp. 272-278.

647 P. HAEGEN, *Organisation de l'enseignement, réformes à y apporter*, dans *ibid.*, pp. 269-278.

648 Sur la campagne menée en France par l'abbé Gaume pour supprimer l'étude des "auteurs païens" dans les collèges catholiques, voir essentiellement : D. MOULINET, *Les classiques païens dans les collèges catholiques ? Le combat de Mgr Gaume*, Paris, 1995 ; ID., *Mgr Gaume : une vision intransigeante des événements contemporains*, dans L. VAN YPERSELE & A.-D. MARCELIS (S.DIR.), *Rêve de chrétienté. Réalités du monde. Imaginaires catholiques*, Louvain-la-Neuve, 2001, pp. 169-184.

il invite les enseignants de n'utiliser les "*classiques païens*" "*qu'en y apportant une grande attention et en faisant ressortir, dans l'explication, les idées fausses qui s'y rencontrent*"[649].

Le Congrès de 1867 adopte un rapport sur l'enseignement où l'accent est mis sur les mesures pratiques censées favoriser une expansion des écoles libres. Ces mesures sont d'autant plus importantes que l'enseignement religieux des écoles publiques fait l'objet de toutes sortes d'hostilités de la part des libéraux[650]. Le rapporteur de la section consacrée à l'enseignement provoque l'indignation de la salle lorsqu'il affirme que, "*dans les villes, les grandes villes surtout, les conseils communaux, sous la pression des loges, s'emparent des enfants*"[651]. Pire encore, la liberté d'enseignement "*cette mère si généreuse et si féconde*", "*est entourée d'ennemis, traquée de tous côtés, enlacée de réseaux se resserrant petit à petit, dépouillée de ceux qu'elle gardait le plus précieusement sous ses ailes : les enfants*". Il faut donc s'atteler, par tous les moyens, à créer un réseau d'écoles libres catholiques, qui s'opposerait avec efficacité au réseau d'écoles publiques "*qu'aucun catholique ne pourrait plus fréquenter*". Comment, concrètement, organiser cet enseignement ? Le rapport propose d'instituer une *Ligue de l'enseignement catholique*, sorte de pendant de la *Ligue de l'enseignement*. Cette *Ligue de l'enseignement catholique* serait placée sous l'autorité de l'archevêque. Elle aurait pour mission de susciter et de coordonner les initiatives prises par les catholiques en vue de développer un réseau d'enseignement libre. Elle devra notamment porter à la connaissance des fidèles l'existence de deux œuvres spécialisées dans la récolte de fonds pour les écoles libres : *Le Crédit de la charité* et *L'Oeuvre de Saint-François de la Sales*. Si le Congrès accorde la priorité aux moyens capables d'instituer un réseau d'écoles libres, il n'accepte pas pour autant la proposition, avancée par le très conservateur J. de Hemptinne[652], et soutenue par quelques ultramontains gantois, visant à exiger des députés catholiques qu'ils refusent dorénavant de voter le budget de l'enseignement public !

Il est assez malaisé de mesurer l'influence exacte exercée par les Congrès de Malines. L'épiscopat s'est efforcé de répondre aux vœux émis lors des assemblées de Malines en augmentant sensiblement le nombre d'écoles normales et d'écoles moyennes[653]. Les résolutions ne semblent pas avoir été suivies d'effets dans le secteur de l'enseignement primaire, à part peut-être quelques rares exceptions, comme l'école libre de Deinze fondée en 1864. On peut néanmoins citer la création par l'évêque de Gand, Mgr Bracq, d'une

---

649 C. LAFORET, *Études des classiques païens*, dans *Assemblée générale des catholiques en Belgique. Deuxième session à Malines, 29 août-3 septembre 1864...*, t. I, pp. 287-292.

650 *Assemblée générale des catholiques en Belgique. Troisième session à Malines, 2-7 septembre 1867*, t. I, Bruxelles, 1868, pp. 290-299.

651 *Ibid.*, p. 293.

652 *Ibid.*, pp. 296-299.

653 Sur ces écoles normales, voir surtout A. HERMANS, *De Onderwijzersopleiding...*, pp. 75-174.

commission des écoles catholiques en 1876[654]. Cette commission se donne pour tâche de maintenir une école libre catholique dans chaque paroisse. De leur côté, les gouvernements catholiques, qui occupent le pouvoir au cours des années 1870-1878, n'ont pas favorisé outre mesure le développement d'écoles libres catholiques au détriment des écoles communales.

Les Congrès semblent par contre avoir exercé une influence non négligeable au niveau des idées défendues par les catholiques en matière d'enseignement[655]. Les ultramontains, notamment *Le Bien Public*, se félicitent de la priorité accordée au développement d'un réseau libre. Il est temps, selon le *Bien Public*, "*de développer l'enseignement catholique et libre*", "*d'avoir ce que nous pourrions nommer des écoles de sauvetage, toutes prêtes à soutenir la concurrence des écoles officielles, amenées à se modeler, dans un avenir prochain, sur l'école Gatti*"[656]. Certains ultramontains préconisent une suppression des écoles de l'État, et se mettent peu à peu à plaider en faveur de la thèse de "*l'État hors de l'école*"[657]. De leur côté, les catholiques libéraux ne peuvent admettre la révision de la loi de 1842 que sous-entend ce principe. Ils n'abandonnent pas tous l'idée d'une collaboration avec les institutions publiques. Ils se prononcent néanmoins en faveur du rôle supplétif de l'État en matière d'enseignement. Ils insistent notamment sur les avantages que les catholiques pourront escompter de la liberté d'enseignement, le jour où les libéraux procéderont à une laïcisation des écoles publiques :

> "*Ils* [les catholiques] *se réfugieront dans la liberté d'enseignement pour combattre les écoles sans Dieu, à l'aide des écoles confessionnelles, et ils réclameront, de toute leur énergie, la liberté d'enseignement comme en Hollande, c'est-à-dire avec sa condition nécessaire : la liberté de fondation. Dans cette lutte, ce ne sont pas les écoles indépendantes et religieuses qui périront, ce seront les écoles sécularisées*"[658].

---

654 J. DE MAEYER, *Arthur Verhaegen. 1817- 1917. De rode baron*, Louvain, 1994, p. 155.

655 Ce qui suit s'inspire d'A. RUBBENS, *De bezorgdheid van de Belgische katholieken voor het onderwijs vanaf het eerste Mechels Congres van 1863 tot aan de schoolwet van 1879...*, pp. 112-129.

656 *Le Bien Public*, le 10 août 1867.

657 Cf. notamment E. DE CARAMAN-CHIMAY, *L'État hors de l'école*, Bruxelles, 1867 ; *Le Bien Public*, les 17 novembre 1870, 4 août 1871, 12 février 1872 et 15 février 1873.

658 A. DECHAMPS, *L'école, dans ses rapports avec l'Église, l'État et la liberté...*, pp. 373-374.

Conclusion

Les années 1860-1870 constituent une étape de transition entre, d'une part, la période 1830-1860, au cours de laquelle la place de la religion dans les écoles publiques n'est pas contestée, et, d'autre part, la loi libérale de 1879, qui remplace l'enseignement de la religion par celui d'une morale non-confessionnelle. Cette évolution est essentiellement le fait d'une nouvelle génération de libéraux; généralement qualifiée de "radicale". Celle-ci est passée à un anticléricalisme plus militant que celui préconisé par les doctrinaires. Avant de rendre compte de cet anticléricalisme, il convient de définir le radicalisme, pour aborder ensuite ses implications pratiques, en particulier dans le domaine de l'enseignement primaire.

Les radicaux professent des thèses politiques, sociales et philosophiques plus avancées que les doctrinaires. Ces "*jeunes libéraux*" sont pour la plupart issus d'une petite et moyenne bourgeoisie intellectuelle à la recherche d'une reconnaissance politique. Ils militent en faveur d'une démocratisation pacifique et graduelle de l'État libéral, sans s'en prendre pour autant à ses fondements essentiels. Ils souhaitent simplement intégrer individuellement les exclus du système libéral, sans procéder à une quelconque modification en profondeur de ses structures. Ils espèrent arriver à leurs fins par étapes, sans violence, en obtenant un ensemble de réformes. Ils entendent d'abord étendre au plus grand nombre la jouissance des libertés civiles qui ne profitent selon eux qu'à une "*caste de privilégiés*". Ils préconisent ensuite un élargissement des droits politiques en accordant le suffrage à ceux qui peuvent fournir la preuve de leurs capacités intellectuelles. Et, pour que les individus puissent réellement jouir de ces droits, ils réclament également certaines "garanties sociales" susceptibles d'améliorer les conditions de vie des plus défavorisés. Mais la mesure qui leur semble, mieux que toutes autres, pouvoir décloisonner la société, celle qui conditionne toutes les autres, réside, à leurs yeux, dans l'avènement de l'instruction obligatoire. Les radicaux sont persuadés que les inégalités sociales et économiques entre individus dépendent de leurs inégalités intellectuelles. Ils voient dans l'accès au savoir un moyen capable d'accroître le bien-être général, de relever le niveau moral, de faciliter l'obtention et l'exercice - en tant que capacitaire - des droits politiques, voire encore de favoriser une élévation sociale des individus selon leurs propres mérites. Toutes ces réformes offrent du reste selon eux l'avantage de renforcer la cohésion de la collectivité en y intégrant les masses. Si ces thèses ont pu amener certains radicaux à se rapprocher du socialisme, les socialistes subordonnent néanmoins l'émancipation individuelle à une mutation des structures sociales et économiques.

Les radicaux sont convaincus qu'une incompatibilité totale et irréversible sépare désormais la religion catholique et la société moderne. Ils ont en effet tendance à considérer le catholicisme comme un obstacle majeur à tout progrès en général. A leurs yeux, l'Église

s'est inscrite à l'encontre des grands principes politiques de la modernité avec la publication de son *Syllabus Errorum* (1864). En souhaitant soumettre les individus à l'autorité de la hiérarchie religieuse, elle contrarierait l'épanouissement de consciences autonomes. Ses dogmes et ses pratiques religieuses, qui sont jugés tout à fait contraires aux "*conquêtes de la raison et de la science*", serviraient uniquement à maintenir les masses dans les "*ténèbres de l'obscurantisme*" afin de mieux les exploiter et de mieux les asservir. Enfin, l'immoralisme du clergé le rendrait inapte à socialiser les populations. Pour ces raisons, les radicaux déclarent "rompre avec l'Eglise catholique", et ils souhaitent réduire son influence dans la conduite de vie des individus et des collectivités. Toutefois, ils ne conçoivent pas tous les rapports entre la religion et la modernité de la même manière. Certains sont à la recherche d'une religion conciliable avec les "*aspirations du monde moderne*", notamment avec le libre exercice de la raison. Ils pensent l'avoir trouvée dans le protestantisme libéral ou dans une variante de la "religion naturelle". Le fondement religieux est pour eux nécessaire à une morale commune, sans laquelle il n y'a pas d'ordre social. Les autres sont persuadés que les hommes peuvent désormais construire le sens de leur vie sans l'aide de la religion, en s'appuyant uniquement sur leur raison et sur la science.

Tirant les conclusions pratiques du constat d'une incompatibilité totale entre le catholicisme et la modernité, les radicaux militent pour soustraire complètement les divers secteurs de l'espace public à l'emprise du clergé. Ils préconisent une séparation absolue entre la sphère publique, où se définit la règle collective, et la sphère privée, où s'exprime la diversité des croyances et des opinions, afin de garantir une réelle liberté de conscience. En matière d'enseignement, ils réclament "une exclusion complète" du prêtre des écoles publiques, et une suppression du cours de religion du programme obligatoire. Ils exigent par conséquent une révision de la loi de 1842. Ils sont soutenus dans leur démarche par les divers groupes de pression laïques, où la plupart d'entre eux militent. Les gouvernements doctrinaires (1857-1870) ne souhaitent toutefois pas suivre les radicaux dans cette voie. Ils sont partisans d'un anticléricalisme modéré, qui se limite, dans le domaine de l'enseignement, à pratiquer une "correction administrative" de la loi de 1842 : celle-ci tend à privilégier la création d'écoles communales à l'adoption d'écoles libres, tout comme elle vise à nommer de préférence aux postes vacants un enseignant muni d'un diplôme officiel. L'action des radicaux et des groupes de pression laïques s'exerce cependant avec une telle intensité que le gouvernement est contraint de reconnaître le caractère facultatif du cours de religion dans les écoles d'adultes en septembre 1868. Pendant les années où les catholiques sont au pouvoir (1870-1878), les doctrinaires et les radicaux se mettent d'accord sur la nécessité d'une révision de la loi de 1842. Des divergences subsistent néanmoins sur les modalités pratiques de la réforme. Enfin, au cours des années 1870, les libéraux sont parvenus à maintenir un régime de laïcité dans quelques écoles libres laïques, comme par exemple les Cours d'éducation d'Isabelle Gatti de Gamond (1865) et l'École modèle de Bruxelles (1875). Quant aux catholiques, ils réagissent notamment au processus de laïcisation de l'enseignement en donnant une priorité à la création d'écoles libres.

Troisième partie.
Le temps des réformes libérales (1879-1884)

"*Organiser l'instruction primaire, c'est façonner la Belgique de l'avenir ; cette tâche marque pour nous la dernière période du siècle qui va finir, elle sera la préparation des générations qui, au vingtième siècle, tiendront entre les mains les destinées de la patrie. Devant la patrie et devant l'histoire, nous répandons l'œuvre que nous avons à accomplir*", XAVIER OLIN, *Rapport fait au nom de la Section centrale de la Chambre*, le 4 avril 1879, dans *Documents parlementaires, Ch., sess. 1878-1879*, n° 124, p. 1.

Les années 1879-1884 constituent une rupture dans l'histoire politico-religieuse de la Belgique. La loi libérale Van Humbeeck du 1er juillet 1879 procède à une laïcisation de l'enseignement primaire en le plaçant sous l'autorité de l'Etat[659]. Elle remplace notamment l'enseignement de la religion par celui d'une "morale non confessionnelle". Cette réforme scolaire provoque en retour une réaction musclée des catholiques, qui incite peu à peu le gouvernement libéral à introduire dans les établissements publics une laïcité "*que l'on pourrait presque qualifier de confessionnelle*"[660]. Cette période haute en couleur de la vie politique belge n'en représente pas moins le point le plus avancé du processus de laïcisation de l'enseignement public. Son issue pèsera fortement sur l'avenir du système scolaire.

L'apport de loi Van Humbeeck ne se limite pas à cette politique de laïcisation d'un secteur particulier de la vie sociale. Les libéraux introduisent également une importante

---

659 Sur la loi Van Humbeeck du 1er juillet 1879, voir principalement : J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire...*, t. II, pp. 583-785 ; P. WYNANTS, *Les Sœurs de la Providence de Champion et leurs écoles (1833-1914)...*, pp. 155-167 ; J. TYSSENS, *La question scolaire sous le gouvernement Frère-Orban (1878-1884)*, dans *Bulletin du Crédit Communal*, n°195, 1996, pp. 97-111.

660 J. LORY, *La résistance des catholiques belges à la "loi de malheur", 1879-1884*, dans *Revue du Nord*, t. LXVII, 1985, p. 730.

modernisation des méthodes d'apprentissage et une extension non moins considérable des matières enseignées. Si ces réformes pédagogiques n'ont pas toujours entraîné une modification de la réalité scolaire vécue en classe, elles constituent néanmoins une certaine discontinuité du "discours" portant sur l'activité éducative. Enfin, les libéraux ont puissamment contribué à édifier le système d'enseignement en un service public largement centralisé. Ils sont persuadés que l'avènement de la prospérité de la Belgique est intimement lié à une réorganisation et à une généralisation de l'instruction primaire. Le discours du Trône prononcé par le roi à l'ouverture de la session parlementaire de 1878-1879 précise que :

> "*La culture intellectuelle d'un peuple est plus que jamais, aux temps présents, la source essentielle de sa prospérité. En créant un ministère spécial de l'Instruction publique, mon gouvernement a suffisamment annoncé la résolution de veiller avec un soin particulier à ce noble et grand intérêt. L'enseignement donné aux frais de l'État doit être placé sous la direction et sous la surveillance exclusive de l'autorité civile. Il aura pour mission, à tous les degrés, d'inspirer aux jeunes générations l'amour et le respect des principes sur lesquels reposent nos libres institutions*"[661].

La laïcisation de l'enseignement public menée par les libéraux belges est à replacer à la suite d'expériences similaires tentées par d'autres pays. Frère-Orban, qui a pesé de tout son poids sur la rédaction du projet de loi, a rassemblé une volumineuse documentation sur le sujet. Ses papiers privés, conservés aux archives de l'Université libre de Bruxelles, témoignent de cet intérêt[662]. En Italie, une loi supprime en 1877 la religion des matières obligatoires ; elle semble néanmoins avoir été largement boycottée[663]. En Angleterre, le *Foster Act* (1870) assure un certain pluralisme des croyances au sein des établissements publics : l'instruction religieuse n'est pas obligatoire, et, là où elle existe, elle est donnée par l'instituteur, à partir de la Bible[664]. La Bible représente un ouvrage consensuel, qui renferme une morale acceptable par toutes les dénominations religieuses. La loi hollandaise de 1857 a fortement inspiré les libéraux belges. Celle-ci rend l'école publique non confessionnelle : elle n'inscrit pas la religion parmi les matières obligatoires, mais elle laisse néanmoins un local de l'école à la disposition du clergé pour qu'il puisse y donner une instruction religieuse, en dehors des heures de classe. La loi demande également de familiariser tous les élèves avec les

---

661 Discours du Trône prononcé par le Roi Léopold II à l'ouverture de la session parlementaire de 1878-1879, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, séance du 12 novembre 1878, p. 2.

662 «Notes sur l'enseignement de la religion à l'école dans les principaux pays du monde», dans AULB, *Papiers Frère-Orban*, n°258.

663 Cf. S. SOLDANI, *The Conflict between Church and State in Italy on Primary Education in the Periode Following Unification (1860-1877)*, dans W. FRIJHOFF (S.DIR.), *L'offre d'école. Éléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIX^e siècle*, Paris, 1983, pp. 97-111.

664 Voir notamment D.-K. JONES, *The Movement for Secular Elementary Education in Great Britain in the XIXth Century*, dans *ibid.*, pp. 83-97.

"*vertus chrétiennes et sociales*" communes à tous les cultes[665]. En France, Jules Ferry aurait souhaité reprendre l'exemple hollandais en laissant un local au clergé, mais c'est finalement la solution d'une laïcisation radicale qui l'a emportée. La loi du 28 mars 1882 supprime l'enseignement de la religion et le remplace par une "instruction morale et civique"[666].

Il n'entre pas dans nos intentions d'étudier les multiples facettes de la politique scolaire menée par les libéraux au cours des années 1879-1884. L'analyse est limitée aux secteurs d'enseignement primaire et normal. Elle n'aborde pas la loi du 11 juin 1881 sur l'enseignement moyen[667]. L'exposé se centre en particulier sur deux aspects essentiels des modifications introduites par le gouvernement Frère-Orban dans le système d'enseignement : d'une part, le régime de laïcité des écoles publiques, d'autre part, "*l'œuvre de rénovation pédagogique*", qui a donné à la législation libérale son contenu. Cette partie de la thèse s'articule plus précisément autour de trois chapitres : les "*Préliminaires aux réformes scolaires*" (**Chap. I**) ; "*La laïcité de la loi Van Humbeeck*" (**Chap. II**) ; enfin, "*L'œuvre de rénovation pédagogique et la question de l'enseignement de la morale*" (**Chap. III**).

Saisir le caractère propre des réformes scolaires élaborées par le gouvernement Frère-Orban nécessite de revenir sur les difficultés que connaît le monde libéral dans les années 1870. Les radicaux et les doctrinaires sont opposés sur presque tous les grands dossiers du moment, en particulier sur celui de l'extension du droit de vote. La révision de la loi de 1842 apparaît comme l'un des seuls terrains susceptibles de favoriser un rapprochement entre les deux factions libérales. A la veille des élections législatives de juin 1878, Frère parvient à réaliser l'unité du parti autour d'un programme minimaliste (**A**) : il s'agit de "*défendre les libertés constitutionnelles mises à mal par les ultramontains*" en réorganisant l'enseignement public. La composition du gouvernement Frère-Orban (**B**), où l'élément doctrinaire domine dans les faits, et l'exiguïté de sa majorité, convainquent les libéraux de se limiter à cette revendication. Le nouveau département de l'Instruction publique (**C**) a ainsi pour mission "*d'inspirer aux jeunes générations l'amour de la Constitution*", entre autres en plaçant l'enseignement public sous la direction exclusive de l'autorité civile (**D**). Les dissensions entre les radicaux et les doctrinaires ressurgissent néanmoins lorsque les libéraux ont dû envisager de manière concrète la laïcité à instaurer dans les écoles publiques (**E**).

---

665 Sur la "neutralité" des écoles publiques aux Pays-Bas, voir notamment : T. VAN TIJN, *Achtergronden van het ontwikkeling van het lager onderwijs en schoolstrijd in Nederland, 1862-1905*, dans J. BOX (S.DIR.), *Vrijheid van onderwijs. Marges in het onderwijs in maatschappelijk perspectief*, Nijmegen, 1977, pp. 25-36.

666 Sur la laïcité introduite dans les écoles républicaines en France, voir notamment : M. OZOUF, *L'Ecole, l'Eglise et la République, 1871-1914*, 2e éd., Paris, 1992, pp. 73-92 ; A. PROST, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, pp. 191-222 ; P. CHEVALLIER, *La Séparation de l'Eglise et de l'Ecole. Jules Ferry et Léon XIII*, Paris, 1981 ; Y. DELVOYE, *Ecole et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy*, Paris, 1994 ; J.-M. MAYEUR, *La question laïque, XIXe-XXe siècles*, Paris, 1997, pp. 56-71.

667 C. DAMIEN, *La loi du 15 juin 1881 sur l'enseignement moyen*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1972.

Le deuxième chapitre aborde l'analyse de la laïcité de la loi Van Humbeeck. Quoique le projet de loi accorde des facilités au clergé pour qu'il puisse donner un enseignement de la religion dans un local de l'école, en dehors des heures de cours, il n'entend pas moins soustraire l'institution scolaire au clergé. Il remplace notamment le cours de religion par un enseignement de la morale (**A**). La réforme, telle qu'elle est envisagée, suscite une réaction assez vive du monde catholique, qui condamne fermement la laïcité des écoles publiques (**B**). L'opposition des catholiques conduit à son tour le gouvernement Frère-Orban à modérer son projet initial, au point de restaurer plus ou moins complètement le régime de la loi de 1842, et d'assimiler la "*morale universelle*" à la morale chrétienne (**C**). Enfin, ce "*processus de dé-laïcisation*" provoque "*une irritation croissante*" des radicaux (**D**).

Le troisième chapitre est entièrement consacré à *"l'œuvre de rénovation pédagogique"* entamée par les libéraux. Il est centré sur l'élaboration et le contenu du nouveau programme des écoles primaires (20 juillet 1880) (**A**). Il se penche ensuite sur la manière dont les libéraux ont envisagé l'enseignement de la morale (**B**). Le troisième point est centré sur la réforme du programme des écoles normales, qui a également fort préoccupé les libéraux (**C**). Enfin, dans un dernier point, nous tenterons de dégager les caractéristiques principales de l'enseignement de la morale et du civisme (**D**).

Chapitre I
Préliminaires aux réformes scolaires

A. Polémiques autour du programme électoral de juin 1878

A la veille des élections de juin 1878, la nature de la révision de la loi de 1842 a fait l'objet d'une large controverse, liée à l'élaboration d'un programme commun à l'ensemble du camp libéral. Cette polémique a plus particulièrement mis aux prises Eugène Goblet d'Alviella à W. Frère-Orban.

1. Une politique "résolument anticléricale" (E. Goblet d'Alviella)

En avril 1878, Eugène Goblet d'Alviella ouvre les hostilités en publiant dans *La Revue de Belgique* une contribution au titre pour le moins explicite : *Esquisse d'un programme de réformes anticléricales*[668]. Goblet y estime que, comme il l'a déjà soutenu quelques années auparavant[669], "*une politique franchement et résolument anticléricale est seule capable de cimenter l'union du libéralisme et de soulever les masses inertes du corps électoral*"[670]. Les libéraux peuvent, certes, selon Goblet, différer d'opinion quant à l'attitude à adopter à l'égard de la religion. Mais, au-delà de ces divergences, ils doivent tous lutter sans relâche, sur le terrain politique, pour instaurer, dans tous les domaines, une "*indépendance réelle du pouvoir civil*". Pour atteindre ce but, "*seul principe commun à toutes les fractions du libéralisme*", E. Goblet d'Alviella avance une série de mesures concrètes. Plusieurs d'entre elles ont déjà été préconisées par d'autres radicaux (tels E. De Laveleye et Fr. Laurent) dans la *Revue de Belgique*[671]. L'originalité de la démarche d'E. Goblet d'Alviella tient davantage à la manière

668 Publiée sous forme de brochure : E. GOBLET D'ALVIELLA, *Esquisse d'un programme de réformes anticléricales*, Bruxelles, 1878. Nous citons d'après la brochure.

669 ID., *L'Unité du parti libéral* (Extraits de *La Revue de Belgique*), Bruxelles, 1874, pp. 11-12.

670 ID., *Esquisse d'un programme de réformes anticléricales...*, p. 7.

671 F. LAURENT, *Vainqueurs que ferons-nous ?*, dans *La Revue de Belgique*, t. XXII, 1876, pp. 31-50 ; E. DE LAVELEYE, *Le double programme du parti libéral*, dans *ibid.*, t. XXV, 1877, pp. 6-7.

dont il présente ces dispositions : il les coordonne sous la forme d'un programme composé de seize points précis, que la presse catholique a tôt fait de comparer à un "*Syllabus libéral*".

Eugène Goblet d'Alviella conçoit l'adoption de ces mesures comme une étape devant mener, à terme, à l'avènement de la séparation totale entre l'Église et l'État. Ce régime implique, E. Goblet y insiste longuement, une suppression de l'article 117 de la Constitution, qui met à la charge de l'État les traitements et les pensions des ministres du culte. Parmi les "*réformes intermédiaires*" à réaliser[672], Goblet préconise entre autres l'instauration d'un enseignement laïque et obligatoire, une réglementation des cimetières, une suppression des privilèges honorifiques et des exemptions accordés aux ministres des cultes, notamment en matière de milice, une réduction du budget des cultes,... S'y ajoutent également une série de dispositions dites "*de protection contre les empiètements de l'Église*", parmi lesquelles la déchéance du traitement des prêtres ayant attaqué, dans l'exercice de leur ministère, "*le gouvernement, une loi, un arrêté royal ou tout autre acte de l'autorité publique*", la condamnation des "*pressions religieuses*" utilisées par le clergé pour orienter le choix des électeurs, le retrait de la personnification civile des congrégations hospitalières, l'application des règlements généraux relatifs à "*l'art de guérir*" au "*charlatanisme catholique*" - E. Goblet s'en prend ici au "*trafic de miracles en bouteille*" -, une réforme du temporel des cultes, etc.

Le programme élaboré par Eugène Goblet d'Alviella est différemment apprécié par la presse libérale[673]. Il suscite une réaction d'autant plus vive que l'élection prochaine de Goblet d'Alviella à la Chambre est quasiment acquise. Les doctrinaires sont unanimes à condamner l'initiative: Ils jugent le projet beaucoup trop avancé, ou, pour le moins, comme trop contraire "*aux principes de tolérance et de modération*" qui, d'après eux, "*ont de tout temps fait la force du libéralisme*"[674]. Ils estiment notamment que le but réel recherché par E. Goblet d'Alviella est de "*détacher les masses du catholicisme*" en leur prêchant une conversion au protestantisme. L'adoption d'un tel programme aurait pour conséquence fatale de "*diviser les libéraux*", "*d'embrouiller les questions*", et, en fin de compte, de "*fournir aux adversaires les moyens de détourner l'attention des buts qu'ils poursuivent*". De son côté, la presse radicale applaudit également à "*l'heureuse initiative*"[675]. Le parti libéral pourrait ainsi disposer d'un "*programme pratique*" sur "*le terrain de la défense sociale contre l'Église*". *La Flandre Libérale*[676], qui est connue pour le zèle avec lequel elle mène la "*lutte contre le cléricalisme*",

---

672 E. GOBLET D'ALVIELLA, *Esquisse d'un programme de réformes anticléricales...*, pp. 19-31.

673 Ces réactions sont analysées par J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire...*, t. II, pp. 591-593.

674 *Le Journal de Liège*, le 25 avril 1878. Voir également *L'Écho du Parlement*, le 19 avril 1878.

675 *L'Indépendance*, les 19, 21, 25 et 27 avril 1878. Voir aussi *La Chronique*, les 17 et 22-23 avril 1878.

676 *La Flandre Libérale*, les 18, 21 et 26 avril 1878.

modère néanmoins son enthousiasme Le journal radical n'entend pas trop hypothéquer les chances de pouvoir présenter un front libéral uni aux élections législatives de juin 1878.

2. ... ou une "sauvegarde des libertés constitutionnelles" (Frère-Orban) ?

Le 14 mai 1878, Frère-Orban a tenté de répondre à E. Goblet d'Alviella en prononçant à la Chambre un discours "*fort remarqué*"[677]. Il soutient que le libéralisme est respectueux à l'égard de la religion et de l'Eglise catholique, tout en étant farouchement opposé aux tendances ultramontaines. En réalité, il espère attirer et fidéliser au parti "*bien des gens qui s'en éloignent parce qu'ils s'imaginent qu'on ne peut pas être libéral et aller à la messe*"[678]. Il s'agit, selon le biographe de Frère-Orban, J. Garsou[679], de séduire les "*éléments flottants du corps électoral*", qu'effraient tant l'intransigeance des ultramontains, que les tendances radicales du libéralisme. Dans une lettre qu'il fait parvenir trois jours après son discours à son ami et confident Trasenster, Frère-Orban ne cache pas que l'entreprise avait été risquée : "*Si je n'avais pas réussi à convaincre, j'aurais succombé pour ne plus me relever*"[680].

Frère-Orban commence son discours en rappelant que, contrairement à ce que les catholiques ont tendance à affirmer, le libéralisme n'a jamais eu l'intention de "*déclarer la guerre à la religion*"[681]. "*Le libéralisme se suiciderait, il renierait son essence et sa raison d'être*", soutient-il, "*s'il descendait sur le terrain religieux*". Frère désavoue à cet égard la lutte engagée par certains radicaux "*sur le terrain religieux*", et il s'en prend en particulier à la campagne de "*protestantatisation du pays*" que certains d'entre eux ont entamée. Pour sa part, il juge tout à fait utopique de "*faire changer un peuple de religion*". Du reste, selon lui, le libéralisme en tant que parti politique n'a pas à s'immiscer dans l'orientation que les individus entendent donner à leur vie. Il n'a pas à se prononcer sur la validité des dogmes : "*il ne s'en occupe pas ; il ne peut ni les admettre, ni les rejeter, ni les proscrire, ni les imposer*". Ce sont là autant de questions relevant exclusivement du domaine intime de la conscience. Le libéralisme a seulement pour obligation, sur le plan politique, de garantir à tous les cultes "*une égale liberté, une égale tolérance et une égale protection*". Comment ? En veillant à ce que la sphère publique ne soit pas accaparée par une autorité religieuse particulière, mais qu'elle

---

677 J. GARSOU, *Frère-Orban...*, t. I, p. 387.

678 Lettre de Frère-Orban à Trasenster, le 17 mai 1878, dans AULB, *Papiers Frère-Orban*, n°220.

679 J. GARSOU, *Frère-Orban...*, t. I, p. 386.

680 Lettre de Frère-Orban à Trasenster, le 17 mai 1878, dans AULB, *Papiers Frère-Orban*, n°220.

681 Discours de Frère-Orban à la Chambre, le 14 mai 1878, dans *AP, Ch., sess. 1877-1878*, pp. 864-870.

soit ouverte à la libre expression des différentes formes d'opinions et de croyances[682]. Cela demande, au minimum, une certaine dissociation entre les sphères d'intérêts relevant respectivement de l'espace politique et de l'espace religieux. Telle est la mission essentielle que Frère-Orban assigne au "libéralisme", cette doctrine d'ordre "*exclusivement politique*" :

> "*Le libéralisme, doctrine politique tout à fait moderne, est une doctrine exclusivement politique, née de la nécessité enfin reconnue de séparer absolument la religion et la politique, de laisser celle-là dans son domaine propre, le domaine des droits individuels, en accordant à toutes les religions une égale liberté*"[683].

Cependant, Frère-Orban estime que les tendances ultramontaines présentes au sein du catholicisme n'entendent pas maintenir la religion dans sa sphère d'influence. Selon lui, les ultramontains souhaitent en réalité fonder *"le gouvernement des peuples"*, non pas sur les Droits de l'Homme, tels que ceux-ci ont pu s'exprimer dans la Constitution belge, mais sur "*une loi divine positive*". Ils ne poursuivent d'autre but que celui de "*supprimer nos institutions civiles*" et les "*libertés reconnues aux citoyens belges*". Or, "*déclarer la guerre*" "*aux libertés publiques*", *"aux droits individuels"*, à savoir *"aux droits sacrés qui nous sont garantis par la Constitution*", revient, selon Frère-Orban, "*à déclarer la guerre au libéralisme*". Car le libéralisme est, à ses yeux, le "*gardien des principes inscrits dans la Constitution*". Aussi Frère-Orban réduit-il le programme du parti libéral à la "*défense des libertés constitutionnelles*" menacées par les ultramontains. A cet effet, il préconise notamment de placer "*l'enseignement public sous l'autorité exclusive de l'autorité civile*".

D'une manière générale, le discours de Frère reçoit l'adhésion (le plus souvent enthousiaste) des différentes sensibilités libérales. Les doctrinaires soulignent la *maestria* avec laquelle Frère est parvenu à définir "*le manifeste des principes et des aspirations de l'opinion libérale*". Le libéralisme possède enfin son programme ! Il n'est plus possible d'après eux d'en avancer un autre : neutralité sur le plan religieux ; défense de la loi constitutionnelle sur le plan politique. *L'Écho du Parlement*[684], l'organe officieux de Frère-Orban, y voit une condamnation sans appel de la libre pensée, "*qui rêve de donner une religion déterminée pour base à la politique libérale*". Les radicaux accueillent favorablement l'initiative de Frère[685]. Certes, le libéralisme ne doit pas limiter son champ d'activité à la seule sphère politique, mais il doit également combattre une religion devenue l'un des adversaires les plus acharnés du monde moderne. Mais, ils estiment que le temps

---

682 Frère-Orban à la Chambre, le 14 mai 1878, dans *AP, Ch., sess. 1877-1878*, p. 865.

683 *Ibid.*, p. 864.

684 *L'Écho du Parlement*, le 19 mai 1878.

685 Cf. notamment *La Flandre Libérale*, le 15 mai 1878 et *L'Indépendance*, le 19 mai 1878.

n'est pas à la polémique à l'approche des élections législatives. Ils acceptent, jusqu'à un certain point, ce programme minimum consistant à "*lutter contre les menées ultramontaines*".

Les libéraux remportent les élections législatives de juin 1878. Ils obtiennent une majorité de 10 voix à la Chambre et de 6 voix au Sénat. Il est cependant malaisé d'évaluer l'influence exercée par le programme de Frère-Orban dans cette victoire électorale. Est-il parvenu à susciter un ralliement massif des électeurs modérés, comme le croit J. Garsou ? Ne convient-il pas de tenir compte d'autres facteurs, entre autres liés au contexte local, ou à l'usure du pouvoir ? Du reste, les élections remportées, quelle sera la politique scolaire suivie par le nouveau gouvernement ? Les revendications des radicaux seront-elles prises en compte ? La formation du gouvernement apporte déjà des éléments de réponses à cet égard.

B. La constitution du "grand ministère libéral"

La composition du gouvernement libéral donne-t-elle l'avantage aux doctrinaires ou aux radicaux [686]? Celle-ci pèsera-t-elle sur l'orientation de la future réforme scolaire ? Une première impression tendrait à accréditer la thèse d'un gouvernement ayant réussi le tour de force de préserver un équilibre subtil entre les deux grandes sensibilités libérales. Si on ne tient pas compte du ministre des Travaux publics, Ch. Sainctelette, qui est remplacé en 1882 en raison d'une dépression nerveuse, et du ministre de la Guerre, le général B. Renard, qui meurt en juillet 1879, on peut effectivement noter le respect d'une certaine équité dans l'attribution des ministères. Les doctrinaires sont représentés au sein du gouvernement par deux de leurs plus éminents ténors : Frère-Orban et Bara. Il était quasiment acquis que le poste de chef du Cabinet échoirait à Frère-Orban, même s'il n'a pas toujours été apprécié dans les milieux radicaux[687]. J. Bara[688], éminent juriste et excellent orateur, qui pouvait en outre s'appuyer sur une popularité rarement prise en défaut, reçoit pour sa part le département de la Justice. Les radicaux peuvent quant à eux compter sur Charles Graux aux Finances, sur G. Rolin-Jacquemyns à l'Intérieur et sur Pierre Van Humbeeck à l'Instruction publique. La balance semble donc plutôt pencher du côté des radicaux. En réalité, on est loin du compte.

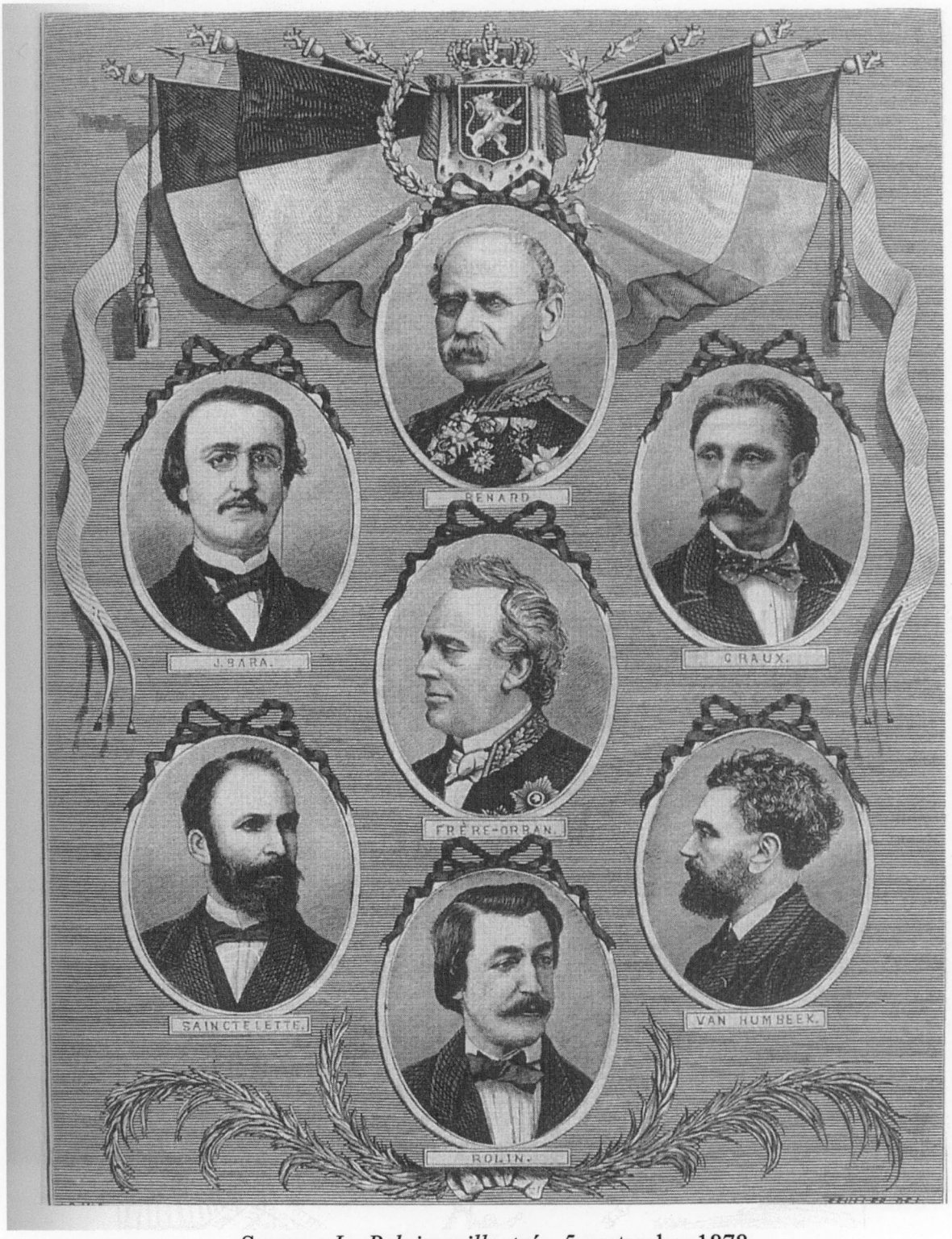
---

686 Cf. J. LORY, *Libéralisme et instruction publique...*, t. II, pp. 605-621 ; N. LUBELSKI-BERNARD, *Léopold II et le Cabinet Frère-Orban (1878-1884)*, t. I, Louvain-la-Neuve / Bruxelles, 1983, pp. 6-18.

687 Sur Walthère Frère-Orban (1812-1896), homme politique libéral, représentant de l'arrondissement de Liège (1847-1894), ministre des Travaux publics (1847-1848, 1858-1859) et des Finances (1848-1852, 1857-1870), chef de Cabinet (1868-1870), chef de Cabinet et ministre des Affaires étrangères (1878-1884), voir *Nouv. Biog. Nat.*, t. II, col. 161-171 ; A. DESPY-MEYER (S.DIR.), *Frère-Orban et le libéralisme politique,* Bruxelles, 1996.

688 Sur Jules Bara (1835-1900), avocat, professeur de droit à l'ULB, homme politique libéral, représentant de l'arrondissement de Tournai (1862-1894), sénateur provincial du Hainaut (1894-1900), ministre de la Justice (1864-1870 et 1878-1884), voir *Biog. Nat.*, t. XXX, col. 128-138.

Illustration n°8 : Les membres du gouvernement Frère-Orban (juin 1878).



Source : *La Belgique illustrée*, 5 septembre 1878.

Comme l'a relevé le correspondant bruxellois de *La République française*[689], le gouvernement libéral est "*beaucoup plus doctrinaire qu'il n'y paraît*". Cela pour deux raisons essentielles.

D'abord, si Rolin, Graux et Van Humbeeck ont bien milité dans les rangs du radicalisme au cours de leur jeunesse, ils s'en sont par la suite peu à peu éloignés. On peut même dire qu'au moment de leur entrée au ministère libéral, ils font montre d'une certaine modération dans la défense de leurs idées. Graux, qui s'est lancé en compagnie de Janson et de Picard dans l'aventure du journal radical *La Liberté* au cours des années 1860, a fini par rompre avec ses anciens compagnons, probablement parce qu'il juge que ces fréquentations ne conviennent plus à son statut social. *Le Bien Public* a pu dire de Graux qu'il "*allie le rouge du radicalisme au jaune de la richesse doctrinaire*"[690]. Un "*heureux mariage*" semble également avoir détourné Rolin de ses anciennes aspirations démocratiques. Quant à Van Humbeeck, que la conservation de son rang ne préoccupe pas outre mesure, il est, comme l'a bien remarqué F. Van Kalken, un homme au tempérament profondément "modéré" et "pondéré"[691]. Aussi ne faut-il pas s'étonner si, dans les débats qui divisent l'opinion libérale au cours des années 1878-1884, ces trois radicaux se montrent parfois proches des positions doctrinaires.

Ensuite, le rapport de force au sein du gouvernement semble avoir tourné en faveur des doctrinaires. Ch. Graux, juriste de formation, ne possède en réalité aucune compétence en matière de Finance ; il a constamment dû se faire conseiller par Frère-Orban, qui avait occupé ce poste avant lui. Graux souffre également d'une mauvaise conjoncture économique : pour maintenir le budget en équilibre, il a notamment été contraint de lever de nouveaux impôts, les fameux "*Graux impôts*". Rolin éprouve pour sa part quelques difficultés à ses débuts. Ses interventions sont chahutées à la Chambre. La Droite a été jusqu'à le qualifier de "*plus piètre ministre de l'Intérieur qu'ait connu la Belgique*"[692]. La destitution des gouverneurs catholiques de Flandre occidentale et du Hainaut a également contribué à ternir son image auprès du grand public. Mais tout cela n'est encore rien en regard de ce qu'a dû subir le ministre de l'Instruction publique, Pierre Van Humbeeck. La presse catholique lui a fait endosser l'entière responsabilité de la réforme scolaire. Elle a orchestré une campagne de dénigrement systématique à son encontre. Elle accuse notamment "*Pierre le Fossoyeur*" de poursuivre un seul but, que lui dicte son appartenance à la "*Franc-Maçonnerie athée*", celui

---

689 Reproduit dans *Le Journal de Bruxelles*, le 25 juin 1878.

690 *Le Bien Public*, le 14 juin 1878. Sur Charles Graux (1837-1910), avocat, professeur à l'ULB, sénateur (1878-1888) et député (1890-1894) de l'arrondissement de Bruxelles, ministre des Finances (1878-1884), voir *Nouv. Biog. Nat.*, t. 1, col. 112-118. Sur Gustave Rolin-Jacquemyns (1835-1902), député libéral de Bruxelles (1878-1884), ministre de l'Intérieur (1878-1884), voir *Biog. Nat.*, t. XXIX, col. 803-809.

691 Sur Pierre Van Humbeeck (1829-1890), député libéral de Bruxelles (1860-1884), ministre de l'Instruction publique (1878-1884), membre de la *Ligue de l'enseignement*, Grand maître du Grand Orient de Belgique (1869-1871) et Grand commandeur du Suprême Conseil (1879-1890), voir *Biog. Nat.*, t. XXVI, col. 438-440.

692 *Le Bien Public*, le 14 février 1879.

"*de creuser la fosse*" du catholicisme[693]. Pour appuyer ses propos, la presse catholique a également fait un large écho à un discours que P. Van Humbeeck, ancien Grand-Maître du Grand-Orient de Belgique (1869-1871), aurait prononcé lors d'une tenue solennelle de la loge des *Amis du Commerce et de la Persévérance* d'Anvers. Il y aurait soutenu ces paroles :

> "*Un cadavre est sur le monde ; il barre la route au progrès. Ce cadavre du passé, pour l'appeler par son nom, c'est le catholicisme* (...). *Et si nous ne l'avons pas jeté dans la fosse, nous l'avons du moins soulevé de manière à l'en rapprocher de quelques pas, c'est un grand résultat*"[694].

Ce gouvernement libéral, où l'élément doctrinaire prédomine dans les faits, doit néanmoins compter, à la Chambre, sur l'appui d'un petit groupe de sept à huit radicaux. Les élections n'ont attribué qu'une courte majorité de dix sièges aux libéraux. Le soutien apporté à la politique gouvernementale par les députés radicaux est donc tout à fait indispensable. Ces radicaux peuvent dès lors hypothéquer ou, tout du moins, gêner considérablement l'activité des membres du Cabinet. Mieux encore, ils peuvent conditionner leur collaboration à l'octroi de certaines exigences. Trasenster, qui a perçu les difficultés auxquelles le Cabinet serait confronté, propose assez rapidement à Frère de dissoudre les Chambres et de procéder à de nouvelles élections[695], afin de renforcer la majorité (doctrinaire). Frère-Orban se montre dès le début peu enthousiaste à cette idée. Il finit par l'abandonner complètement devant les critiques qu'elle suscite dans la presse libérale. *L'Indépendance* et *L'Étoile belge* la condamnent sans appel[696]. De nouvelles élections ne risqueraient-elles pas en effet d'accroître l'influence des catholiques ? Ne vaut-il pas mieux s'abstenir dans le doute ? Aussi, Frère-Orban devra-il apprendre à gouverner avec la majorité dont il dispose, quitte parfois à donner des satisfactions aux radicaux sur certains points ? A commencer peut-être par la création d'un département de l'Instruction publique, que les radicaux réclament avec insistance... ?

C. La création du département de l'Instruction publique

En créant un ministère de l'Instruction publique en juin 1878, le gouvernement libéral entend démontrer l'importance qu'il accorde à la réorganisation et au développement de l'enseignement. Cette idée n'est pas neuve : les milieux radicaux ont déjà souligné à maintes

693 Sur cette campagne de dénigrement, voir notamment J. VANDERVORST-ZEEGERS, *Le Journal de Bruxelles de 1871 à 1884*, Louvain-Paris, 1965, p. 193. Voir aussi *Le Bien Public*, les 7, 14 et 31 mars 1879.

694 Cf. notamment *Le Bien Public*, le 28 juin 1878.

695 Lettre de Trasenster à Frère-Orban, le 12 juin 1878, dans Archives de l'ULB, *Fonds Frère-Orban*, n°220.

696 Cf. *L'Indépendance*, les 14 et 16 juin 1878 ; *L'Etoile belge*, le 15 juin 1878.

"*de creuser la fosse*" du catholicisme[693]. Pour appuyer ses propos, la presse catholique a également fait un large écho à un discours que P. Van Humbeeck, ancien Grand-Maître du Grand-Orient de Belgique (1869-1871), aurait prononcé lors d'une tenue solennelle de la loge des *Amis du Commerce et de la Persévérance* d'Anvers. Il y aurait soutenu ces paroles :

> "*Un cadavre est sur le monde ; il barre la route au progrès. Ce cadavre du passé, pour l'appeler par son nom, c'est le catholicisme* (...). *Et si nous ne l'avons pas jeté dans la fosse, nous l'avons du moins soulevé de manière à l'en rapprocher de quelques pas, c'est un grand résultat*"[694].

Ce gouvernement libéral, où l'élément doctrinaire prédomine dans les faits, doit néanmoins compter, à la Chambre, sur l'appui d'un petit groupe de sept à huit radicaux. Les élections n'ont attribué qu'une courte majorité de dix sièges aux libéraux. Le soutien apporté à la politique gouvernementale par les députés radicaux est donc tout à fait indispensable. Ces radicaux peuvent dès lors hypothéquer ou, tout du moins, gêner considérablement l'activité des membres du Cabinet. Mieux encore, ils peuvent conditionner leur collaboration à l'octroi de certaines exigences. Trasenster, qui a perçu les difficultés auxquelles le Cabinet serait confronté, propose assez rapidement à Frère de dissoudre les Chambres et de procéder à de nouvelles élections[695], afin de renforcer la majorité (doctrinaire). Frère-Orban se montre dès le début peu enthousiaste à cette idée. Il finit par l'abandonner complètement devant les critiques qu'elle suscite dans la presse libérale. *L'Indépendance* et *L'Étoile belge* la condamnent sans appel[696]. De nouvelles élections ne risqueraient-elles pas en effet d'accroître l'influence des catholiques ? Ne vaut-il pas mieux s'abstenir dans le doute ? Aussi, Frère-Orban devra-il apprendre à gouverner avec la majorité dont il dispose, quitte parfois à donner des satisfactions aux radicaux sur certains points ? A commencer peut-être par la création d'un département de l'Instruction publique, que les radicaux réclament avec insistance... ?

C. La création du département de l'Instruction publique

En créant un ministère de l'Instruction publique en juin 1878, le gouvernement libéral entend démontrer l'importance qu'il accorde à la réorganisation et au développement de l'enseignement. Cette idée n'est pas neuve : les milieux radicaux ont déjà souligné à maintes

---

693 Sur cette campagne de dénigrement, voir notamment J. VANDERVORST-ZEEGERS, *Le Journal de Bruxelles de 1871 à 1884*, Louvain-Paris, 1965, p. 193. Voir aussi *Le Bien Public*, les 7, 14 et 31 mars 1879.

694 Cf. notamment *Le Bien Public*, le 28 juin 1878.

695 Lettre de Trasenster à Frère-Orban, le 12 juin 1878, dans Archives de l'ULB, *Fonds Frère-Orban*, n°220.

696 Cf. *L'Indépendance*, les 14 et 16 juin 1878 ; *L'Etoile belge*, le 15 juin 1878.

reprises la nécessité d'une telle réforme au cours des années 1870. François Laurent, notamment, l'a soutenue dans un article fort remarqué, qu'il a publié en février 1875 dans *La Revue de Belgique*[697]. Il est temps, dit-il, que le parti libéral, "*le parti des Lumières*", qui s'est jusque-là surtout contenté d'améliorer la situation économique du pays, se préoccupe également du "*progrès intellectuel*". Un département constitué spécialement à cet effet devrait, selon lui, "*fortement faciliter la tâche*". Le gouvernement Frère-Orban (1878-1884) a tôt fait de répondre à ce souhait en promulguant, le 19 juin 1878, un arrêté royal portant création d'un ministère de l'Instruction publique[698]. Désormais, l'Instruction publique ne dépend plus de l'Intérieur, mais elle constitue un département autonome, qui est relativement bien structuré. Ce département est placé sous la direction du ministre Pierre Van Humbeeck, aidé de son Cabinet, d'un secrétaire général et de trois directeurs généraux, présidant chacun l'une des trois sections de l'enseignement : primaire, moyenne et supérieure.

Le ministre est parvenu à s'entourer de conseillers compétents. Certes, les trois hommes nommés aux postes de directeurs généraux, J. Sauveur (enseignement supérieur), E. Greyson (enseignement moyen) et A. Germain (enseignement primaire), ne possèdent pas les connaissances philosophiques de leurs homologues français : Louis Liard (directeur de l'enseignement supérieur de 1884 à 1902), Charles Zévort (directeur de l'enseignement secondaire de 1879 à 1887) et, surtout, Ferdinand Buisson (directeur de l'enseignement primaire de 1879 à 1896). Ces trois agrégés de philosophie sont passionnés par les questions d'ordre pédagogique et par les progrès de la recherche scientifique. Ils sont également assez proches des milieux protestants, et ont largement contribué à l'élaboration du régime de laïcité des écoles républicaines[699]. En Belgique, cet appui viendra plutôt de certains théoriciens du libéralisme, comme Émile Banning et Frère-Orban, voire de professeurs issus de l'ULB, comme le philosophe G. Tiberghien ou le juriste X. Olin. Mais, force est de reconnaître que des fonctionnaires de la qualité de J. Sauveur et de E. Greyson ont facilité le travail de rénovation scolaire initiée par les libéraux[700]. Dans la mesure où ces hommes ont été

---

697 F. LAURENT, *Ce qui manque à l'instruction primaire*, dans *La Revue de Belgique*, t. XIX, 1875, pp. 113-133.

698 Sur le ministère de l'Instruction publique, voir M. GOFFINET, *La suppression du Ministère de l'Instruction publique en 1884*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1967, pp. 145-147, et C. VAN DER CRUYSSEN, *Het Ministerie van onderwijs en cultuur (1878-1884, 1907-1991). Deel I. Organisatie*, Bruxelles, 1995, pp. 12-34.

699 Sur F. Buisson (1841-1932) et Ch. Zévort (1816-1887), voir entre autres G. CAPLAT (S.DIR.), *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique (1802-1914)*, Paris, 1989, pp. 204-207 et 656-658. Sur L. Liard (1846-1917), voir W.-A. BRUNEAU, *Science, opportunisme, politique. Deux perspectives sur L. Liard et la rénovation de l'enseignement supérieur*, dans W. FRIJHOFF (S.DIR.), *L'offre...*, pp. 277-285.

700 J. Sauveur (1827-1914), docteur en droit, chef de bureau au service de la voirie communale et de l'hygiène du ministère de l'Intérieur (1858), chef de Cabinet d'E. Pirmez (1868), directeur (1872), directeur général de l'administration de l'Instruction publique (1873), puis secrétaire général (1878-1884) du ministère de l'Instruction publique et directeur général de l'enseignement supérieur (1878), membre de la Commission centrale de statistiques. E. Greyson (1823-1900), chef de bureau (1859), chef de division (1870), directeur de la section enseignement moyen et supérieur (1874), directeur général de l'enseignement moyen (1878). Voir plus particulièrement M. GOFFINET, *La suppression du Ministère de l'Instruction publique...*, pp. 209-213 et 280-284.

maintenus à leur poste après le retour au pouvoir des catholiques, ils ont également assuré une pérennité aux réformes libérales, au moins dans leur volet pédagogique. Sur ce plan, le nouveau programme de l'enseignement primaire est en grande partie l'œuvre du directeur de l'enseignement primaire, Germain, qui provient directement du monde enseignant, où il a fait toute sa carrière, notamment en tant qu'inspecteur provincial de la Flandre occidentale[701].

L'inauguration d'un ministère de l'Instruction publique a été bien accueillie par la presse libérale. Elle est unanime à souligner "*l'heureuse initiative*" prise par le gouvernement. Celle-ci répond à l'un des "*desiderata essentiels du parti libéral*". A la Chambre, le radical Louis Defré "*applaudit avec bonheur*" à cette "*excellente mesure*". Il félicite "*l'homme éminent qui en a pris l'initiative*"[702]. Selon *La Flandre Libérale*, le ministère est parvenu, par cet acte, à "*cimenter l'union des libéraux*" et à "*s'assurer de leur appui*"[703]. Néanmoins, les doctrinaires et les radicaux se demandant avec inquiétude "*quelle direction prendra la révision de la loi de 1842*" ? Un journal radical de la Capitale, *La Chronique*, croit savoir que le gouvernement a l'intention de faire "*du nouveau ministère une formidable machine de guerre. Nous sommes en état de légitime défense. Vous avez menacé nos libertés*"[704].

De son côté, la presse catholique ne fait pas dans la nuance. Le nouveau ministère est qualifié de "*ministère de combat et d'intolérance*" (*Le Courrier de l'Escaut*, le 22 juin 1878), de "*département du culte libéral*" (*Le Journal de Bruxelles*, le 23 août 1878), "*d'instrument de déchristianisation des masses*" (*Le Courrier de Bruxelles*, le 21 juin 1878), et de "*machine de guerre dressée contre l'enseignement libre*" (*Le Bien Public*, le 20 juin 1878). A la Chambre, le gouvernement est directement mis sur la sellette par Charles Woeste[705], dans un discours qu'il prononce le 6 août, lors de la discussion portant sur le vote d'un projet de loi *"ouvrant des crédits pour le ministère de l'Instruction publique*". Pour Ch. Woeste, les libéraux ont créé un ministère de l'Instruction publique afin de "*fortifier l'Instruction publique, de manière à en faire un instrument de concurrence contre les établissements libres*". A travers l'enseignement libre, c'est bien l'opinion catholique tout entière qui est visée. Selon le député catholique d'Alost, cette tendance ressort "*de la personnalité politique de l'honorable titulaire de ce département*", P. Van Humbeeck. Ce dernier se serait, selon lui, prononcé en faveur

---

701 Sur A.-J. Germain (1834-1905), instituteur à Forrières (1850), professeur à l'école moyenne de Rochefort (1854), puis de Turnhout (1855) et de Bruges (1858), professeur de sciences naturelles et de pédagogie à la section normale de Bruges (1861), inspecteur de la Flandre occidentale (1866-1868), directeur général de l'enseignement primaire (1878-1894), membre de la *Ligue de l'enseignement* (1866-1868), voir *L'Ecole nationale*, 1er novembre 1905, pp. 65-67.

702 Defré à la Chambre, le 6 août 1878, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, p. 46.

703 *La Flandre Libérale*, le 21 juillet 1878.

704 *La Chronique*, le 27 juin 1878.

705 Woeste à la Chambre, le 6 août 1878, dans *AP, Ch., session 1878-1879*, pp. 45-46.

d'une organisation des écoles publiques en écoles de parti, où les "*jeunes esprits*" seront élevés dans la haine de "*l'opinion conservatrice et catholique*". En définitive, soutient Ch. Woeste, "*on veut faire des écoles de l'État, des écoles libérales*", et "*on veut leur donner un enseignement politique, on veut les enrégimenter, dès maintenant, dans l'armée libérale*"[706].

D. Un gouvernement de "défense nationale"

Mis en cause par les catholiques, le gouvernement risque également de se faire déborder, sur sa gauche, par les déclarations de son aile radicale. Il lui faut dès lors préciser ses intentions ou, tout du moins, dévoiler les principes essentiels qui président à son "*grand projet de transformation de l'enseignement*". Comment, concrètement, réalisera-t-il son programme de "*défense des libertés constitutionnelles*" qui l'a amené au pouvoir ? Les milieux avertis attendent un discours de Pierre Van Humbeeck, mais c'est Frère-Orban qui leur répond lors d'une intervention à la Chambre, le 6 août 1878[707]. Frère demeure assez vague pour ne pas "briser" l'unanimité qui s'est formée dans les rangs du libéralisme autour de la nécessité d'une révision de la loi de 1842. Il commence néanmoins son exposé en rassurant les catholiques. Le gouvernement n'a pas l'intention de faire de l'enseignement de l'État un "*enseignement sectaire*", qui ira "*déclarer la guerre*" à l'enseignement libre dans le but de "*déraciner la religion du pays*". Sous le régime de la future loi scolaire, les ministres des cultes pourront toujours veiller à l'instruction religieuse des élèves. Seulement, ils devront dorénavant se maintenir dans les limites étroites de cet enseignement. Le ministère ne leur reconnaîtra pas d'autres compétences : "*mais quant à avoir une action sur les professeurs, sur les livres, sur les élèves, sur l'enseignement lui-même, nous ne leur accorderons jamais !*"[708].

En réalité, Frère-Orban estime que, sous le couvert d'enseigner la religion, le clergé élève bien souvent la jeunesse dans la haine des institutions nationales. D'après lui, le pays est parsemé d'écoles libres confessionnelles qui, "*de la base au sommet*", ont pour mission de "*faire de la propagande active contre nos principes constitutionnels*". Les principaux droits civils que la Constitution reconnaît aux Belges y sont systématiquement dénigrés. On y proclame que la source de tous les "*maux qui affligent la société*" réside dans la reconnaissance faite aux individus de ces "*infectes libertés publiques*". Le gouvernement entend désormais mettre un terme "*à ces attaques*". Frère-Orban précise que les écoles publiques serviront "*à la défense des libertés civiles*", "*à la propagation des vérités politiques à l'abri desquelles nous avons vécu jusqu'ici*". A cet effet, l'enseignement public inculquera

---

706 Woeste à la Chambre, le 6 août 1878, dans *AP, Ch., session 1878-1879*, pp. 45-46.

707 Frère-Orban à la Chambre, le 16 août 1878, dans *ibid.*, pp. 49-50.

708 *Ibid.*, p. 50.

"*un amour et un respect*" envers les droits constitutionnels et les institutions nationales. Ces propos sont soutenus par les autres députés libéraux[709]. Le ministre de l'Intérieur, Rolin-Jaquemyns, provoque l'indignation des catholiques en déclarant que le département de l'Instruction publique a pour but d'opposer à l'armée catholique une armée "*d'ordre moral*" :

> "*Messieurs, ce que le parti catholique a fait, c'est de créer une armée qui bat en brèche, dans ses écoles, nos institutions et, à cette armée-là, le nouveau ministère de l'Instruction publique a pour but d'opposer une autre armée, non pas révolutionnaire, ni antireligieuse, mais une armée d'ordre, de liberté, prêchant la discipline et le véritable ordre moral, si vous voulez, le véritable ordre constitutionnel*"[710].

Le 12 novembre 1878, le discours du Trône souligne également l'orientation que le gouvernement compte donner à sa politique scolaire. Il entend assurer l'indépendance du pouvoir civil dans ce secteur, principalement en y renforçant fortement les compétences de l'Etat. Il stipule que "*l'enseignement donné aux frais de l'État doit être placé sous la direction et sous la surveillance exclusive de l'autorité civile*"[711]. Il précise également que l'enseignement de l'Etat "*aura pour mission, à tous les degrés, d'inspirer aux jeunes générations l'amour et le respect des principes sur lesquels reposent nos libres institutions*". Dans les mois qui suivent, le ministère de l'Instruction publique adopte plusieurs mesures administratives censées rendre ces principes concrets. Un cours de droit constitutionnel est introduit dans les écoles normales, afin de préparer les instituteurs à la "*sublime mission*" d'inculquer aux élèves "*l'amour de la patrie*"[712]. Dans l'enseignement primaire, toutes les écoles publiques seront munies d'un buste du roi, tandis qu'un album en couleur retraçant les grands événements du "*glorieux passé national*" sera publié avec l'aide du ministère[713].

Lors de la (longue) discussion parlementaire suscitée par le discours du Trône, qui s'étend du 12 novembre au 11 décembre 1878, les catholiques reprochent au gouvernement d'avoir largement exagéré l'influence d'un petit groupe "*d'ultramontains zélés*". Certes, certains publicistes "*parlent avec mépris des lois qui servent de base à la société moderne*"[714]. Mais le parti catholique ne peut être tenu responsable de ces "*imprudences maladroites*". Au

---

709 Voir les interventions respectives de Bergé, de Rolin-Jacquemyns et de Van Humbeeck à la Chambre, lors des séances des 6 et 7 août 1878, dans *AP, Ch., session 1878-1879*, pp. 52, 53-54 et 57-59.

710 Rolin-Jacquemyns à la Chambre, le 7 août 1878, dans *ibid.*, p. 53.

711 *Ibid.*, le 12 novembre 1878, p. 2.

712 Arrêté royal daté du 20 février 1879, dans *RT, 1879-1881*, pp. 257-258.

713 Sur ces deux dernières mesures, voir *Documents parlementaires, Chambre, sess. 1878-1879*, t. I, n°34, p. 4.

714 Thonissen à la Chambre, le 13 novembre 1878, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, pp. 10-13.

contraire, souligne Victor Jacobs, les catholiques belges ont de tous temps fait preuve d'une grande fidélité envers la Constitution[715]. Les "*dangers de l'ultramontanisme*" relèvent bien plus du "*mythe*", précise encore A. Cornesse[716]. Le programme de "*défense des libertés constitutionnelles*" n'a aucune raison d'être. Il sert juste, selon Woeste, à abuser les électeurs trop crédules, et à maintenir une unité factice entre les radicaux et les doctrinaires[717]. En réalité, poursuit Charles Woeste, les deux factions du libéralisme sont profondément divisées sur l'orientation à donner à la future réforme scolaire. Selon le député catholique d'Alost, le ministère n'ose pas détailler sa politique scolaire par peur de s'aliéner une partie de sa majorité. Il est vrai que, depuis un peu moins d'un mois, les modalités pratiques de la révision de la loi de 1842 font l'objet d'âpres discussions entre les radicaux et les doctrinaires.

E. Doctrinaires et radicaux face à la laïcité de l'enseignement

Les doctrinaires et les radicaux souhaitent réviser la loi de 1842 dans un sens laïque. Ils continuent néanmoins à s'opposer sur la nature exacte du régime de laïcité à introduire dans les écoles publiques : alors que les doctrinaires, fidèles à l'esprit de la loi de 1850, entendent simplement réduire l'influence du clergé au seul enseignement de la religion, en lui ôtant pour ce faire toute forme d'autorité, les radicaux réclament pour leur part une laïcisation intégrale de l'enseignement public, comprenant notamment une exclusion complète du prêtre et une suppression du cours de religion. Le gouvernement est amené à trouver un terrain d'entente entre ces deux conceptions de la laïcité scolaire. La recherche de ce "compromis" a fait l'objet d'une polémique entre les journaux doctrinaires et radicaux au cours des mois d'octobre et de novembre 1878. Cette polémique a déjà été étudiée[718]. Nous sommes néanmoins retourné aux sources, qui sont pour la plupart conservées dans les archives Frère-Orban à l'ULB[719], pour saisir au plus près les solutions avancées par les uns et par les autres.

---

715 Jacobs à la Chambre, le 21 novembre 1878, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, pp. 32-34.

716 Cornesse à la Chambre, le 26 novembre 1878, dans *ibid.*, p. 63. Sur Prosper Cornesse (1829-1874), homme politique catholique, avocat à la Cour d'appel de Liège, député de l'arrondissement de Verviers (1870-1874) et de Maaseik (1878-1889), ministre de la Justice (1870-1871), voir J.-L. DEPAEPE E.A., *Le Parlement belge...*, p. 78.

717 Woeste à la Chambre, le 20 novembre 1878, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, pp. 20-22.

718 Cf. J. LORY, *Libéralisme et instruction...*, t. II, pp. 644-660.

719 AULB, *Papiers Frère-Orban*, n°777.

1. Deux conceptions différentes de la laïcité

Avant que la recherche d'une solution de compromis ne se mette en place, une courte polémique éclate au début du mois de juillet 1878 sur la laïcité de l'enseignement[720]. Celle-ci met plus particulièrement aux prises un quotidien de tendance catholique-libérale, *Le Journal de Bruxelles*, avec deux journaux libéraux, l'un doctrinaire, *L'Écho du Parlement*, l'autre radical, *L'Indépendance*. *Le Journal de Bruxelles* prétend que les libéraux ont l'intention de porter atteinte aux droits individuels, en particulier à la liberté de conscience et à la liberté religieuse, en attribuant un certain pouvoir à l'Etat dans le domaine de la conduite morale de la nation. Le journal catholique se demande sur quelle doctrine reposera "*cette prétention de l'Etat d'enseigner la morale*"[721] ? Il pense, pour sa part, qu'il s'agira de la "*religion libérale*". Or, s'inquiète *Le Journal de Bruxelles*, cette "*religion libérale*" que l'État inculquera dans ses écoles portera nécessairement atteinte à l'indépendance du pouvoir civil. Il fustige dès lors le paradoxe auquel aboutira indiscutablement le libéralisme : alors qu'il déclare garantir les droits individuels, spécialement en matière de croyances, il rétablira la "*théocratie pure*" :

> "*L'Écho du Parlement admet que l'État a charge des âmes ; l'État, pour lui, n'est plus un simple moyen à l'aide duquel la société des hommes atteint sa fin, c'est un but. L'État, qui est une abstraction, a une doctrine à lui, supérieure à toutes les doctrines professées par les citoyens et par les groupes de citoyens. Et cette doctrine universelle, c'est le libéralisme ! En style d'école, cela s'appelle confondre l'Église avec l'État, l'Église libérale et l'État. C'est la doctrine de la théocratie pure*"[722].

L'Écho du Parlement et *L'Indépendance* répondent tous deux aux accusations lancées par *Le Journal de Bruxelles*[723]. Certes, les deux journaux entendent bien soustraire l'enseignement public au contrôle du clergé en le plaçant sous l'autorité exclusive de l'État, mais la manière dont ils comprennent ce principe diffère quelque peu. Pour *L'Indépendance*, l'État n'a pas besoin de se référer à une quelconque "*philosophie transcendante*" pour développer un enseignement dégagé de "*toute formule religieuse*". Celui-ci doit se maintenir uniquement au niveau des notions "*sûres et des vérités démontrées*" : "*Nos écoles n'ont pas à choisir entre le jansénisme et le monisme. Elles n'ont qu'à choisir entre les meilleurs traités sur chaque branche du savoir humain*"[724]. Il s'agit avant tout d'affranchir les écoles publiques

---

720 Cf. *Le Journal de Bruxelles*, les 3, 5, 8, 9, 14, 15, 16, 18, 28, 30 juillet 1878. Sur cette polémique, voir les indications (succinctes) de J. VANDERVORST-ZEEGERS, *Le Journal de Bruxelles de 1871 à 1884...*, pp. 195-196.

721 *Le Journal de Bruxelles*, le 8 juillet 1878.

722 *Ibid.*, le 30 juillet 1878.

723 Cf. *L'Écho du Parlement*, les 12, 14, 21, 26 et 27 juillet 1878 ; *L'Indépendance*, les 9, 12 et 17 juillet 1878.

724 *L'Indépendance*, le 12 juillet 1878.

de toutes formes de dogmes, et de les maintenir au niveau de la vérité scientifique. Le langage que tient *L'Écho du Parlement*, l'organe officieux de Frère-Orban, est quelque peu différent. Il met plutôt l'accent sur le devoir qui incombe à l'Etat de développer un "*enseignement qui respecte tous les cultes, toutes les croyances*"[725]. *L'Écho du Parlement* se garde bien toutefois de préciser la manière dont, concrètement, les écoles publiques devront, à l'avenir, faire respecter la diversité des convictions et des croyances. Il reconnaît néanmoins à l'État le droit de participer à la formation morale de la nation. La morale à laquelle se réfèrera l'Etat ne sera pas contraire aux religions, ou à la conscience humaine, puisque ses principes seront "*communs à tous les cultes*". Ce sera une morale composée des "*vérités universelles*", que le ministère libéral détaillera dans son projet de loi réformant l'enseignement primaire :

> "*Il existe tout un système de vérités premières, absolues, universelles, fondements de l'État, source de la vie morale de l'humanité, qui se définissent par elles-mêmes et s'imposent impérieusement à la conscience de tous les hommes et de toutes les nations* (...). *Il est donc des vérités nécessaires, des devoirs absolus, qui président partout à la formation des États parce qu'il n'y a pas, en-dehors de ces vérités, d'ordre social*"[726].

Une autre polémique souligne également les divergences de vue séparant les deux journaux libéraux. *Le Journal de Bruxelles* tente d'amener la presse libérale à débattre du rôle social de la religion (catholique) dans l'espoir de diviser la majorité sur cette question. Le journal catholique demande aux libéraux de s'exprimer sur le sujet, tout en les provoquant quelque peu. Il les accuse à l'avance de vouloir déchristianiser la société en menant une politique scolaire inspirée de la Révolution française[727]. *L'Écho du Parlement* tient des propos pour le moins conciliants, probablement afin de donner des gages de modération à l'opposition catholique. Selon ses propres termes, il n'entend "*nullement contester la grandeur de la doctrine religieuse que le christianisme a apportée dans le monde*". Il n'hésite pas à souligner "*l'importance des services que l'Église catholique rend encore à l'Humanité quand elle se maintient dans son domaine purement religieux*"[728]. De tels propos font bondir *L'Indépendance*[729]. Si elle peut souscrire à l'importance du rôle joué dans le passé par le Christianisme, il lui est "*impossible d'admettre les services que l'Église catholique rend encore à l'Humanité*". Car le catholicisme, loin d'être une "*doctrine purement religieuse*", tend, par nature, à vouloir tout dominer, même "*les choses temporelles*". Il n'y a pas "*d'alliance possible entre l'Église catholique et les principes qui servent de base à tous les*

---

725 *L'Écho du Parlement*, le 12 juillet 1878.

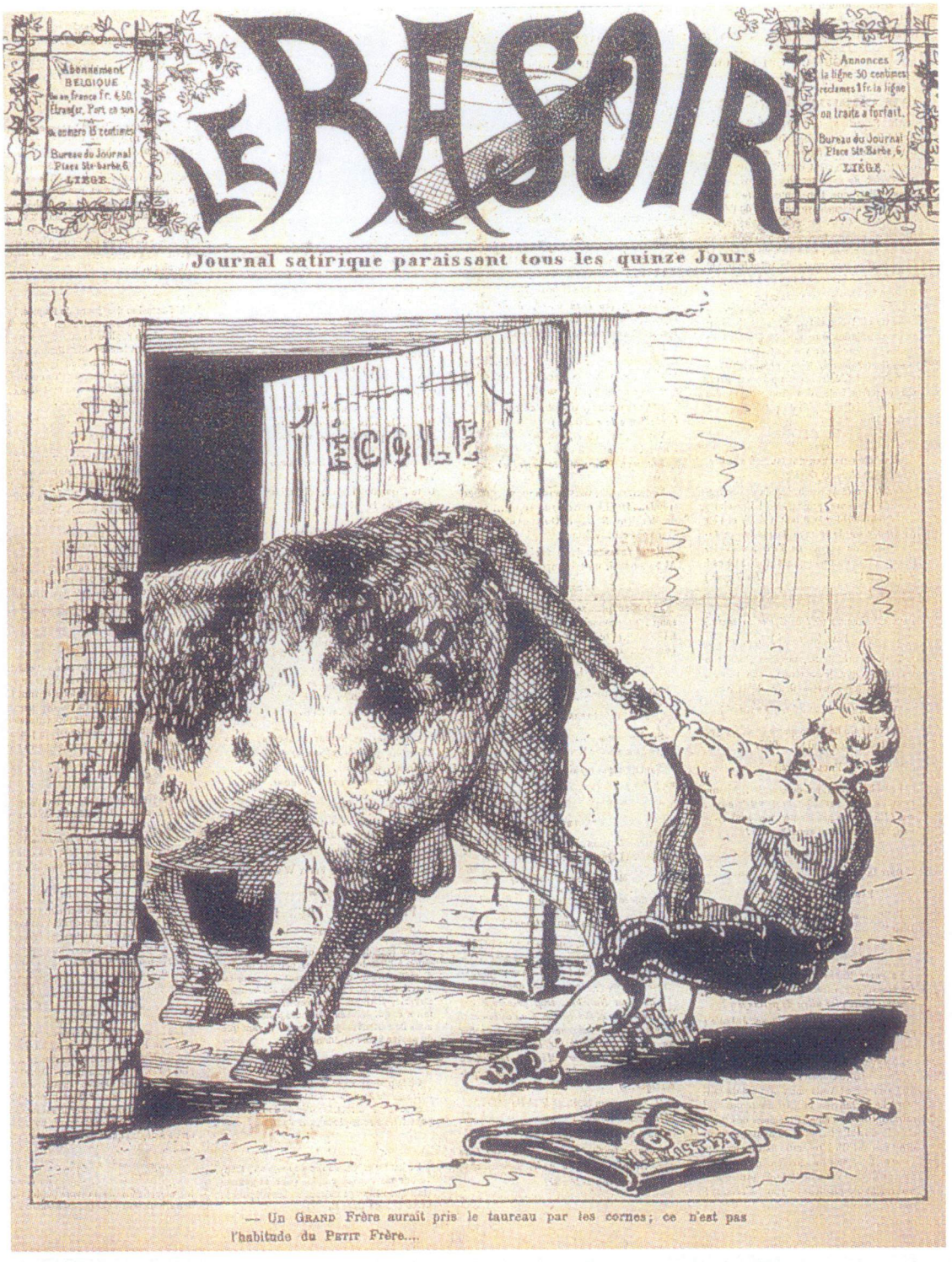
726 *Ibid.*, le 26 juillet 1878.

727 *Le Journal de Bruxelles*, les 30 juillet, 7 et 12 août 1878.

728 *L'Écho du Parlement*, le 6 août 1878.

729 *L'Indépendance*, le 8 août 1878.

Illustration n° 9 : Le taureau de 1842 est entré dans l'école. Frère-Orban tente de l'y déloger en le prenant par la queue plutôt que par les cornes.
(allusion à la polémique de presse libérale)



Source : *Le Rasoir*, 25 janvier 1879.

États civilisés". Cette controverse a été toutefois vite résorbée : *L'Écho* précise que si l'État doit "*respecter les croyances individuelles*" qui se maintiennent dans leur sphère d'influence, il est toutefois amené à combattre toutes celles "*qui cherchent à lui imposer sa loi*"[730]. Cette polémique ne présage-t-elle pas des difficultés que les libéraux risqueront de rencontrer lorsqu'il s'agira de définir de manière plus concrète le régime de laïcité des écoles publiques ?

2. La recherche d'une solution transactionnelle

Dès le début du mois de juillet, un journal doctrinaire, *L'Etoile belge*, avance une solution pratique à la question de la laïcité scolaire. Celle-ci lui a été inspiré par l'attitude adoptée par le Pape dans la question de l'enseignement public à Rome. A la fin du mois de juin 1878, Léon XIII a condamné la décision de la municipalité romaine visant à réserver l'enseignement du catéchisme aux élèves dont les parents en ont formulé la demande. Le Pape interdit aux fidèles d'envoyer leurs enfants dans les écoles publiques. *L'Étoile* pense que la réaction des évêques belges risque d'être identique, si le gouvernement libéral procède à une suppression du cours de religion. Afin d'éviter que cela ne se produise, elle estime plus prudent de s'en tenir aux principales dispositions de la loi Hollandaise de 1857 : un local sera réservé au clergé pour que ce dernier puisse donner l'enseignement de la religion en-dehors des heures de cours[731]. *L'Étoile* développe encore à plusieurs reprises son "système" au cours du mois de septembre 1878, sans susciter pour autant de réaction de la part des libéraux[732]. Le 11 octobre, le quotidien, sachant que le ministère travaille de "*pied ferme*" à la rédaction d'un projet de loi, demande expressément *"aux libéraux de donner leur avis"* sur sa "*solution*" :

> "*Ce que l'on demande, c'est que la religion soit exclue de l'enseignement, non de l'école, celle-ci n'étant, en-dehors des heures de classe, que des bâtiments publics que l'on peut aussi bien affecter à des réunions confessionnelles pour les enfants qu'à des réunions électorales pour les parents*"[733].

Cette fois, la presse libérale ne demeure pas muette. Les radicaux condamnent la solution avancée par *L'Étoile* pour des raisons que nous développerons plus loin[734]. Précisons simplement que, pour *L'Indépendance*, comme pour *La Flandre Libérale*, l'intervention du

---

730 *L'Écho du Parlement*, le 11 août 1878.

731 *L'Étoile*, le 3 juillet 1878.

732 *Ibid.*, les 5, 8, 13, 14 et 19 septembre 1878.

733 *Ibid.*, le 11 octobre 1878.

734 *L'Indépendance*, les 17, 19, 20 et 21 octobre 1878; *La Flandre Libérale*, les 18, 22, 25 et 27 octobre 1878.

clergé dans les écoles publiques est inconcevable. La solution de *L'Etoile* est qualifiée de "*byzantine*", de "*moyen terme*" et de "*concession ridicule*". Même un journal doctrinaire comme *L'Écho du Parlement* se montre sceptique, du moins dans un premier temps[735]. D'après lui, le clergé refusera de collaborer aux écoles publiques. Il est plus facile, selon *L'Echo du Parlement,* de confier l'enseignement religieux "*à l'instituteur, pour que celui-ci le donne en-dehors des heures de classe, ou même pendant les heures de classe, si les parents en expriment la demande*"[736]. Non pas qu'il s'agisse d'ériger l'instituteur en "*prêtre civil*", ou en zélé propagateur d'une doctrine antireligieuse. Mais, poursuit *L'Écho*, "*cela se produit déjà dans toutes les écoles publiques sur lesquelles le clergé a jeté l'interdit*". Le maître d'école dispense le catéchisme, sans aucune intervention du clergé, et "*sans qu'aucun abus n'ait été constaté*". Ces écoles jouissent de la confiance des pères de famille libéraux.

L'Indépendance et *La Flandre Libérale* rejètent tout autant la solution imaginée par *L'Écho du Parlement*[737]. Leurs critiques n'entament toutefois pas la détermination de *L'Écho*. Le 9 novembre[738], ce dernier répond aux différentes objections soulevées par les deux quotidiens radicaux. Le 12 novembre 1878, *L'Écho* s'engage dans la voie des concessions, non pas vis-à-vis des radicaux, mais bien vis-à-vis des lecteurs de *L'Étoile*. En réalité, *L'Echo* entend se ménager la susceptibilité d'un petit groupe de "vieux libéraux", surtout présents au Sénat, qui se déclare hostile à toute révision de la loi de 1842. *L'Écho* combine ainsi les thèses de *L'Étoile* avec les siennes[739]. Un local de l'école sera mis à la "*disposition des ministres des cultes avant ou après l'heure des classes pour y donner l'instruction religieuse aux enfants*" ; mais si, comme le croit *L'Écho*, le clergé refuse de collaborer, la récitation du catéchisme sera alors confiée à l'instituteur. Cette solution réalise une sorte de synthèse entre, d'une part, le système de l'*openbaare school* aux Pays-Bas (le local mis à la disposition du clergé en-dehors des heures de cours) et, d'autre part, celui des *public schools* en Angleterre (l'instituteur qui se charge de l'enseignement religieux). Elle constitue, à peu de choses près, la base de l'article 4 du futur projet de loi scolaire qui sera déposé au Parlement en janvier 1879. Il est intéressant de relever les arguments avancés par les doctrinaires et par les radicaux au cours de cette "transaction". Les débats ont plus particulièrement porté sur trois questions majeures : le maintien d'un enseignement religieux, l'intervention du clergé et le rôle de l'instituteur.

---

735 *L'Écho du Parlement*, les 23, 24, 25 octobre et 8 novembre 1878.

736 *Ibid.*, le 25 octobre 1878.

737 Cf. *L'Indépendance*, les 25, 26 et 28 octobre 1878; *La Flandre Libérale*, les 26, 27 et 29 octobre 1878.

738 *L'Écho du Parlement*, le 9 novembre 1878.

739 *Ibid.*, le 12 novembre 1878.

3. La justification des doctrinaires

Les doctrinaires invoquent principalement trois raisons pour justifier le maintien d'un enseignement religieux dans l'enceinte même des écoles publiques. En premier lieu, la présence d'une instruction religieuse devrait permettre de prévenir les accusations d'anti-religion qui ne manqueront pas d'être adressées à l'encontre des écoles publiques[740]. Les doctrinaires espèrent même que cette mesure facilitera l'adoption de la réforme scolaire par les catholiques. En deuxième lieu, et c'est peut-être un argument principal, la future loi pourra rencontrer "*le vœu de l'immense majorité des pères de familles*"[741]. Car, même parmi les libéraux, de nombreux parents souhaitent, par conviction ou par conformisme social, que leurs enfants continuent à recevoir une formation religieuse "*à l'école, et non ailleurs*", et, notamment, qu'ils y soient convenablement préparés à la première communion. *L'Écho du Parlement* parle à cette occasion de la nécessité de ne pas heurter "*l'état des esprits et des mœurs, des habitudes et des vœux des populations*"[742], voire également de respecter le "*sentiment religieux d'une grande partie du pays*". En troisième lieu, l'organisation d'un enseignement des divers cultes reflète la conception que les doctrinaires se font d'une laïcité plutôt ouverte à la pluralité des croyances religieuses. Ce dernier argument apparaît plus particulièrement dans un article publié dans *L'Écho du Parlement* du 23 octobre 1878 :

> "*Disons le bien haut qu'il ne s'agit pas d'empêcher l'école d'être confessionnelle au point de vue catholique pour la transformer en une école vouée au culte de la libre pensée. L'école communale doit être véritablement publique, ni juive, ni protestante, ni rationaliste, mais l'école de tout le monde, où les enfants professant n'importe quelle religion puissent recevoir l'instruction, y compris l'instruction religieuse, si tel est le désir des parents, sans que pour cela l'autorité publique ait à abandonner la moindre parcelle des droits qui lui appartiennent*"[743].

La mise à la disponibilité du clergé d'un local de l'école, pour qu'il puisse y dispenser une instruction religieuse en-dehors des heures de classe, n'est pas dépourvue de toute considération tactique. Les doctrinaires pensent, à l'exception peut-être de *L'Étoile*[744], que le clergé refusera de "*collaborer*" dans sa toute grande majorité. Or, pour *L'Echo du Parlement*, "*le clergé aura dorénavant devant la population la responsabilité de son abstention. Il dira*

---

740 *L'Echo du Parlement*, les 23-24 octobre et 12 novembre 1878.

741 *Ibid.*, les 25 octobre, 9, 12 et 22 novembre 1878.

742 *Ibid.*, le 12 novembre 1878.

743 *Ibid.*, le 23 octobre 1878.

744 Cf. notamment *L'Étoile*, les 17, 23 et 24 octobre 1878.

en vain : l'école est sans religion ; tout le monde lui répondra : enseignez-y la religion"[745]. L'autorité civile ne pourra pas être suspectée de "*mauvaise volonté*". Dans ces conditions, poursuit le journal, "*l'école du peuple sera plus aisément défendue contre les attaques dont elle sera certainement l'objet*". Du reste, si le clergé accepte d'intervenir dans les écoles publiques, il devra le faire sans poser de "*conditions inacceptables*"[746]. S'il outrepasse ses prérogatives au cours de son enseignement, il sera automatiquement exclu de l'école.

En cas d'abstention du clergé, le recours à l'instituteur apparaît à *L'Écho du Parlement* comme l'un des seuls moyens capables d'assurer un enseignement religieux aux élèves fréquentant les écoles publiques. Cette solution offre du reste de nombreux avantages aux yeux du journal. Elle permet d'affirmer une certaine forme d'indépendance de la sphère civile à l'égard de l'autorité religieuse. Alors que, sous la loi de 1842, l'instituteur est astreint à se placer sous le surveillance du clergé, il ne dépendra plus désormais, en fait d'enseignement de la religion, que du seul pouvoir civil : "*On n'a pas à craindre l'hypothèse où le prêtre viendrait dans le local de l'école pour y faire donner l'enseignement religieux par l'instituteur sous sa surveillance*"[747]. En outre, la liberté de conscience de l'instituteur ne sera pas entravée s'il accepte de donner le cours de religion. Ce dernier devra simplement "*faire réciter le catéchisme à la lettre*", voire également en expliquer le contenu, sans pour autant "*s'engager plus en avant*". Les "*doctrines religieuses*" constituent à cet égard "*des faits historiques qu'on peut parfaitement exposer sans faire une profession de foi*". Du reste, le maître d'école a toujours la faculté de refuser d'instruire ses élèves des "*choses religieuses*". Cette matière pourrait alors être confiée à toute autre personne offrant des gages suffisants de moralité[748].

4. Du refus des radicaux

Dans un premier temps, les radicaux réagissent par un rejet total de la solution élaborée par les doctrinaires. Il s'agit pour eux d'un "*système hybride*" (*L'Indépendance*, le 14 octobre 1878), "*bâtard*" (*La Gazette*, le 7 novembre 1878) et "*byzantin*" (*La Flandre Libérale*, le 22 octobre 1878), voire également d'un ensemble de "*combinaisons inexcusables qui n'arrangent personne*" (*L'Indépendance*, le 17 octobre 1878). Quel que soit le qualificatif utilisé, les radicaux estiment que les doctrinaires ne vont pas assez loin. La guerre avec l'Église est inévitable dès qu'on touche à l'un de ses privilèges. Ne vaut-il pas mieux dès lors,

---

[745] *L'Écho du Parlement*, le 12 novembre 1878.

[746] *Ibid.*, le 15 novembre 1878.

[747] *Ibid.*, le 17 novembre 1878.

[748] *Ibid.*, les 9 et 12 novembre 1878.

s'interroge *L'Indépendance, "puisque cette crise est inévitable, en finir en une seule fois, et ne pas en préparer une nouvelle ?"*[749]. Toute recherche de compromis entre l'Église et l'Etat relève d'une "*insigne duperie*" selon *La Flandre Libérale*[750]. Quatre jours plus tard, le journal soutient qu'il ne sert à rien "*de s'arrêter à mi-chemin*"[751]. "*Le Rubicon*" doit être franchi insiste-t-il ! D'ailleurs, conclut *La Flandre libérale*, "*l'armée libérale ne demande qu'à marcher à l'ennemi. Nous espérons bien que ses généraux n'en auraient pas moins d'énergie qu'elle-même*". Voilà le gouvernement mis en garde ! Autrement dit, les radicaux demandent que le ministère procède à une "*révision franche de la loi de 1842*" par une "*application intégrale des vrais principes du libéralisme*". *L'Indépendance* note ainsi :

> "*N'est-il pas incontestable que tout ce qu'on nous offre comme réglementation de l'instruction religieuse à l'école, au lieu de détourner de prétendues difficultés, n'aboutit qu'à en créer de nouvelles ? Il se trouve que la vraie application de nos principes, à propos de la révision de la loi de 1842, est ce qui peut diviser le moins les libéraux, et ce qui pourra être exécuté avec le moins d'embarras. Résignons-nous donc à appliquer nos principes. Et ne craignons pas d'être "radicaux", quand c'est le seul moyen de faire les choses efficacement, quand ce qu'on appelle radical est la simplification la plus juste, la plus sage, la plus aisée*"[752].

Plus spécifiquement, les radicaux critiquent les divers points de la solution doctrinaire. A commencer peut-être par le maintien d'un enseignement de la religion dans les écoles publiques. Cette mesure accordera dans le faits un monopole au catholicisme, dans la mesure où il représente la religion "*partagée par la grande majorité des pères de famille*"[753]. L'égalité des cultes ne sera donc pas respectée. En outre, les radicaux ont tendance à assimiler le catholicisme à une doctrine anti-moderne[754]. Ils pensent que l'enseignement de la religion catholique viendra contrarier "*l'enseignement scientifique*" dispensé dans les écoles publiques. Enfin, ce compromis contrevient nécessairement à la thèse de la séparation de l'Eglise et de l'Etat, nécessaire à la sauvegarde de la liberté de conscience. L'État ne peut se faire le propagateur d'aucune religion, ni d'aucun système philosophique spécifique. Il doit demeurer accessible à tous, en se tenant à l'écart de toutes "*formes de culte*". La seule manière de respecter ce principe à l'école consiste à n'y enseigner aucun culte. Quant au vœu des pères de

---

749 *L'Indépendance*, le 25 octobre 1878.

750 *La Flandre Libérale*, le 18 octobre 1878.

751 *Ibid.*, le 22 octobre 1878.

752 *L'Indépendance*, le 26 octobre 1878.

753 Cf. notamment *La Flandre Libérale*, le 27 octobre 1878.

754 *L'Indépendance*, le 24 octobre 1878 ; *La Flandre Libérale*, le 8 et le 14 novembre 1878. Cf. aussi F. LAURENT, *La loi de 1842*, dans *La Revue de Belgique*, t. XIII, 1878, pp. 222-227.

famille, il peut être rencontré en ménageant les heures de classe de telle façon que les élèves reçoivent une instruction religieuse en-dehors de l'école, dans le lieu de culte approprié :

> "*Nous n'avons qu'une obligation ; c'est de tenir compte des désirs du père de famille. Or, pour ceux qui veulent l'enseignement d'un dogme particulier, ils seront satisfaits si, l'école restant neutre entre les religions, l'on ménage, dans la distribution des heures de classe, le temps voulu pour que l'enfant reçoive, dans les lieux consacrés à cet usage, l'instruction qu'on réclame pour lui*"[755].

Les radicaux se montrent encore plus acharnés à refuser toute intervention du clergé - sous quelque forme que se soit - dans l'enseignement public. Ils rejètent par conséquent la proposition de laisser un local de l'école à la disposition du clergé. Il est tout à fait "naïf" et "utopique" de croire, selon eux, que le clergé ne franchira pas les portes de l'école publique à titre "d'autorité". Il est dans sa nature de vouloir "tout contrôler". *La Flandre Libérale* précise que "*tant qu'on permettra au prêtre de mettre un pied à l'école, il trouvera le moyen de s'en rendre maître. Il mettra d'abord un pied, puis deux, puis trois*"[756]. La présence quotidienne du prêtre dans l'école signifiera en outre, pour l'instituteur, le maintien d'une servitude morale : "*c'est l'espionnage, c'est la délation, c'est la tyrannie qui continuera à peser sur l'instituteur*"[757]. Du reste, il est à craindre que le clergé ne subordonne sa collaboration à toutes sortes de conditions que les administrations communales seront obligées de satisfaire[758]. La seule manière d'assurer une indépendance réelle du pouvoir civil dans le secteur de l'enseignement primaire consiste à "*exclure le prêtre de l'école*".

Les radicaux sont également soucieux de défendre "*les droits de l'instituteur*". Or, en obligeant plus ou moins explicitement les instituteurs à faire réciter le catéchisme en classe, les doctrinaires portent nécessairement atteinte à leur liberté de conscience. L'instituteur sera "*obligé de se prononcer et d'affirmer des dogmes*" auxquels il peut très bien ne pas croire[759]. Dans le même ordre d'idées, comment pourrait-il enseigner à la fois le catholicisme, le protestantisme et le judaïsme, s'il n'appartient pas à chacune de ces trois religions ? "*Voyez-vous ce malheureux obligé d'être catholique, protestant ou juif selon l'heure de la journée et selon les élèves auxquels il s'adresse ?*"[760]. Mais, même si l'instituteur accepte malgré tout, "*en son âme et conscience*", d'enseigner la religion, encore devra-il affronter les foudres du clergé. Ce dernier ne lui reconnaîtra jamais aucune compétence dans ce domaine. Il ne

---

755 *L'Indépendance*, le 11 novembre 1878.

756 *La Flandre Libérale*, les 27 octobre et 10 novembre 1878.

757 *L'Indépendance*, le 16 novembre 1878 ; *La Flandre Libérale*, le 23 octobre 1878.

758 *Ibid.*, les 8, 11, 17 et 20 novembre 1878 ; *L'Indépendance*, les 11, 13, 16 et 20 novembre 1878.

759 *L'Indépendance*, le 24 octobre 1878.

760 *La Flandre Libérale*, le 27 octobre 1878.

cessera de ternir sa réputation. Face à ces "*dérives*", les radicaux demandent au gouvernement de veiller à assurer "l'indépendance absolue" de l'instituteur. Comment ? Simplement, comme le rappelle Paul Janson aux membres de *La Ligue* réunis en assemblée générale le 5 novembre, en appliquant le programme scolaire préconisée par les radicaux :

> "*... la religion ne peut faire partie du programme de l'enseignement primaire. L'instituteur ne doit pas avoir à s'en occuper, le prêtre ne doit, sous aucun prétexte, à aucun titre, avoir accès dans les écoles. C'est la solution radicale, dira-t-on. C'est la solution qui découle directement, nécessairement, des principes constitutionnels qui consacrent la liberté de conscience et l'égalité de tous les citoyens devant la loi*"[761].

5. ... à leur acceptation partielle et pragmatique

> "*Paris vaut bien une messe disait Henri IV. Et l'on peut dire que la cohésion de toutes les forces libérales vaut bien quelques accommodements sur l'une ou l'autre des questions politiques*", *L'Indépendance*, le 9 novembre 1878.

Les radicaux campent sur leurs positions jusqu'au début du mois de novembre 1878. Ils persistent à refuser toute "*solution transactionnelle*". Seul le "*système radical*" obtient grâce à leurs yeux. Il offre l'avantage d'être "*net, franc et précis*". A partir du 8 novembre 1878, le ton change. Le 8, *La Flandre Libérale* "*se déclare ouverte à quelques concessions*"[762]. Le 9, *L'Indépendance* lui emboîte le pas : le journal reconnaît la nécessité de "*quelques accommodements sur l'une ou l'autre question politique*"[763]. Enfin, le 12, *La Gazette* se dit prête à sacrifier "*ses sentiments personnels*"[764]. Pourquoi ce revirement apparent ? En réalité, les radicaux se rendent peu à peu compte qu'aucune révision de la loi de 1842 ne pourra avoir lieu si aucun accord ne se dégage parmi les libéraux. *La Flandre*

---

761 *Le Bulletin de la Ligue de l'enseignement*, t. XIV, 1878-1879, p. 29. Sur Paul Janson (1840 - 1913), docteur en philosophie et en droit, avocat, député libéral de Bruxelles (1877-1884, 1889-1894 et 1900-1913) et sénateur de Liège (1894-1900), chef de fil des "progressistes", farouche anticlérical, membre de la *Libre Pensée de Bruxelles* et de la *Fédération Nationale des Sociétés de Libres penseurs*, voir *Biog. Nat.*, t. XL, col. 476-531 ; J. TORDOIR, *Paul Janson (1840-1913) : un libéral à la conquête du suffrage universel*, Bruxelles, 1999.

762 *La Flandre Libérale*, le 8 novembre 1878. Voir aussi *ibid.*, les 9, 14, 17,18, 21, 22 et 28 novembre 1878.

763 *L'Indépendance*, le 9 novembre 1878. Voir aussi *ibid.*, les 11, 12, 18, 19, 20, 21 et 26 novembre 1878.

764 *La Gazette*, le 12 novembre 1878.

Libérale reconnaît qu' "*il se peut fort bien que, pour réaliser cet accord, il faille se résigner à une transaction. Il serait déraisonnable de repousser absolument cette éventualité*"[765].

Les radicaux ne sont néanmoins pas prêts à négocier une transaction avec les doctrinaires à n'importe quel prix. L'accord doit porter selon eux sur quelques points bien précis. La première concession, et elle est de taille, réside dans l'acceptation du maintien d'un enseignement religieux dans les écoles publiques : "*Si cela peut calmer chez certains de nos amis des scrupules respectables, maintenons l'enseignement religieux à l'école. Soit ! Ce n'est pas raisonnable, mais ce ne sera pas dangereux*"[766]. Il leur apparaît par contre tout à fait dangereux de continuer à confier cet enseignement au clergé. Ce serait retomber dans les "vieux travers" et, comme cela arrive trop souvent, livrer l'école à la merci de l'autorité religieuse. *La Flandre Libérale* et *L'Indépendance* se montrent particulièrement intransigeantes sur ce point : "*Tout, plutôt que le maintien du prêtre dans l'école*"[767]. Elles préfèrent, et de loin, confier l'instruction religieuse à l'instituteur. Ce système permet au moins aux radicaux de sauver les apparences en rencontrant une partie de leurs revendications[768]. Aussi admettent-ils finalement la première solution avancée par *L'Écho du Parlement*, qui charge l'instituteur de faire réciter le catéchisme en classe. *L'Indépendance* lâche : "*Mais, à dire notre pensée, si, entre deux maux, il nous fallait choisir, nous aimerions mieux subir la première de ces deux combinaisons, bien que nous l'ayons déjà condamnée*"[769].

A la fin du mois de novembre 1878, la controverse perd de son intensité avant de s'éteindre peu à peu au cours du mois de décembre. *L'Écho* y voit la preuve du triomphe de sa solution combinée, qui permet à l'instituteur de faire réciter le catéchisme en cas d'abstention du clergé. C'est d'ailleurs, selon le journal doctrinaire, la seule manière d'obtenir une majorité libérale, non seulement à la Chambre, mais, ce qui lui apparaît beaucoup plus problématique, au Sénat également, où siègent quelques libéraux réticents à toute révision de la loi de 1842 : "*Il paraît certain que la solution absolue en ce qui touche l'enseignement religieux, ne réunirait pas une majorité au Sénat*"[770]. Les radicaux ne l'entendent cependant pas de cette oreille. Ils dénoncent la "*prétention de la minorité à faire la loi*"[771]. Ils mettent d'ailleurs en garde le gouvernement. Ils se sont ralliés à une solution pragmatique, malgré l'avis contraire

---

765 *La Flandre Libérale*, le 8 novembre 1878.

766 *Ibid.*, le 10 novembre 1878.

767 *L'Indépendance*, le 16 novembre 1878.

768 *La Flandre Libérale*, le 10 novembre 1878.

769 *L'Indépendance*, le 11 novembre 1878.

770 *L'Écho du Parlement*, le 17 novembre. Voir aussi *ibid.*, les 19, 20, 22 et 23 novembre 1878.

771 *L'Indépendance*, le 12 novembre 1878.

de certaines "forces centrifuges", surtout présentes dans les associations électorales et dans les groupes de pression laïques[772]. Mais ils n'accepteront toutefois jamais la combinaison proposée par *L'Écho du Parlement*. Le silence que la presse radicale observe depuis quelque temps "*ne signifie pas que notre répugnance à voir la porte de l'école ouverte au clergé ait en rien diminuée*"[773]. Voilà les membres du gouvernement Frère-Orban pour le moins prévenu !

772 Cf. notamment *La Ligue des Gueux anversois*, dans *Le Précurseur*, le 6 décembre 1878 ; *L'Association libérale* de Bruxelles, dans *L'Indépendance*, le 15 décembre 1878 ; *Le Cercle progressiste de Gand*, dans *ibid.*, le 19 janvier 1878 ; *La Libre Pensée de Bruxelles*, dans *La Chronique*, le 7 décembre 1878 ; *La Ligue de l'enseignement*, dans *Bulletin de la Ligue de l'enseignement*, t. XIV, 1878-1879, pp. 37-41.

773 Cf. *La Flandre Libérale*, les 21, 22 et 28 novembre 1878 ; *L'Indépendance*, le 18 novembre 1878.

Chapitre II
La laïcité de la loi Van Humbeeck

Entre les deux conceptions de la laïcité qui se font face lors des débats préalables à la révision de la loi de 1842, l'une doctrinaire, l'autre radicale, le gouvernement semble privilégier la première. Pourtant, le projet de loi Van Humbeeck (**A**), même s'il se veut "conciliant" à l'égard de la religion catholique, n'entend pas moins soustraire l'institution scolaire à l'emprise du clergé. Le pouvoir central ne limite pas son intervention à cette politique "d'indépendance de la sphère publique". Il charge également l'État d'une "*haute mission morale*" : celle d'inculquer aux jeunes générations les bases d'une "*morale universelle*", qui dépasse les croyances particulières tout en s'en inspirant, afin notamment de renforcer l'unité de la nation. Les catholiques réagissent violemment à ce projet de loi. A la Chambre, la Droite s'efforce plus particulièrement de démontrer l'impossibilité et l'inanité d'un tel projet (**B**). Cette "fin de non recevoir" incite les membres du Cabinet à modérer leur attitude (**C**) : la "laïcité" scolaire devient de plus en plus "ouverte" aux croyances religieuses, tandis que la "morale indépendante" s'assimile peu ou prou à la "morale évangélique". De leur côté, les radicaux tentent de freiner ce mouvement de "dé-laïcisation" en réaffirmant leur programme d'une laïcisation complète de l'enseignement, qui implique entre autres, faut-il le rappeler (?), une séparation nette entre le prêtre et l'école, entre la morale et la religion (**D**).

A. La laïcité initiale

1. Son élaboration

Aux dires de Ch. Woeste[774], l'élaboration du projet de loi aurait fait l'objet de "*tiraillements*" entre les membres du gouvernement. Frère-Orban aurait notamment souhaité que l'on s'en tienne aux dispositions de la loi de 1850 sur l'enseignement moyen. Aucune source ne permet de confirmer ou d'infirmer ces propos. Il apparaît simplement que, à peine constitué, le Cabinet est tombé d'accord sur la non-inscription de la religion dans le programme des écoles publiques. Sur base de ce principe, le département de l'Instruction

774 C. WOESTE, *Mémoires pour servir à l'histoire contemporaine de Belgique*, t. I, Bruxelles, 1927, p. 146.

publique présente un avant-projet dans le courant du mois de septembre 1878[775]. Ce premier essai précise que "*le gouvernement restera étranger à l'enseignement des dogmes religieux*". Il envisage néanmoins d'accorder un local de l'école aux ministres des cultes pour qu'ils puissent donner un cours de religion en dehors des heures de classe. Le texte est cependant jugé "*désagréable pour le clergé*". Le 4 octobre, le ministre de l'Instruction publique, Pierre Van Humbeeck, propose une nouvelle version[776]. Celle-ci reconnaît que "*l'enseignement religieux sera confié aux familles et aux ministres du culte*". Elle ajoute "*qu'à défaut des ministres d'un culte, le droit d'enseigner la religion sera confié à toute personne présentant des garanties notoires de moralité*". Cette personne pourrait bien être l'instituteur.

Le gouvernement ne semble pas être revenu sur ce dossier au cours des mois d'octobre et de novembre 1878. Pendant cette période, la presse libérale se penche sur la nature du régime de laïcité a introduire dans les écoles publiques. On peut du reste se demander si ce débat n'a pas été intentionnellement soulevé par les milieux proches du gouvernement, voire également par certains membres du Cabinet eux-mêmes, en particulier par W. Frère-Orban, cela afin de "tester" la réaction des radicaux et des doctrinaires face à la solution envisagée ? Quoi qu'il en soit, les dispositions de cet avant projet élaboré au début du mois d'octobre 1878 se retrouvent pour l'essentiel dans le projet de loi déposé à la Chambre le 21 janvier 1879.

2. Ses principes essentiels

Le projet de loi et l'exposé des motifs forment un tout indissociable qui trouve son unité dans la volonté de réorganiser complètement le système national d'enseignement aux niveaux primaire et normal[777]. Il est plus particulièrement articulé autour de trois grands axes : la laïcité, la centralisation scolaire et la réforme pédagogique. La dimension sociale et économique n'est pas absente, mais elle est nettement moins apparente. Seuls les deux premiers axes (qui sont en réalité intimement liés) nous intéressent ici. L'aspect plus proprement pédagogique sera abordé ultérieurement, dans un chapitre qui lui est consacré[778].

---

775 Selon *Le Journal de Bruxelles*, le 15 septembre 1878.

776 Van Humbeeck à Frère-Orban, le 4 octobre 1878, dans AULB, *Papiers Frère-Orban*, n°246.

777 Le projet de loi et l'exposé des motifs sont publiés, avec un large aperçu de la législation étrangère existant sur le sujet (Hollande, Autriche, Suisse, État de Victoria, Angleterre, Écosse, Italie et Irlande), dans *Les Documents parlementaires, Ch., sess. 1878-1879*, t. I, n°49, séance du 21 janvier 1879, XXXIII-230p.

778 Voir *infra*, pp. 255-300.

Illustration n°10 : Discussion parlementaire sur la loi Van Humbeeck[1].



Source : *Belgique au temps de Frère-Orban*, Bruxelles, 1996, p. 4.

[1] On peut reconnaître, à la tribune, le ministre de l'Instruction publique, Pierre Van Humbeeck, et au centre gauche, Frère-Orban en discussion avec Charles Graux et Jules Bara.

a) L'indépendance du pouvoir civil

L'un des premiers objectifs fixés par le projet de loi consiste à rendre "*l'Etat indépendant*" à l'égard de l'autorité religieuse. L'État et les Églises poursuivent des buts "*complètement distincts*" précise l'exposé, "*leurs actions se déploient dans des sphères nettement séparées*"[779]. L'Etat est incompétent en matière de croyances religieuses. Il ne peut se faire le propagateur d'aucun culte. D'après l'exposé, le principe d'une "*séparation entre l'Etat et les Eglises*" est inscrit dans la Constitution, sauf les "*exceptions relatives à la célébration relative au mariage civil et au maintien des traitements du clergé*". Il est temps, déclare-t-il, "*de donner à nos principes constitutionnels une application complète*". Cela implique notamment que, dans le domaine scolaire, "*l'enseignement religieux, auquel l'État doit rester étranger, à raison de son incompétence, ne peut plus figurer dans le programme des écoles publiques*"[780]. L'article 4 du projet de loi proclame par conséquent que "*l'enseignement religieux est laissé au soin des familles et des ministres des divers cultes*". L'inspection ecclésiastique n'a plus aucune raison d'être ; elle est supprimée. Le clergé ne peut plus exercer, en aucune manière, une autorité dans les écoles publiques, que ce soit "*dans le recrutement du personnel, dans le choix des livres, ou dans la formation des maîtres*".

Cette laïcisation de l'institution scolaire, par laquelle l'école publique est soustraite à l'autorité du clergé, ne signifie nullement une indifférence, encore moins une hostilité à l'égard du pluralisme religieux. Selon l'exposé des motifs, la "neutralité", telle que la Constitution l'envisage, suppose tout au plus "*d'assurer à toutes les croyances la même liberté et les mêmes garanties, d'établir entre elles une complète égalité*"[781]. Rien ne s'oppose donc à ce que l'État accorde aux familles qui en émettent le souhait "*toutes les facilités*" pour que leurs enfants soient instruits "*des choses de leur religion*". L'article 4 du projet de loi prévoit à cet effet qu'un "*local dans l'école est mis à la disposition des ministres des cultes pour y donner, soit avant, soit après l'heure des classes, l'enseignement religieux aux enfants de leur communion fréquentant l'école*"[782]. L'exposé des motifs précise encore qu'en cas de refus des ministres des cultes, l'enseignement religieux pourra être donné, soit par l'instituteur s'il y consent, soit par une autre personne. Il entend accorder ces avantages à tous les cultes reconnus, et pas seulement à la religion majoritaire du pays. Ces dispositions n'impliquent aucune convention entre l'autorité religieuse et l'autorité civile. Elles ne pourront pas conduire l'Etat à "*compromettre son indépendance*" ou à abandonner une part de sa puissance:

> "*Sans compromettre son indépendance, sans quitter l'attitude de neutralité qu'il doit garder vis-à-vis des diverses doctrines religieuses, sans sortir de sa*

779 *Exposé des motifs...*, p. 51.

780 *Ibid.*, p. 53.

781 *Ibid.*, p. 51.

782 *Projet de loi...*, p. 4.

tâche propre dans l'enseignement et sans en abandonner la moindre part, il est permis à l'État, toutes les fois qu'il peut répondre aux vœux des familles, de faciliter aux Églises leur mission, à la double condition toutefois de n'y pas intervenir et de mettre à la disposition de tous les cultes les mêmes avantages"[783].

L'exposé ne se contente pas d'affranchir l'école publique de l'influence du clergé, ni même de redéfinir la place de la religion au sein de l'espace scolaire. Il entend également "*tirer les conséquences*" pratiques de la suppression de la religion du programme obligatoire[784]. Il reconnaît à l'État une compétence en matière d'enseignement de la morale. Le projet de loi place la morale en tête du programme scolaire (art. 5). Or, comme les écoles publiques sont astreintes à "*organiser un enseignement pour tous, sans distinctions de cultes*", la morale devra nécessairement se baser sur un ensemble de valeurs assez consensuelles pour être acceptées par tous les élèves, "*quelles que fussent les convictions religieuses, philosophiques, ou politiques de leurs parents*". L'exposé ne précise pas le contenu de cette morale. Il stipule simplement qu'elle sera "*indépendante*" de tout contenu dogmatique propre à telle ou telle confession. Son enseignement se fera "*sans l'intervention et, par conséquent, sans le contrôle des Églises*". Ainsi, l'État pourra "*former de bons citoyens*". Autrement dit, la "*morale indépendante*" est amenée à prendre la place de la religion catholique comme fondement des règles communes nécessaires au maintien de la cohésion nationale.

La laïcité de l'enseignement que le gouvernement libéral entend instaurer se situe d'après nous à la croisée de deux logiques complémentaires. D'une part, une logique de "laïcisation", qui tend à soustraire l'enseignement public à l'influence du clergé, dans des proportions cependant encore fort conciliantes à l'égard de la pluralité des identités religieuses à l'œuvre au sein de la société civile. D'autre part, une logique de "religion civile", qui attribue à l'État un rôle important dans la socialisation morale de la nation. Cette "morale collective" devra toutefois être assez "universelle" pour être acceptée par toutes les croyances et toutes les opinions. Ces logiques s'inspirent en partie des expériences tentées en Angleterre et au Pays-Bas. Dans ces pays, les écoles publiques accueillent les enfants des diverses communions en procédant, d'une part, à une certaine déconfessionnalisation (dans la mesure où ces établissements ne sont pas accaparés par l'enseignement d'une confession en particulier) et, d'autre part, en assurant une éducation morale basée sur un fond commun à toutes les religions. Mais, alors que, dans ces pays, l'existence d'un certain consensus moralo-religieux entre les diverses dénominations religieuses permet effectivement d'invoquer une "religion civile", les efforts déployés par les libéraux belges pour élaborer une "morale commune à tous les cultes" risquent de se heurter à la position dominante du culte catholique.

---

783 *Exposé des motifs...*, p. 53.

784 *Ibidem.*

b) La sur-éminence de l'État

L'affirmation du rôle de l'Etat dans le domaine de l'éducation morale participe à une politique plus large visant, dans le chef du gouvernement, à renforcer les compétences du pouvoir central dans le secteur de l'enseignement. Plusieurs articles du projet de loi tendent concrètement à instaurer, sinon un véritable monopole de l'Etat, du moins une nette "sur-éminence" de l'autorité publique sur les pouvoirs subordonnés. L'exposé des motifs déclare que *"l'enseignement public doit être placé sous la direction et sous la surveillance exclusive de l'autorité civile"*[785]. Cette priorité accordée aux pouvoirs de l'Etat est justifiée par la thèse selon laquelle l'enseignement relève de l'intérêt général. Elle est également commandée par la volonté de restreindre l'influence de l'Eglise dans ce domaine particulier de l'activité humaine, sinon par la nécessité de faire contrepoids aux écoles libres. En réalité, cette tendance centralisatrice ne constitue tout au plus qu'une confirmation et qu'une "officialisation" de mesures et de pratiques introduites lors de la "correction administrative" pratiquée par les gouvernements libéraux pendant les années 1857-1870.

Le projet de loi renforce les compétences de l'État dans trois domaines : la création d'écoles communales, la nomination d'instituteurs et l'inspection civile. En matière de création d'école, le système "d'adoption" d'écoles libres est supprimé. Chaque commune est censée posséder au moins une école publique établie dans un local convenable (art. 1). Le gouvernement se réserve le droit de fixer le nombre d'écoles, de classes et d'instituteurs à entretenir par la commune, après avoir consulté la province et la commune (art. 2). Il peut notamment obliger les communes à adjoindre aux écoles primaires une école gardienne et des cours d'adultes. La nomination des instituteurs relève toujours des compétences communales. Ces derniers doivent néanmoins être choisis parmi les élèves diplômés de l'enseignement de l'État (art. 7): *"L'État a le droit de préparer le recrutement de ses fonctionnaires"* souligne l'exposé des motifs[786]. Les autres candidats sont contraints de fournir la preuve de leur capacité en passant un examen devant un jury institué à cet effet (art. 43). Cette disposition, combinée à un dédoublement du nombre d'écoles normales de l'État (art. 41), revient à instaurer un monopole en faveur de l'autorité civile dans le domaine de la formation du corps enseignant. Enfin, en matière de surveillance, l'inspection civile est renforcée : le nombre d'inspecteurs est doublé ; des comités scolaires sont institués, soit par les conseils communaux dans les grandes villes, soit par le ministre de l'Instruction publique dans les autres localités.

---

785 *Exposé des motifs...*, p. 51.

786 *Ibidem.*

3. L'appréciation mitigée des radicaux

La presse doctrinaire accueille le projet de loi avec enthousiasme[787]. A part peut-être quelques doutes émis à l'encontre de la trop grande place faite à l'État. Le texte proposé par le ministère n'opte-t-il pas en définitive en faveur de "sa" conception de la laïcité de l'enseignement ? La réaction des radicaux est, on s'en doute, d'une toute autre nature. "Mitigée" est le mot qui lui convient le mieux. Certes, "*dans l'ensemble*", *L'Indépendance* se dit satisfaite du travail accompli par le gouvernement[788]. Ce dernier a pris plusieurs *"mesures libérales que l'opinion publique réclamait depuis longtemps déjà*". Mais le journal précise aussitôt que certaines dispositions sont "*malheureusement en contradiction avec l'esprit général de la loi*". *La Flandre Libérale* tient, à peu de choses près, le même langage[789]. Selon elle, "*la réforme proposée contient des parties excellentes, d'autres qui sont regrettables*". L'œuvre du ministère est jugée beaucoup trop "*sage*" et "*timide*". Le sacrifice à consentir pour le prix du maintien de l'unité libérale est "*trop pénible*" ; la "*transaction*" avancée par le gouvernement est également "*trop onéreuse*". Le journal consentira malgré tout à l'accepter, parce que "*les nécessités de la politique*" le commandent. Il exige en contrepartie que les libéraux hostiles à la révision de la loi de 1842 "*sachent se soumettre aux décisions des chefs du parti libéral*".

Les deux journaux radicaux incluent parmi les "*excellentes mesures*" toutes celles qui tendent à affranchir l'école du "*cléricalisme*" et des "*anciens abus de la théocratie*", c'est-à-dire tous les articles qui "*sécularisent l'enseignement*"[790] : la disparition de l'inspection ecclésiastique, cette "*honteuse servitude*" ; la suppression de la religion du programme scolaire ; la restitution au pouvoir civil de l'enseignement de la morale, "*dont les prêtres revendiquaient le monopole*" ; la disparition du "*détestable système*" des écoles adoptées ; l'accroissement du nombre d'écoles normales de l'Etat ; enfin, "*l'excellent principe*" qui consiste à privilégier les instituteurs issus des établissements de l'État. Mais les radicaux ne peuvent accepter que "*la porte de l'école demeure ouverte à un ennemi avoué de l'enseignement qui s'y donne*", à savoir au clergé. Permettre au clergé de donner l'instruction religieuse dans un local de l'école en-dehors des heures de cours revient, selon *L'Indépendance*, à "*tolérer le dénigrement de l'école dans l'école même*". Le journal radical n'y voit qu' "*un abaissement de l'autorité civile devant l'outrecuidance sacerdotale !*"[791].

---

787 Cf. notamment *L'Étoile*, le 24 janvier 1879 ; *Le Journal de Liège*, les 25 et 16 janvier 1879.

788 *L'Indépendance*, le 23 janvier 1879. Voir aussi *ibid.*, les 26 janvier, 1er et 3 février 1879.

789 *La Flandre Libérale*, le 23 janvier 1879. Voir aussi *ibid.*, les 24 et 30 janvier 1879.

790 *L'Indépendance* et *La Flandre Libérale*, le 23 janvier 1879.

791 *L'Indépendance*, le 30 janvier 1879.

B. La réaction catholique

Les catholiques réagissent promptement à la politique adoptée par les libéraux dans le domaine de l'enseignement primaire. A commencer peut-être par l'épiscopat. Avant même que les intentions du ministère ne soient connues, les évêques condamnent toutes tentatives de laïcisation scolaire. Ils prennent ensuite la tête d'un vaste mouvement d'opposition à l'initiative gouvernementale. La Droite parlementaire se lance également dans ce combat contre "*la loi de malheur*", non sans avoir fait preuve de quelques réticences dans un premier temps. Cette résistance s'intensifiera encore après le vote de la loi. Elle est à l'origine de la première "guerre scolaire" (1879-1884) et débouchera sur la création d'un grand nombre d'écoles libres. L'ampleur de la résistance catholique, et ses multiples implications locales, rendent son appréhension pour le moins délicate. De nombreux travaux, auxquels on peut renvoyer, lui ont du reste déjà été consacrés[792]. Pour notre part, nous nous limitons à relever les griefs essentiels formulés par l'épiscopat et par la Droite parlementaire à l'encontre du projet de loi scolaire, afin de mieux saisir les raisons principales de la mobilisation catholique.

1. L'attitude de l'épiscopat

a) La condamnation des "écoles sans Dieu"

L'épiscopat réagit avant même que le projet de loi ne soit connu. Réunis le 26 octobre 1878 à Malines, les évêques se demandent s'ils ne doivent pas adopter une attitude identique à celle prise par leurs homologues américains et irlandais, ainsi que par le Saint-Siège [793]: une

---

792 Cf. J. LORY, *La résistance des catholiques belges à la "loi de malheur", 1879-1884*, dans *Revue du Nord*, t. LXVII, 1985, pp. 729-747 ; J. TYSSENS, *La question scolaire sous le gouvernement Frère-Orban (1879-1884)*, dans *Bulletin du Crédit communal*, t. L, 1996, pp. 96-110 ; P. WYNANTS, *Fidélité à l'Église ou loyauté envers l'État ? Les édiles catholiques dans la lutte scolaire en Belgique (1879-1884)*, dans J. VERHOEVEN (S.DIR.), *La loyauté. Mélanges offerts à Etienne Cerexhe*, Bruxelles, 1997, pp. 437-447. Voir aussi les nombreux mémoires de licence en Histoire (cités dans J. LORY, *La résistance...*, p. 731) consacrés à l'étude de la guerre scolaire dans une région en particulier, dont ont notamment été tiré les contributions suivantes : J.-L. SOETE, *La résistance catholique face à la loi Van Humbeeck dans l'arrondissement de Tournai (1878-1884)*, dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, t. XI, 1980, n°1-2, pp. 119-169 ; B. BOULANGE, *L'établissement de l'enseignement primaire catholique à Liège sous l'épiscopat de Monseigneur Doutreloux (1879-1901)*, dans *ibid.*, t. XVII, 1986, n°3-4, pp. 309-338. Voir aussi la thèse publiée de J.-M. LERMYTE, *Voor de ziel van het kind. De schoolstrijd in het klerikale arrondissement Roeselaere, 1878-1887*, Bruges, 1985.

793 A. SIMON, *Réunions des évêques de Belgique, 1868-1883. Procès-verbaux*, Louvain-Paris, 1961, p. 113. En 1875, les évêques américains demandent aux catholiques de ne pas envoyer leurs enfants dans les écoles officielles. Des dispositions analogues sont prises par l'épiscopat irlandais en 1875. Rappelons enfin que, en juin 1878, Léon XIII suggère au Cardinal La Valetta, le vicaire de Rome, de mettre ses fidèles en garde contre les écoles dites "neutres", que la municipalité romaine vient d'inaugurer.

condamnation ferme "*des écoles prétendument neutres d'où l'enseignement de la religion serait exclu*". Avant de prendre position, ils attendent néanmoins de connaître les intentions réelles du gouvernement. Le discours du Trône, prononcé le 12 novembre 1878, leur ôte toute illusion à ce sujet : les libéraux entendent bien procéder à une laïcisation des écoles publiques ! Aussi, les évêques se réunissent-ils en toute hâte à Malines, le 7 décembre 1878, pour arrêter les grandes lignes d'un mandement collectif censé prévenir toute velléité de révision de la loi de 1842[794]. Ils chargent l'évêque de Liège, Mgr De Montpellier, d'élaborer un projet allant dans ce sens. La lettre pastorale est rendue publique le 28 décembre 1878. Celle-ci entend éclairer l'opinion sur les "*dangers qui menacent la foi*"[795]. Elle soutient que les "*ennemis de cette foi*" ont annoncé leur intention "*d'arracher l'âme de l'enfance et de la jeunesse à l'Église*". Or, "*la formation de la jeunesse est un droit essentiel de l'Église*". L'Eglise catholique a d'ailleurs toujours exercé un "*rôle historique*" dans ce secteur. Aux débuts de l'Indépendance, elle "*a sauvé l'instruction primaire qui agonisait*". En 1842, elle a accepté "*d'abandonner au gouvernement une part de la tâche glorieuse remplie jusque-là*", parce qu'une loi lui offrait de sérieuses garanties quant au maintien du prêtre et de la religion dans les écoles de l'État. Au nom de ces deux raisons, le droit de l'Eglise à la formation de la jeunesse et son rôle historique dans ce domaine, les libéraux ne peuvent pas abroger cette loi.

Cette première lettre a exercé un certain retentissement à travers tout le pays. Elle ne parvient cependant pas à empêcher le dépôt d'un projet de loi réformant l'enseignement primaire (le 21 janvier). Dès lors, l'épiscopat se rassemble le 30 janvier 1879 pour déterminer la ligne de conduite qu'il convient d'adopter à l'égard du projet de loi[796]. Il est décidé qu'une seconde lettre pastorale sera adressée à la population. Celle-ci devra préciser que le "*projet dépasse toutes les craintes*" et que les évêques espèrent "*qu'il ne sera pas admis à la législature*", sinon ils se verraient contraints "*d'interdire la fréquentation des écoles ainsi organisées*", et devraient "*demander aux pères de famille de lourds sacrifices pour ouvrir des écoles chrétiennes*". Publiée le 23 février 1879 sous la forme d'un mandement de carême, la nouvelle lettre pastorale est lue dans toutes les églises du Royaume. Elle s'attarde sur la "*malignité*" du projet de loi[797]. Selon elle, les libéraux souhaitent avant tout empêcher que la religion puisse encore exercer à l'avenir une quelconque influence sur les enfants. Car, "*exclure l'enseignement religieux du programme des classes primaires*", c'est décréter "*l'oubli pratique de Dieu*" ; c'est aussi "*substituer une atmosphère d'indifférentisme ou d'irréligion à l'atmosphère religieuse*". Les catholiques ne doivent pas se laisser berner par la modération dont fait preuve l'article 4. Il ne s'agit que d'une "*offre du gouvernement destinée à donner le*

---

794 A. SIMON, *Réunions des évêques de Belgique, 1868-1883...*, p. 115.

795 Texte publié dans *Lettres pastorales des évêques de Belgique, 1800-1961. Classement et étude analytique des documents*, t. III : *Épiscopat de Dechamps*, Bruxelles, s.d., pp. 35-36.

796 A. SIMON, *Réunions des évêques de Belgique, 1868-1883...*, pp. 116-117.

797 Texte dans *Lettres pastorales des évêques de Belgique...*, t. III : *Épiscopat de Dechamps ...*, pp. 36-37.

change sur la malignité de son entreprise". Si les pères de famille envoient malgré tout leurs enfants dans ce genre d'établissement, ils les exposeront du même coup à ne jamais trouver "*la foi et le sentiment religieux dans leur esprit et dans leur cœur*". En réalité, par cette lettre, l'épiscopat demande ni plus ni moins aux catholiques d'entamer une lutte sans concession contre la politique scolaire du gouvernement. Il exige d'ailleurs que les prêtres terminent dorénavant leur messe dominicale par une invocation amenée à marquer les esprits : "*Des écoles sans Dieu, délivrez-nous Seigneur ! Des maîtres sans foi, délivrez-nous Seigneur !*".

Cette deuxième lettre suscite une vive "*émotion*" dans le pays. Au fur et à mesure de l'évolution des débats à la Chambre, l'espoir de voir le projet de loi rejeté par une majorité de députés se réduit néanmoins. Aussi, les évêques jugent-ils nécessaire de durcir le ton. Réunis en conférence les 23 et 24 mai 1879, ils décident de préciser d'une manière plus concrète ce qu'ils attendent réellement des pères de familles et des instituteurs catholiques. Deux questions se posent à eux : 1) faudra-il interdire aux instituteurs de collaborer à l'enseignement public ; 2) les parents pourront-ils encore envoyer leurs enfants dans les écoles publiques[798] ? Pour éclairer leur jugement, les évêques prennent conseil auprès de la Faculté de Théologie de l'UCL, ainsi qu'auprès des grands séminaires de Namur et de Malines. Les résolutions auxquelles ces initiatives aboutissent sont finalement publiées sous la forme d'une troisième lettre épiscopale, le 12 juin 1879[799], soit six jours après le vote du projet de loi à la Chambre. Le contenu du mandement est sans concession. Il est expressément défendu "*aux catholiques de concourir par des actes spontanés au maintien des écoles publiques et à l'exécution de la loi*". Les pères de famille ne pourront plus, par conséquent, sauf cas exceptionnel, "*placer leurs enfants dans une école soumise au régime de la loi projetée, s'il y a dans la localité une école catholique*". De même, aucun catholique digne de ce nom n'acceptera des fonctions d'enseignement ou de surveillance dans un établissement public.

Cette dernière lettre préfigure l'attitude que l'épiscopat adoptera durant toute la durée de la "guerre scolaire". Celle-ci sera encore précisée et durcie dans *Les Instructions pratiques aux confesseurs* publiées le 1er septembre 1879[800]. Elle consistera, essentiellement, et ce malgré les appels au calme provenant du Saint-Siège et les réticences exprimées par certains membres de la Droite parlementaire, à condamner systématiquement l'enseignement public au profit des écoles libres. Les *Instructions pratiques* demandent ainsi aux confesseurs de refuser dorénavant l'absolution aux parents qui osent encore confier leurs enfants aux écoles publiques, "*alors qu'il y a une école catholique dans la localité*", aux enseignants qui continuent à y exercer leur profession, et aux élèves et aux professeurs des écoles normales de l'Etat. Ces instructions sont encore complétées en février 1880. Désormais, la communion sera refusée à "*toutes les personnes qui apportent leurs soins à favoriser les écoles officielles*

---

798 A. SIMON, *Réunions des évêques de Belgique, 1868-1883...*, p. 121.

799 Texte dans *Lettres pastorales des évêques de Belgique...*, t. III : *Épiscopat de Dechamps ...*, pp. 38-39.

800 Sur ces *Instructions*, voir notamment M. BECQUE, *Le cardinal Dechamps*, t. II, Malines, 1956, pp. 333-338.

activement et publiquement, et s'en constituent ainsi les protecteurs et les défenseurs". Ces directives sont toutefois loin d'être appréciées par tous les catholiques.

Il est difficile de déterminer les raisons qui ont incité les évêques à adopter une attitude "intransigeante" au cours de cette phase particulièrement aiguë de l'histoire politico-religieuse de la Belgique. Les lettres pastorales insistent plus particulièrement sur la peur de voir l'Église catholique perdre l'autorité qu'elle a toujours su exercer dans les secteurs de l'éducation et de l'enseignement. La présence du catholicisme dans la société future ne dépend-t-elle pas en effet de sa capacité à se rendre maître de "l'âme des enfants" ? L'épiscopat a ainsi tendance à voir dans le projet de laïcisation scolaire déposé par les libéraux une porte ouverte menant à une lente marginalisation sociale de la religion, voire même, à terme, à sa disparition pure et simple. Or, les évêques ne peuvent admettre un quelconque "rétrécissement" du rôle social de la religion. La religion est, au contraire, amenée selon eux à inspirer toutes les sphères de l'activité humaine, à imprégner tous les aspects de la vie quotidienne, à réguler toutes les facettes de l'existence des individus et des collectivités. A rebours des tendances visant à rejeter la religion dans la sphère privée, ils tentent d'affirmer son caractère englobant. Aussi, se lancent-ils dans une lutte sans merci à l'encontre de la politique de laïcisation de la vie collective menée par le gouvernement libéral, allant même jusqu'à susciter une rupture des relations diplomatiques entre l'État belge et le Saint Siège[801].

b) La condamnation de "la morale indépendante" (V. Dechamps)

L'archevêque de Malines, Victor Dechamps, le frère d'Adolphe Dechamps, s'est plus particulièrement opposé à l'article du projet de loi qui "*entend remplacer l'enseignement de la religion par celui d'une morale universelle*", ou, si l'on préfère, *"qui prétend réclamer l'autonomie de la morale par rapport à la religion*". A la fin de l'année 1878, avant même le dépôt du projet de loi, il a consacré à cette question une brochure intitulée *La morale universelle et indépendante. Lettres aux chefs des loges*[802]. En février 1879, il revient longuement sur le sujet dans *Le nouveau projet de loi sur l'enseignement primaire. Trois questions résolues par un homme d'Etat, et trois lettres nouvelles aux chefs des loges maçonniques et au Conseil des ministres belges en 1879*[803]. Dans ces deux publications, V.

---

801 Sur cette question, qui attend toujours son historien, voir notamment N. LUBELSKI-BERNARD, *Léopold II et le Cabinet Frère-Orban...*, t. I, pp. 42-66.

802 V. DECHAMPS, *La morale indépendante. Lettres aux chefs des loges maçonniques*, 1ère éd., Paris, 1878.

803 ID., *Le nouveau projet de loi sur l'enseignement primaire. Trois questions résolues par un homme d'Etat, et trois lettres nouvelles aux chefs des loges maçonniques et au Conseil des ministres belges en 1879*, Paris/Malines, 1879, pp. 12-17. Pour rédiger sa brochure, le cardinal Dechamps s'est aussi largement inspiré d'une contribution que son frère, Adolphe Dechamps, a consacrée à cette question en 1868 (cf. A. DECHAMPS, *L'école dans ses rapports avec l'Etat, l'Eglise et la liberté*, Bruxelles, 1868).

Dechamps reprend en réalité des idées qu'il a déjà exposées trente ans plus tôt, dans ses *Avertissements aux chefs de famille sur quelques erreurs relatives à l'éducation publique*[804].

Dans ces différents écrits, V. Dechamps examine le "*problème de l'autonomie morale*" à partir de son expérience d'homme d'Eglise. Prédicateur de talent, chargé entre autres de l'instruction religieuse des enfants royaux (1851-1855), il est également à l'origine d'une "nouvelle méthode apologétique" centrée sur "l'autorité", qui s'inspire notamment de Saint-Augustin, de Pascal et de Bossuet[805]. Dechamps part de "*l'homme moderne*" et de ses "*aspirations*", à savoir de son "*incapacité à résoudre les questions essentielles*" relatives à la destinée et au sens de l'existence, pour amener les individus à découvrir en eux-mêmes le "*besoin de la révélation*", "*le désir de relations positives, directes, vivantes avec Dieu*"[806]. Ce "*fait intérieur*" n'est toutefois que la "*pierre d'attente*" du "*fait extérieur*", qui est constitué par l'Église catholique elle-même, la seule institution capable de fournir une "*réponse aux appels incessants de l'homme*". Dechamps s'intéresse moins au "*fait intérieur*", qui ne représente qu'une "*pièce secondaire*", qu'au "*fait extérieur*", le fait de l'Eglise catholique, laquelle est "*directement issue de Dieu*", entre autres par son caractère "*éternel*" et par sa "*sainteté*".

La théologie morale que Dechamps expose dans ses *Lettres aux chefs des loges* est liée à sa "méthode apologétique". Ici aussi, il part "*des questions que les hommes se posent*" pour démontrer la nécessité "*absolue*" de rattacher la morale à une sanction divine. Pourquoi les hommes, se demande-t-il, sont-ils livrés à "*tant d'infirmités du corps et de l'âme, à tant de misères morales et d'inévitables douleurs, quels que puissent être les progrès du temps*" [807]? Pourquoi, poursuit-il, commettent-ils le mal, et se laissent-ils parfois guider par "*leurs passions destructrices*" ? Comment comprendre cet état des choses et comment y remédier ? Bref, conclut Dechamps, "*où trouver l'origine, le remède et la fin de l'état où nous sommes*"? La raison seule ne peut rien nous apprendre sous ce rapport, précise-t-il. Elle se perd en "*conjectures nébuleuses*" : "*La raison aveugle n'a balbutié que des rêves humiliants pour l'esprit humain*". Le catholicisme, par contre, apporte une réponse "*ferme et définitive*" à toutes ces questions. Il enseigne que les hommes ont été placés dans un "*état de déchéance*" parce qu'ils se sont révoltés contre leur Créateur. C'est là que réside la source de leurs malheurs : exilé du paradis, l'homme a été "*cruellement blessé par sa chute*", son "*esprit a été*

---

804 V. DECHAMPS, *Avertissements aux chefs de famille sur plusieurs erreurs relatives à l'éducation publique*, Bruxelles, 1849.

805 Sur cette "*méthode d'apologétique*" et sur Victor Dechamps (1810-1883), frère d'Adolphe Dechamps, rédemptoriste, prédicateur, évêque de Namur (1865-1867), puis archevêque de Malines (1867-1883), opposé au libéralisme, tout en admettant les libertés modernes "*à titre d'hypothèse*", et en demeurant fidèle à la Constitution, voir M. BECQUE, *Le cardinal Dechamps*, Malines, 1956, 2 vol. ; *Biog. Nat.*, t. XXIX, col. 509-514.

806 V. DECHAMPS, *Entretiens sur la démonstration catholique de la révélation chrétienne (1857)*, dans *Oeuvres complètes du Cardinal Dechamps*, t I, Malines, 1874, p. XIII.

807 ID., *La morale indépendante...*, p. 12.

rempli de ténèbres, sa volonté inclinée au mal", et il a été condamné à expier sa faute "*dans la souffrance*". Il est devenu "*l'esclave de ses propres passions*". Ce n'est qu'en conformant ses actes aux "*commandements divins*" que l'Humanité parviendra à réaliser le Bien, et à accomplir son Salut. Le fondement religieux de la morale est donc "*impérativement nécessaire*". Sans cela, l'homme ne trouverait "*jamais la voie de sa rédemption*". C'est "*l'amour du Christ*", le Sauveur, qui élève la raison à la pleine connaissance des devoirs :

> "*L'amour du Christ élève la raison à des vérités que celle-ci n'atteindrait pas seule, et qui lui font voir, dans une lumière plus vive, la dignité de l'homme et la grandeur de ses devoirs, qui demeuraient jusque-là ensevelies dans les ténèbres des passions*"[808].

Cette morale que le Christ "*a transmise par son expérience*" n'est rien d'autre que la "*vraie morale naturelle et universelle*", celle composée des devoirs de l'homme envers Dieu, envers ses semblables et envers lui-même. C'est le Christ qui, par son amour et par sa compassion, a inspiré aux hommes un sentiment de "*fraternité universelle*". Il ne s'agit pas là, précise Dechamps, de la "morale universelle" dont se réclament les "rationalistes", libéraux et francs-maçons confondus. La morale des "rationalistes" est "*promulguée par la conscience de tous, indépendamment du dogme religieux*". C'est, d'après V. Dechamps, une "*morale commune à tous les cultes*", prétendue "*révélée à tous les hommes par leur seule conscience*". Certes, souligne l'archevêque, qui cite Saint-Thomas d'Aquin, la conscience possède une certaine marge de liberté. Elle n'est pas "*sans voix*". Mais il s'agit d'une liberté limitée, déterminée par une "finalité externe", que Dieu assigne aux hommes. La conscience n'est donc pas, comme le prétendent les rationalistes, "*à elle même l'unique source de la vérité morale*". Livrée à ses propres forces, elle retombe dans les "*ténèbres*" et se laisse dominer par la "*concupiscence des passions*". Elle ne suffit pas à "*définir pleinement la loi morale*". Privé de la "*lumière céleste*", sans connaissance quant au sens de sa destinée, l'homme "*vacille*" peu à peu, est incapable de s'orienter dans la vie, et perd jusqu'à la notion même du Bien : "*l'œil de notre âme est obscurci, son regard troublé ; notre volonté est affaiblie et inclinée au mal*"[809]. Les hommes ne peuvent donc se passer de Dieu pour connaître la loi morale :

> "*Mais vous, Messieurs* [les chefs des loges], *vous avez tort de penser et de dire que la raison et la volonté suffisent à l'homme pour connaître et pour observer toute la loi morale. Il est de fait, au contraire, et vous le savez bien, qu'elles ne lui suffisent pas : c'est l'une des grandeurs de l'homme, Messieurs, de ne pouvoir se passer de Dieu*"[810].

---

808 V. DECHAMPS, *La morale indépendante...*, p. 22.

809 *Ibid.*, p. 31.

810 *Ibid.*, p. 23.

Par delà ce procès en règle de la "*morale indépendante*", Dechamps s'en prend à toute forme d'autonomisation du sujet humain qui aurait pour conséquence "fatale" d'aboutir, en dernier ressort, à un "*oubli pratique des devoirs envers Dieu*". Non pas, comme nous l'avons vu, qu'il condamne en tant que tel la raison ou la liberté de conscience, mais il soumet leur exercice à la réalisation de la "volonté divine". L'homme ne peut utiliser sa raison qu'en fonction des objectifs que Dieu lui a assignés : "*l'Église donne à la raison humaine la voie qu'il faut suivre*"[811]. C'est là que se situe "l'erreur" des libéraux et des francs-maçons pour Dechamps : ces partisans du "naturalisme" et du "rationalisme" érigent la raison en principe souverain. Ils proclament l'homme capable d'arriver à ses propres fins sans l'aide d'aucune vérité révélée. En appelant de la sorte "*le règne de la raison et de la nature*", les libéraux tendent en réalité à nier les principes religieux. La liberté de pensée, le "*dogme de la Franc-Maçonnerie*", n'est ainsi, selon Dechamps, "*que la négation de toute vérité religieuse obligeant la raison*"[812]. Quant au libéralisme, en réclamant la neutralité de l'État, c'est-à-dire en "*prétendant asseoir l'ordre politique sur les seuls droits de l'homme*", il "*ne se soucie pas de savoir s'il existe, pour le genre humain, une loi divine positive*"[813]. Il compare le libéralisme à une "anti-religion d'Etat". Cela ne signifie pas pour autant que V. Dechamps soit un ultramontain zélé, militant pour un retour à l'ancienne union du Trône et de l'Autel. A la fin de 1878, il a notamment publié une brochure où il se prononce en faveur de la Constitution[814]. En réalité, tout en se déclarant antilibéral, et en dénonçant les "catholiques libéraux"[815], il insiste sur l'harmonie nécessaire entre les pouvoirs spirituel et temporel :

> "*Comme la raison (puissance naturelle) sans se confondre avec la foi, est obligée de s'y soumettre, ainsi le pouvoir naturel ou la puissance naturelle publique sans se confondre, sans se rendre en tout positivement conforme à la foi dans ses lois, doit s'harmoniser avec elle. Mais toujours proportionnellement à l'état de la société*"[816].

---

811 V. DECHAMPS, *La morale indépendante...*, p. 47.

812 Dechamps fait de la Franc-Maçonnerie et de "ses mystères" l'un de ses sujets de prédilection (cf. principalement ID., *La Franc-Maçonnerie, son caractère, son organisation, son extension, ses sources, ses affluences, son but et ses secrets*, Tournai, 1863). Cet ouvrage a connu de nombreuses rééditions.

813 ID., *Le libéralisme. Lettre à un publiciste*, Malines, 1877, p. 27.

814 ID., *Du serment de fidélité à plusieurs constitutions modernes. Troisième lettre à un publiciste*, Malines, s.d.

815 ID., *Les catholiques libéraux. Deuxième lettre à un publiciste*, Malines, 1878.

816 Notes manuscrites de V. Dechamps sur la neutralité (non datée), dans AAM, *Fonds Dechamps*, n°4. La philosophie politique du cardinal Dechamps, que nous ne faisons ici qu'esquisser, mériterait de plus amples développements.

2. L'attitude de la Droite parlementaire

A peine le projet de loi est-il connu que les catholiques organisent un vaste mouvement d'opposition à la politique scolaire menée par le gouvernement libéral. Le clergé, les notables, les hommes politiques, les divers groupements catholiques, des confréries aux cercles électoraux, en passant par les associations ouvrières, tous réclament avec véhémence le retrait du projet de loi, ainsi que le maintien de la loi de 1842. Les moyens mis en œuvre sont importants pour l'époque. Des meetings, des manifestations et des conférences sont orchestrés aux quatre coins du Royaume, dans des salles de concert, dans des bâtiments communaux, voire en plein champ. Ils s'efforcent de maintenir la population au courant des "*dangers qui les guettent*". Des *Comités de résistance* voient le jour. Une pétition, qui recueille en quelques mois pas moins de 320. 000 signatures, est adressée par *Le Comité central catholique* (institué le 29 janvier 1879) aux députés et au roi, afin de les dissuader «*de commettre un attentat contre les intérêts du pays*». La presse catholique, en tête de laquelle il convient de citer *Le Bien Public* et *Le Journal de Bruxelles*, se mobilise également. Elle lance une campagne de dénigrement systématique à l'encontre du projet de loi[817].

Dans ce "*concert de protestations*" adressé à l'encontre de la politique scolaire menée par le gouvernement libéral, l'attitude de la Droite parlementaire tranche par sa "*relative modération*", tout du moins dans un premier temps. Elle impute en grande partie l'échec des élections de juin 1878 aux "*excès intempestifs d'un petit groupe d'ultramontains*"[818] : l'utilisation du thème de la "défense des libertés constitutionnelles" a, selon elle, contribué à amener les libéraux au pouvoir. La Droite tente dès lors de donner à la population des gages d'apaisement, tout en désavouant les tendances ultramontaines. A la fin du mois de juin 1878, les députés et les sénateurs catholiques décident même de faire parvenir au pape, par l'entremise du nonce apostolique à Bruxelles, Mgr Vannutelli, une note explicative sur la "situation politique en Belgique". Léon XIII, qui vient de prendre la place de Pie IX, réagit rapidement. Il désapprouve les attaques dont la constitution belge est l'objet, tout en demandant à l'épiscopat de faire preuve de plus de retenue dans ses prises de position.

Dans ces conditions, la Droite hésite à suivre l'épiscopat dans son attitude jusqu'au-boutiste. Dans un premier temps, notamment lors de l'examen du projet de loi par les sections de la Chambre et du Sénat, la Droite ne se montre pas irrémédiablement fermée à tout compromis. Son attitude se modifie néanmoins assez vite. Est-ce parce que le mouvement de contestation a pris de l'ampleur, ou est-ce parce que la nécessité de maintenir l'unité des catholiques autour de la défense des intérêts religieux se fait plus que jamais sentir ?

---

817 Cf. J. LORY, *La résistance des catholiques belges à la "loi de malheur", 1879-1884...*, pp. 729-747.

818 C'est la conclusion à laquelle sont arrivés quelques députés catholiques, réunis au lendemain des élections de juin 1878 chez le comte De Moreau en son château d'Andoy, pour y déterminer les raisons de leur échec (cf. C. WOESTE, *Mémoires pour servir à l'histoire contemporaine de la Belgique*, t. I, Bruxelles, 1927, p. 155).

Toujours est-il qu'au cours des débats parlementaires (qui débutent le 22 avril), la Droite adopte une position qui ne souffre aucune concession. Elle rejette tous les amendements proposés par les libéraux. La critique qu'elle oppose au projet de loi s'articule en particulier autour de deux griefs principaux : l'atteinte de la foi catholique et des libertés traditionnelles.

a) La défense des libertés traditionnelles

Au cours des discussions parlementaires, les catholiques reprochent fréquemment au gouvernement libéral d'avoir pour intention d'instaurer, sinon un véritable monopole de l'État, du moins une plus grande centralisation dans le secteur de l'enseignement[819] : le projet de loi réduit non seulement l'exercice du principe de la liberté de l'enseignement à la portion congrue, mais il "*annihile*" également l'autonomie des communes. Selon Kervyn de Lettenhove, cette tendance à la "*centralité*" est tout à fait "*incompatible avec les traditions et avec les mœurs de la nation*"[820]. Elle renoue avec "*l'Etat omnipotent*" et avec "*l'autoritarisme centralisateur*" dont ont fait preuve les "*régimes oppresseurs d'avant 1830*", "*ceux de la Révolution française, du Joséphisme, de l'Empire et de la domination hollandaise*". C'est précisément contre cet "*étatisme outrancier*" que le peuple belge s'est révolté. C'est aussi pour éviter de tels excès que la Constitution a proclamé les grandes "libertés fondamentales".

L'impétueux député d'Anvers, Victor Jacobs, rappelle que la défense des libertés individuelles, ainsi que la sauvegarde de l'autonomie communale, sont normalement inscrites au programme du parti libéral[821]. Ce dernier s'en est toutefois peu à peu éloigné pour des raisons politiques. En réalité, poursuit Jacobs, les libéraux se servent du pouvoir central, dont ils veulent désormais étendre la sphère d'activités, non seulement pour combattre l'Église catholique (entre autres sur le terrain de l'enseignement), mais également pour façonner les nouvelles générations à leur image. Heureusement, les catholiques veillent ! En "*héritiers des idées de 1830*", ils prendront la défense des "*traditions d'autonomie et de liberté*" :

> "*Nous restons fidèles aux idées de 1830, aux idées de décentralisation, de liberté communale, de respect des droits de l'enseignement libre, aux idées qui restreignent le rôle de l'État.* (...). *Nous restons les héritiers des idées de 1830 que vous répudiez.* (...). *Que l'école libérale, dont la base est la souveraineté populaire, dont la liberté individuelle et l'autonomie communale devraient être des dogmes, qui ne reconnaît d'autres droits au pouvoir que ceux qu'elle tient*

819 Voir principalement Kervyn de Lettenhove, Van Hoorde, Woeste, Jacobs, Beernaert et Malou à la Chambre, les 24 avril, 2, 8, 14, 23, 29 mai 1879, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, pp. 844-857, 870, 955-957, 1014-1020 et 1160-1162. Voir aussi d'Anethan au Sénat, le 16 juin 1879, dans *AP, Sénat, sess. 1878-1879*, p. 227.

820 Kervyn de Lettenhove à la Chambre, le 24 avril 1879, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879,* p. 845. Sur Joseph Kervyn de Lettenhove (1817-1891), historien et homme politique catholique, député de l'arrondissement d'Eeklo (1861-1891), éphémère ministre de l'Intérieur (1870-1871), voir *Biog. Nat.*, t. XXIX, col. 734-739.

821 V. Jacobs à la Chambre, le 15 mai 1879, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, pp. 1019-1020.

d'une délégation expresse ou tacite, que cette école réclame pour l'État le droit de se substituer aux parents pour façonner l'esprit des enfants, c'est une inconséquence sans excuse. Fouler au pied toutes les idées libérales, parce que le parti libéral est au pouvoir, et qu'il juge l'occasion favorable pour user à son profit de ce vaste instrument de domination, ce n'est plus de la politique, c'est de l'exploitation, et l'exploitation à outrance du pouvoir. On espère en tirer grand profit : on compte qu'avec la bourse de l'État, les agents de l'État, toutes les forces de l'État, on sera tout puissant ; on se dit qu'on a un levier capable, selon le mot de Leibniz, de soulever le monde. On rêve d'une génération libérale" [822].

La Droite dénonce les dispositions du projet de loi tendant à réduire "*l'autonomie communale au profit d'une omnipotence de l'Etat*", notamment en matière d'adoption d'écoles libres, de nomination et de surveillance du corps enseignant, ... Parmi toutes ces mesures, les catholiques s'en prennent en particulier à l'obligation de nommer aux postes vacants des élèves issus d'une école normale de l'Etat[823]. Cette priorité absolue accordée aux élèves munis d'un diplôme officiel est jugée contraire au principe constitutionnel de l'égalité d'accès aux emplois publics[824]. Elle entrave également la pratique de la liberté d'enseignement en n'accordant "*aucun crédit*" aux élèves issus des écoles normales érigées sous statut privé. D'autant qu'en augmentant le nombre d'écoles normales de l'État[825], le gouvernement instaure un monopole de l'État en matière de formation des instituteurs.

Pour les catholiques, l'enseignement et l'éducation des enfants relèvent avant tout de la sphère privée et non des compétences de l'État[826]. Victor Jacobs développe plus particulièrement ce thème dans un important discours qu'il prononce à la Chambre, les 14 et 15 mai 1879[827]. Pour lui, c'est d'abord aux "*bons pères de famille*" qu'incombent "*le droit et le devoir moral d'instruire et d'élever les enfants*". Mais, comme, faute de temps et faute d'aptitudes, ils ne peuvent s'acquitter eux-mêmes de leur devoir, ils chargent un "tiers" d'éduquer leurs enfants selon les inclinaisons de leur conscience. Ce "tiers" peut être une association de parents, une institution religieuse, la commune ou l'État. Dans ce schéma, Jacobs y insiste, l'État n'intervient que lorsque la "*nécessité*" s'en fait sentir, c'est-à-dire lorsque "*l'initiative individuelle fait défaut*". L'autorité publique n'est que "*l'auxiliaire des*

---

822 V. Jacobs à la Chambre, le 15 mai 1879, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, p. 1020.

823 Cf. Van Hoorde, Woeste et Beernaert à la Chambre, les 2, 8 et 23 mai, dans *ibid.*, pp. 912, 959 et 1115.

824 Malou à la Chambre, le 30 mai 1879, dans *ibid.*, p. 1185.

825 Sur ces écoles normales, voir *infra*, pp. 231-287.

826 Janssens et Van Hoorde à la Chambre, les 2 et 4 mai 1879, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, pp. 817 et 911.

827 V. Jacobs à la Chambre, les 14 et 15 mai 1879, dans *ibid.*, pp. 1014-1021. Sur cet "important discours", voir plus particulièrement A. BELLEMANS, *Victor Jacobs (1831-1891)*, Anvers, 1904, pp. 438-463.

Illustration n°11 : La révision de la loi de 1842.

UN RUDE POIDS DE MOINS. — Par P. Garousse.



Ouf !... Je respire enfin !

Source : *La Bombe*, 14 juin 1879.

intérêts privés". Elle ne peut, en aucun cas, façonner les jeunes comme elle l'entend, selon une doctrine officielle qu'elle aurait préalablement édifiée. Ces "*grandes choses ressortent avant tout de l'initiative individuelle*". Autrement dit, en matière d'enseignement, l'État n'exerce "*ni droit régalien, ni attribut de la souveraineté*". Ce système, basé "*sur le rôle accessoire de l'État*", est, selon Victor Jacobs, celui que le Congrès national de 1830 a adopté.

Le thème de la défense de la liberté d'enseignement et, plus encore, celui de la préservation de l'autonomie communale, constituent deux éléments clés de la lutte scolaire[828]. La Droite parvient à mobiliser le pays derrière ces slogans. Les catholiques, toutes tendances confondues, s'efforcent de se présenter devant l'opinion publique comme les grands sauveurs des franchises communales mises à mal par "l'autoritarisme centralisateur" des libéraux. Sur le terrain, les édiles catholiques s'appuient sur l'autonomie communale pour boycotter l'application de la loi Van Humbeeck. De nombreux conseils communaux refusent d'allouer les crédits affectés aux écoles publiques. Ils suppriment les distributions de prix, s'opposent à la nomination de maître d'école issu du réseau public et choissent délibérément des candidats non diplômés. Des travaux de construction, d'agrandissement ou d'ameublement d'écoles publiques sont retardés, tandis que le traitement des enseignants est souvent revu à la baisse.

L'épiscopat prend également la tête d'un vaste mouvement en faveur de la création d'écoles libres. Celui-ci est organisé sur base des structures ecclésiastiques existantes : paroisse, doyenné et évêché. Le clergé a pour mission de mettre sur pied, dans chaque paroisse, un comité chargé de fonder, d'entretenir et de favoriser la fréquentation des écoles libres. Ces comités se regroupent dans des comités décanaux, placés eux-mêmes sous la surveillance de comités diocésains. Toutes sortes de moyens sont mis en œuvre pour récolter les fonds nécessaires. Les propriétaires terriens ont plus particulièrement été mis à contribution. Mais c'est le clergé qui a véritablement été l'âme de ce mouvement. Il a organisé des collectes, effectué des démarches auprès des parents, animé les comités scolaires paroissiaux, etc. Les résultats de ce mouvement sont spectaculaires, quoique controversés. Selon les chiffres disponibles, on compte, à la fin de l'année 1880, 40 % des élèves (soit 382.168) dans les écoles publiques contre 60 % dans les écoles libres (soit 580.380) dans les écoles libres. Dans certains arrondissements de Flandre, la proportion d'élèves fréquentant l'enseignement libre s'élève à 90 %, comme à Roulers, Courtais, Tielt ou Saint-Nicolas[829].

b) La défense de «l'âme des enfants»

Les députés catholiques se mobilisent également pour "*la sauvegarde de la foi catholique*". Ils sont en effet nombreux à penser que le véritable but de la réforme scolaire

828 J. LORY, *La résistance des catholiques belges à la "loi de malheur"...*, pp. 743-747.

829 L. MINTEN E.A., *Les statistiques de l'enseignement en Belgique*, t. III : *1879-1929...*, pp. 51-54.

consiste "*à écraser le sentiment religieux du peuple belge*"[830]. La suppression de l'instruction religieuse obligatoire, la négation de l'influence du clergé, et l'absence d'atmosphère religieuse qui en résulte, aboutiront nécessairement à ce résultat. L'article 4 du projet de loi, par lequel le gouvernement tente de réintroduire un enseignement de la religion dans un local de l'école, n'est qu'un "*leurre*", un "*masque*" et un "*mensonge*". Aucun prêtre prenant sa mission au sérieux ne pourra accepter cette "*concession indigne*" si on ne lui reconnaît pas une *"pleine et entière autorité dans ce domaine*". Comment pourrait-il d'ailleurs enseigner les "*préceptes*" de sa religion, qui proclament notamment "*la subordination de l'homme aux lois divines*", ou tout du moins leur respect, s'il doit dans le même temps rendre des comptes à une autorité (civile), qui se déclare pour sa part "supérieure" à l'égard de toutes formes de cultes ?

Pour Charles Woeste[831], le projet de loi a été imposé au gouvernement par l'aile antireligieuse et antichrétienne du libéralisme, qu'il identifie au radicalisme et à la Franc-Maçonnerie. Le député d'Alost est en effet persuadé que la *Grand Orient de Belgique* en a élaboré les principales dispositions. A ses yeux, l'attribution du ministère de l'Instruction publique à un ancien haut dignitaire de l'Ordre, Pierre Van Humbeeck, est révélateur de ce véritable "*complot*" manigancé par "*les ennemis irréconciliables de l'Église catholique*" :

> "*Cette loi n'est pas faite pour la nation, mais contre l'Église, contre la religion ; elle est un gage donné à la fraction la plus radicale et antireligieuse du parti libéral et le prix de son soutien au gouvernement ; elle est une concession à la Franc-Maçonnerie, qui a élaboré toutes ces dispositions. Vous voulez en réalité renverser l'Église de Rome et altérer le caractère profondément religieux du peuple belge !*"[832].

L'idée même de neutralité scolaire, "*l'âme*" de la réforme libérale, constitue, selon les députés catholiques, un "*danger majeur*" pour la foi catholique[833] : "*Ne pas parler de Dieu aux enfants, n'est-ce pas leur laisser croire qu'ils n'ont nul besoin de s'occuper de lui*" se demande Struye[834]. La Droite a du reste tendance à réduire la "*neutralité*" à "*une éblouissante utopie*". Elle défie en effet le gouvernement de trouver un seul instituteur capable de demeurer "*impartial*" à l'égard des différents cultes. Comment le maître d'école parviendrait-

---

830 Struye, Woeste et Cornesse à la Chambre, les 23 avril, 16, et 27 mai 1879, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879,* pp. 834, 1134 et 1155.

831 Woeste à la Chambre, le 8 mai 1879, dans *ibid.*, p. 943-947.

832 *Ibidem.*

833 Cf. notamment Verbrugghen, Moreau d'Andoy, Woeste, Thonissen et Malou à la Chambre, les 22, 29 avril, 7, 8, 15 et 30 mai 1879, dans *ibid.*, pp. 815-817, 879-884, 955-957, 964-965 et 1141.

834 Struye à la Chambre, le 29 avril 1879, dans *ibid.*, p. 879. Sur Eugène Struye (1831-1910), homme politique catholique, représentant de l'arrondissement d'Alost (1831-1910), sénateur provincial de Flandre occidentale (1894-1900), conseiller communal (1891-1903) et échevin (1904-1907) de la Ville d'Ypres, voir P. VAN MOLLE, *Le Parlement belge 1894-1969*, Ledeberg-Gand, 1969, p. 309.

il à ne pas "*blesser les convictions*" de ses élèves au cours de ses leçons d'histoire ? Quelle attitude adoptera-il lorsqu'il devra aborder "*le rôle crucial*" que l'Église catholique a joué "*dans le passé glorieux de nos régions*" ? Verbrugghen se demande ainsi *"comment le professeur parlera-t-il des saints missionnaires qui ont arraché notre pays à la barbarie", "du clergé et des monastères qui ont continué l'œuvre de Civilisation",* ou des *"troubles du XVI^e^ siècle ?"*[835]. Il est "*impensable*" de passer ces événements "*sous silence*". Un "*oubli*" équivaudrait à une "*prise de position*". Et, s'il évoque ces faits, ne sera-t-il pas enclin à "*émettre ses opinions personnelles, ou à découvrir ses idées en matière religieuse*" ? Et quelles pourraient être les convictions de ces hommes et de ces femmes qui, pendant trois ou quatre ans, seront formés dans un "*internat sécularisé depuis le seuil jusqu'au faîte*", sinon un sentiment d'indifférence ou, pire, une haine de l'Église ? Ces nouveaux diplômés ne succomberont-ils pas à la tentation de partager leur incrédulité et leur scepticisme avec leurs élèves ? N'iront-ils pas jusqu'à inspirer à la jeunesse un "*mépris de la religion*" :

> "*En tout temps, surtout dans un temps comme le nôtre où les passions sont surexcitées, qui peut croire que de nombreux instituteurs, c'est-à-dire des gens qui ont tous les jours devant eux un auditoire sur l'esprit duquel il sont tout puissants, s'abstiendront de profiter d'une si belle occasion de faire des prosélytes ? Des discours ne sont pas nécessaires pour inspirer à des enfants le mépris de la religion. Une réflexion, une allusion, un sourire entendu, ces petites manœuvres de temps en temps répétées suffissent pour provoquer dans la jeunesse des plaisanteries sur le clergé et sur les cérémonies du culte. De ces plaisanteries au dégoût pour les pratiques de piété, il n'y a qu'un pas. Bientôt on ne songe plus qu'à rejeter le joug de la religion*"[836].

Il apparaît également "*impossible*" pour les membres de la Droite d'organiser l'enseignement d'une "morale indépendante" à l'égard des différents cultes reconnus, sans pour autant contrarier l'une ou l'autre croyance religieuse ou conviction philosophique[837]. Les députés catholiques ne cessent d'exiger du gouvernement de plus amples précisions sur les principes de cette fameuse "*morale universelle*" qui est censée prendre la place du cours de religion. Sur quel(s) autre(s) fondement(s) "*solides et efficaces*" s'appuiera-t-elle si elle ne renvoie pas à une sanction religieuse déterminée ? *"Est-ce la morale des panthéistes, des rationalistes, des matérialistes, des utilitaires* [838]", se demande Thonissen ? Comment

---

835 Verbrugghen à la Chambre, le 22 avril 1879, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, p. 216. Sur Charles Verbrugghen (1823-1911), homme politique catholique, représentant de l'arrondissement d'Alost (1871-1894), conseiller communal (1872-1882), puis échevin de la Ville d'Alost (1883-1895), voir J.-L. DEPAEPE E.A., *Le Parlement belge...*, p. 598.

836 Verbrugghen à la Chambre, le 22 avril 1879, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, p. 217.

837 Cf. notamment Noteltiers, Verbrugghen, Struye, Kervyn de Lettenhoven, Moreau d'Andoy, Woeste, Thonissen, Jacobs et Nothomb à la Chambre, les 22, 23, 24, 29 avril, 8, 15 et 19 mai 1879, dans *ibid.*, pp. 813-816, 835-844, 878-882, 956, 965-966, 1018-1019 et 1051.

838 Thonissen à la Chambre, le 8 mai 1879, dans *ibid.*, p. 965.

parvenir à concilier les différentes sensibilités philosophiques et convictions religieuses ? Est-il possible de rédiger un "*manuel de morale universelle qui puisse convenir à tous*"[839], souligne Kervyn de Letthoven ? Un synode composé d'un "*nombre respectable d'adeptes des diverses sectes philosophiques*" ne réussirait jamais à se mettre d'accord prétend Noteltiers[840].

Victor Jacobs s'en prend violemment à la "morale universelle" que le gouvernement définit peu à peu au cours de la discussion parlementaire. Ce dernier proclame l'existence d'une morale peut-être indépendante de tout contenu dogmatique, mais qui continue à s'appuyer sur les "règles communes" à toutes les religions, et sur une conception étriquée de Dieu. Cette morale renvoie, selon V. Jacobs, à un corps de doctrine que les loges maçonniques ont mis au point au cours des années 1850 : le déisme. Cette religion d'État, que les libéraux entendent en réalité inculquer à tous les élèves, porte nécessairement atteinte à l'indépendance de l'Eglise et de l'Etat. Elle blesse notamment la conscience des catholiques :

> "*Savez-vous où vous arrivez avec votre projet ? Vous arrivez à établir une religion d'État en Belgique, le déisme, la religion naturelle, devient la religion de l'État belge. Vous accordez au déisme un caractère légal. Ce sera la doctrine religieuse enseignée par le gouvernement à l'exclusion de toutes les autres. La religion de Frère ou de Van Humbeeck, devenue religion de l'État, sera enseignée dans toutes les écoles de Belgique* (...). *Ne nous parlez plus de neutralité. Vous n'êtes pas neutres, vous avez une doctrine d'État qui exclut tout ce qui est au-delà (le catholicisme) et tout ce qui est en deçà (le matérialisme) de cette vérité légale. L'État déiste a un corps de doctrine qu'il cherche à inculquer aux enfants et qu'il commence à imposer à l'instituteur*"[841].

A la suite du cardinal V. Dechamps, les députés catholiques ne se déclarent pas opposés en tant que tel au contenu de cette morale universelle. Charles Woeste reconnaît ainsi, en accord sur ce point avec "*l'honorable*" rapporteur de la section centrale, X. Olin, "*que l'homme possède des notions innées du bon, du vrai et du juste*"[842]. Cette loi morale universelle se trouve, poursuit-il, "*en quelque sorte attachée aux entrailles mêmes de la conscience humaine et s'éveille en nous avec la vie*". Mais ce "*sentiment naturel*" n'existe chez l'homme qu'à l'état de "*notion vague, confuse, mal définie*", précise Victor Jacobs[843].

---

839 Kervyn de Lettenhoven à la Chambre, le 24 avril 1879, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, p. 850.

840 Noteltiers à la Chambre, le 22 avril 1879, dans *ibid.*, p. 814. Sur J. Noteltiers (1831-1897), notaire à Liège, député de l'arrondissement de Malines (1857-1894), voir J.-L. DEPAEPE E.A., *Le Parlement belge...*, p. 440.

841 Jacobs à la Chambre, le 18 mai 1879, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, p. 1017.

842 Woeste à la Chambre, le 8 mai 1879, dans *ibid.*, p. 956.

843 Jacobs à la Chambre, le 15 mai 1879, dans *ibid.*, p. 1018.

Selon Moreau d'Andoye[844], une morale sans sanction divine "*porte dans ses flancs le socialisme, et l'État qui la prend pour base de son enseignement est, je ne crains pas de le dire, ou aveugle ou criminel*"[845]. Enfin, pour Charles Verbrugghen, l'Etre Suprême des déistes est un "*frein bien faible au milieu de nos passions qui nous assiègent sans cesse*"[846].

La Droite met le gouvernement en garde. Un tel projet de loi provoquera indéniablement la colère d'une grande partie de la population. Il va à l'encontre des intérêts religieux de la "*majorité des pères de famille*". Car, pour les catholiques, la religion constitue la base de toute éducation : "*Nous, catholiques*", s'exclame V. Jacobs, "*nous croyons que l'idée religieuse, c'est-à-dire l'ensemble des rapports de l'homme avec son Créateur, est la grande affaire de la vie et, dès lors, de l'éducation*"[847]. L'école ne doit pas seulement "*former des hommes et des citoyens, mais encore des croyants*". La religion doit par conséquent être inscrite parmi les matières obligatoires, voire même selon Charles Woeste, imprégner "*l'atmosphère toute entière de l'école*"[848]. Quoi qu'il en soit, les catholiques ne pourront jamais admettre une "*loi de malheur*", qui "*regarde la religion comme une superfétation de la vie humaine, qui lui fait une place subsidiaire, jusqu'à la dérision*". Autrement dit, le thème de la "*défense des intérêts religieux*" représente le deuxième élément clé de la lutte scolaire.

C. Le processus de "dé-laïcisation"

> "*On a fait sortir la religion de l'école par la porte, mais on l'y fait rentrer par la fenêtre*", dans *Le Nord,* le 21 juillet 1879.

De janvier à juin 1879, le gouvernement libéral opère un processus de "dé-laïcisation" de la réforme initialement prévue suite à l'opposition de plus en plus musclée à laquelle il doit faire face. Il complète les concessions déjà présentes dans le projet de loi (le local mis à la disposition du clergé pour qu'il puisse donner un cours de religion en dehors des heures de

---

844 Sur Alphonse De Moreau d'Andoy (1840-1911), avocat, directeur de la banque nationale (1888-1911), bourgmestre de Wierde (1865-1884), conseiller provincial de Namur (1870-1876), député catholique de l'arrondissement de Namur (1876-1894), ministre des Affaires étrangères (1884), de l'Agriculture, de l'Industrie et des Travaux publics (1884-1888), voir J.-L. DEPAEPE E.A., *Le Parlement belge...*, p. 191.

845 Moreau d'Andoy à la Chambre, le 30 avril 1879, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, p. 882.

846 Verbugghen à la Chambre, le 22 avril 1879, dans *ibid.*, p. 816.

847 Jacobs à la Chambre, le 15 mai 1879, dans *ibid.*, p. 1021.

848 Woeste à la Chambre, le 8 mai 1879, dans *ibid.*, p. 956.

cours), par une série de mesures qui tendent à rétablir le régime de la loi de 1842[849]. Cette courbe rentrante, qui vide la laïcité originelle de sa consistance, procède par étapes successives. Elle s'articule autour de deux points : d'une part, une ouverture plus importante de la laïcité à l'égard des différents cultes reconnus, en particulier à l'égard de la religion catholique ; d'autre part, une assimilation de la "morale indépendante" à la morale chrétienne.

1. Une laïcité de plus en plus ouverte au pluralisme religieux

a) Les principales modifications apportées à l'article 4

La première modification apportée au projet initial est introduite par la circulaire que le ministre de l'Intérieur, G. Rolin-Jacquemyns, adresse aux gouverneurs de province le 8 mars 1879[850]. Le ministre informe la population de la "*véritable portée*" de la réforme scolaire entamée par le gouvernement. Il s'agit aussi de défendre le projet de loi contre "*les débordements d'invectives et les imputations outrageantes*" dont il est l'objet. C'est même une tentative de réponse aux "*attaques calomnieuses*" lancées par le mandement épiscopal de carême. A en croire les évêques, la révision de la loi de 1842 ne viserait à rien moins que "*l'anéantissement du culte et des croyances de l'immense majorité des belges. Il saperait les fondements de l'ordre social. Il préparerait le règne de l'athéisme et de l'immoralité*"[851]. Rolin soutient que le gouvernement n'a pas pour intention d'établir des "*écoles sans Dieu*". La laïcité scolaire qu'il entend instaurer n'a pas pour but "*de chasser le prêtre, la religion et Dieu des écoles*", mais plutôt de rendre l'enseignement de l'État accessible aux élèves des diverses communions religieuses. Cela implique tout au plus de dépouiller cet enseignement de tout "*caractère dogmatique spécial*". Le projet permet encore aux ministres des différents cultes de dispenser un cours de religion dans un local de l'école, en dehors des heures de classe. Mais, et il s'agit là d'éléments neufs, Rolin précise dans sa circulaire que les leçons de religion pourraient être données aux même heures et dans la même classe que sous le régime de la loi de 1842. Le projet de loi ne mentionne pas de telles concessions. Il envisage simplement de dispenser l'instruction religieuse en dehors des heures de cours et dans un local non déterminé. N'est-ce pas une manière détournée de réinsérer la religion dans le programme ?

---

849 Cf. J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire...*, t. II, pp. 690-717.

850 Publié dans *Le Moniteur*, le 8 mars 1879, pp. 819-820.

851 *Ibid.*, p. 819.

Ces modifications sont reprises et développées dans le rapport de la Section centrale que Xavier Olin présente aux membres de la Chambre le 4 avril 1879[852]. Olin donne de l'article 4 une appréciation bienveillante à l'égard du clergé. Il rappelle que si, en vertu de la Constitution, l'Etat ne peut se faire le propagateur d'aucun culte, il doit néanmoins veiller à faire respecter la liberté religieuse et, notamment, à rencontrer, sur ce point, le désir des pères de famille. Le "*principe constitutionnel de la séparation de l'Église et de l'État*" interdit de placer "*le cours de religion donné dans les écoles publiques*" sous "*les auspices, ou sous le contrôle de l'autorité civile*"[853]. Il en appelle dès lors à une collaboration "*féconde*" du clergé. Le prêtre n'a pas à redouter de "*mauvais accueil*". Il jouira d'une "*liberté*" dans les "*limites du respect des lois du pays*". Le gouvernement donnera aux ministres des cultes des gages de sa bonne volonté : le nombre d'heures de présence des élèves à l'école demeurera le même qu'auparavant, "*y compris le temps consacré à la religion*" ; les emblèmes religieux seront maintenus dans les classes ; une discipline stricte sera imposée aux élèves pendant les leçons de religion ; les instituteurs qui accepteront de se charger du cours de religion recevront une indemnité de la commune ; enfin, les maîtres d'école seront tenus, sous peine de sanction, de "*se renfermer dans les limites les plus strictes de l'enseignement scientifique, sans jamais pouvoir aborder les débats religieux, sans jamais froisser la conscience la plus délicate*".

Ce dernier concept, celui de la neutralité scolaire, est encore précisé au cours des débats parlementaires soulevés par le projet de loi. Les critiques formulées par la Droite à l'encontre de ce principe contraignent le gouvernement à réagir. Les catholiques, rappelons-le, affirment qu'aucun instituteur ne sera capable de demeurer "neutre" au cours de son enseignement. Il sera nécessairement amené à dévoiler ses opinions personnelles et, bien souvent, il s'en prendra aux convictions religieuses. Le 9 mai 1879, Van Humbeeck annonce à la Chambre qu'il déposera un amendement reprenant les dispositions de la législation hollandaise "*interdisant aux instituteurs de faire, de dire ou de tolérer, dans le local de l'école, rien qui soit contraire aux convictions religieuses de tout ou partie de ses élèves*"[854].

Cette proposition ne suscite aucun commentaire de la part des catholiques. La presse radicale craint par contre que des ultramontains mal intentionnés ne se servent d'un tel amendement pour exiger la condamnation des principes constitutionnels, sous prétexte que ceux-ci "blesseraient" leurs croyances[855]. Ces propos obligent P. Van Humbeeck à revoir sa

---

852 Le *Rapport Olin* est publié dans *Les Documents parlementaires, Ch., sess. 1878-1879*, t. IV, n°124. Sur Xavier Olin (1836-1899), docteur en droit (1858), professeur (1866), puis recteur de l'ULB (1879), membre de *La Ligue de l'enseignement* (1864) et de la loge *Les Amis Philanthropes* de Bruxelles (1877-1899), député de Nivelles (1876-1884), ministre des Travaux publics (1882-1884), voir la notice biographique que lui a consacrée J. TORDOIR, *Les grandes figures du Brabant Wallon*, t. VII : *Xavier Olin (1836-1899)*, Incourt, 1995.

853 *Rapport Olin...*, p. 116.

854 Van Humbeeck à la Chambre, le 9 mai 1879, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, p. 977.

855 Cf. notamment *La Flandre Libérale*, les 26 et 27 mai 1879 ; *L'Indépendance*, le 29 mai 1879.

copie. Il en propose une nouvelle version le 4 juin. L'instituteur se gardera non seulement de "*toute attaque contre les croyances religieuses des familles qui lui sont confiés*", mais il ne négligera également "*aucune occasion d'inspirer aux élèves l'amour et le respect des institutions nationales et des libertés publiques*"[856]. Deux parlementaires radicaux, Goblet d'Alviella et Janson, demeurent néanmoins opposés à ces dispositions. Ils y voient une limitation de la liberté scientifique du corps professoral, dans la mesure où certaines vérités scientifiques contraires à la vérité révélée pourraient être interprétées comme des "*attaques contre les croyances*"[857]. Olin leur répond que "*s'il faut bannir de l'enseignement toute hostilité contre une religion quelconque, il ne faut pas cacher ou dénaturer la vérité scientifique*". Finalement, l'amendement est accepté le 5 juin. Il forme un nouvel article 7.

Au cours des débats parlementaires, le ministre de l'Instruction publique - toujours secondé par l'infatigable Olin - apporte des éclaircissements sur deux points litigieux liés à l'application de la laïcité : le maintien des emblèmes religieux dans les bâtiments scolaires, essentiellement les crucifix et les images pieuses, et la récitation des prières en classe. Concernant le premier point, le député catholique V. Jacobs est persuadé que, à l'instar de la Ville de Bruxelles, les libéraux procèderont à l'enlèvement des emblèmes religieux[858]. Van Humbeeck et Olin font preuve d'un grand sens de la modération dans ce dossier[859]. Ils entendent maintenir un *statu quo* dans ce domaine. Enlever les signes visibles d'une appartenance religieuse, quelle qu'elle soit, risquerait selon eux de heurter la conscience des citoyens. Cette mesure serait mal perçue par la population, qui l'interpréterait "*non pas comme un acte de neutralité, mais comme un acte d'hostilité à l'adresse de leurs convictions*"[860]. Le gouvernement soutient par ailleurs que le maintien des emblèmes religieux ne revêt pas un "*caractère offensant pour les dissidents*". Il ne s'agit pas d'obliger quelqu'un de participer à la cérémonie d'un culte, ou de croire dans une religion qui n'est pas la sienne. Il importe surtout de demeurer tolérant à l'égard de la pluralité des opinions religieuses. Quant aux prières, P. Van Humbeeck précise qu'il appartient au clergé de décider de les faire réciter ou non aux heures habituellement consacrées à l'enseignement religieux[861].

---

856 Van Humbeeck à la Chambre, le 4 juin 1879, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, p. 1227.

857 Goblet et Janson à la Chambre, le 5 juin 1879, dans *ibid.*, pp. 1232-1235.

858 V. Jacobs à la Chambre, le 15 mai 1879, dans *ibid.*, pp. 1015-1016.

859 Olin et Van Humbeeck à la Chambre, les 24 et 29 mai 1879, dans *ibid.*, pp. 1130 et 1171-1173.

860 Olin à la Chambre, le 24 mai 1879, dans *ibid.*, p. 1130.

861 Van Humbeeck à la Chambre, le 29 mai 1879, dans *ibid.*, p. 1173.

Divers arrêtés d'application adoptés au lendemain du vote de la loi apportent une reconnaissance officielle à ces modifications successives de la laïcité initiale[862]. Le plus important d'entre eux est une circulaire ministérielle envoyée aux gouverneurs de province le 17 juillet 1879[863]. Il s'agit d'une sorte de condensé de toutes les dispositions relatives à l'enseignement de la religion. Il donne l'orientation que le gouvernement entend imprimer à sa réforme. Bien que la religion n'est pas inscrite parmi les matières obligatoires, l'autorité publique ne refusera pas aux familles "*des facilités pour que leurs enfants soient élevés dans la confession qu'elles désirent leur voir suivre*". Pour "*répondre au vœu des familles*", un "*local convenable*" sera mis à la disposition des ministres des cultes. L'enseignement de la religion se donnera, comme sous le régime de la loi de 1842, lors de la demi-heure qui précède et qui suit "*l'enseignement scientifique*". Les élèves dispensés du cours de religion arriveront une demi-heure plus tard et partiront une demi-heure plus tôt. Si le clergé s'abstient de collaborer, l'instituteur peut se charger de "*faire réciter les leçons de religion aux enfants*". Il ne saurait toutefois y être contraint. Ceux qui accepteront recevront une indemnité de la commune. En cas de refus de l'instituteur, une tierce personne *"possédant les aptitudes nécessaires et la confiance des familles*" pourra le remplacer. La circulaire précise qu'il ne sera procédé à "*aucune innovation aux usages suivis quant aux prières*" et *"quant aux emblèmes religieux placés dans les classes*". Enfin, le maître d'école *"respectera les croyances religieuses des enfants fréquentant les écoles*" et observera "*une neutralité loyale*".

b) Rien n'est changé ?

Il est malaisé de savoir si les directives officielles relatives à l'enseignement religieux ont été respectées en classe ? Dans quelle mesure l'article 4 a-t-il été appliqué ? Pour répondre à cette question, il faudrait dépouiller systématiquement tous les fonds d'archives communaux susceptibles de contenir des informations intéressantes sur cet sujet, pour autant, bien entendu, que ceux-ci aient été conservés. Par contre, il est possible de relever les efforts consentis par le gouvernement pour contraindre les administrations communales à exécuter l'article 4. C'est d'ailleurs là un des grands "paradoxes" de la guerre scolaire. Alors que certaines municipalités catholiques mettent tout en œuvre pour rendre l'école communale "réellement" dépourvue de tout caractère religieux, les libéraux n'auront de cesse d'affirmer que "*rien n'est changé*" sous le rapport de l'enseignement religieux. A la Chambre, Pierre Van Humbeeck ira jusqu'à soutenir que "*les leçons de religion seront données dans les écoles publiques comme par le passé. C'est l'organisation de 1842 qui continue, si ce n'est qu'on ramène le pouvoir civil à son indépendance*"[864]. Cette situation conduira notamment le

862 La plupart des documents relatifs à l'exécution de la loi de 1879 sur l'enseignement primaire sont réunis dans *Les Documents parlementaires, Ch., sess. 1879-1880*, n° 36.

863 "Circulaire aux gouverneurs concernant l'exécution de la loi du 1er juillet 1879", dans *ibid.*, pp. 117-118.

864 Van Humbeeck à la Chambre, le 4 juin 1879, dans *ibid.*, p. 1218.

ministre de l'Instruction publique à annuler toute une série de décisions communales (prises par des édiles catholiques) contraires à l'esprit de la loi, parmi lesquelles on peut citer [865]: l'interdiction faite aux instituteurs de la ville de Bruges de se charger de l'instruction religieuse de leurs élèves ; le refus, par la même municipalité, de voter des fonds pour l'achat de catéchismes ; la suppression des emblèmes religieux des écoles communales de Duffel, ...

De leur côté, les "grandes cités libérales" semblent avoir utilisé les dispositions contenues dans l'article 4. A part peut-être la Ville de Bruxelles. Lors du conseil communal du 6 octobre 1879, l'échevin de l'Instruction publique, Charles Buls, félicite en effet "*la population bruxelloise qui n'a pas réclamé le bénéfice de la prescription de l'article 4 de la loi qui nous oblige à mettre un local à la disposition de quiconque voudrait y enseigner la religion*"[866]. Est-ce à dire pour autant qu'aucun enseignement religieux n'ait été organisé dans les écoles de la Ville de Bruxelles ? Ni les comptes-rendus des conseils communaux, ni la consultation des archives, ne nous apportent d'informations sur ce sujet. Par contre, on peut affirmer que les administrations communales (libérales) des villes d'Anvers, Gand, Liège, Charleroi et Mons ont confié à l'instituteur le soin de faire réciter le catéchisme en classe. A Anvers, le clergé a refusé l'invitation adressée par l'administration communale de collaborer à l'exécution de la loi. La commune demande dès lors aux instituteurs de faire réciter le catéchisme aux élèves, afin de "*bien les préparer à leur première communion*"[867]. Les choses se sont passées de la même manière à Gand et à Liège[868]. Les écoles communales de Charleroi et de Mons dispensent également un cours de religion donné par l'instituteur, sans que l'on sache si des contacts préalables ont été pris avec le clergé[869]. Dans tous les cas, l'administration communale alloue une indemnité annuelle de 100 francs aux instituteurs chargés de l'enseignement religieux, cela conformément aux directives ministérielles[870].

En définitive, on peut se demander ce que la loi de 1879 a réellement apporté comme changements quant au régime de laïcité des écoles primaires des grandes villes libérales ? La religion n'est plus inscrite au programme obligatoire, mais les administrations libérales sont censées organiser des leçons de religion pour les élèves dont les parents en font la demande. Cet enseignement n'est toutefois plus placé sous la direction de l'autorité ecclésiastique,

---

865 Ces annulations sont publiées et commentées dans *RT, 1879-1881*, pp. CCLVIII-CCLX et 552-554.

866 *Ville de Bruxelles. Bulletin communal*, 1879, t. II, p. 224.

867 Séance du 15 septembre 1879, dans *Stad Antwerpen. Gemeenteblad*, 1879, t. II, pp. 239-249.

868 Séance du 16 septembre 1879, dans AVG, *Proces-verbalen van opeenvolgend de municipale raad de gemeenteraad*, C11 ; L. MOTTET, *Historique de l'enseignement primaire communal à Liège depuis 1830, avec notices sur les œuvres professionnelles et les œuvres scolaires*, Liège, 1907, p. 84.

869 Séance du 17 septembre 1879, dans AVC, *Procès-verbaux du conseil communal*, p. 30. Pour la Ville de Mons, voir M. VANDERVENNET, *L'action des libéraux...*, pp. 100-101.

870 Cf. *RT, 1879-1881*, pp. 703-704 et 725.

comme le prévoyait la loi de 1842. "L'atmosphère religieuse" des écoles publiques, que la circulaire arrêtée par de Theux en 1846 s'était efforcée de maintenir en place, est ainsi supprimée. En réalité, cette évolution avait déjà eu lieu dans la plupart des grandes villes libérales au cours des années 1870. Dans nombre de cas, le clergé avait refusé de collaborer d'une quelconque manière à l'école publique, et l'inspecteur ecclésiastique avait, en outre, déserté ces établissements scolaires, qui étaient livrés à eux-mêmes. Dans les faits, l'enseignement religieux était assuré par l'instituteur. Autrement dit, la loi de 1879 n'a fait qu'officialiser des pratiques qui avaient cours dans les grands centres urbains du pays.

La loi de 1879 introduit par contre une certaine innovation sur un autre point : le respect d'un réel pluralisme dans l'enseignement des cultes reconnus. La loi de 1842 reconnaissait uniquement cette faculté au culte professé par la majorité des élèves fréquentant l'école ; les "dissidents" bénéficiaient tout au plus d'un "*droit de dispense*". Ces dispositions revenaient à instaurer un monopole de fait en faveur du culte catholique, dans la mesure où il constituait la religion majoritaire du pays. Dans la plupart des cas, les élèves des cultes minoritaires ne disposaient pas d'un nombre suffisant d'élèves pour réclamer l'organisation d'un enseignement religieux. Désormais, les cultes dits "minoritaires" bénéficient des mêmes avantages que le culte "majoritaire". Il demeure néanmoins difficile de savoir si les cultes minoritaires, le protestantisme et la religion israélite, ont utilisé ces prescriptions. A Bruxelles et à Anvers au moins[871], ils ont demandé aux autorités communales d'instituer un enseignement religieux dans les écoles fréquentées par un nombre suffisant de leurs fidèles.

Si le régime de laïcité que la loi de 1879 a introduit dans les écoles primaires semble en définitive plutôt modéré, celui de l'enseignement normal de l'État est demeuré par contre assez strict. Les écoles normales de l'État n'ont pas connu le même processus d'évidement progressif. Dans son rapport des travaux de la Section centrale, Olin a pourtant proposé un amendement tendant à assurer à l'élève "*une liberté complète de remplir les devoirs religieux prescrits par le culte auquel il appartient*"[872]. Si l'État souhaite rencontrer le "*vœu des pères de famille*", il doit nécessairement organiser un enseignement religieux dans ses écoles normales. Olin se dit par conséquent prêt à octroyer des "*dispositions analogues à celles de l'article 4*". Le clergé pourrait dispenser un cours de religion dans les écoles normales de l'État si les besoins s'en font sentir[873]. Des déclarations analogues, faites par Van Humbeeck au Sénat, ont paru confirmer l'intention du gouvernement de proposer un amendement allant

---

871 *Villes de Bruxelles. Bulletin communal*, t. II, 1879, p. 225 ; *Stad Antwerpen. Gemeenteblad*, t. II, 1879, pp. 240-241. Sur la signification du changement opéré par la loi de 1879 dans l'enseignement du judaïsme, voir plus particulièrement J.-P. SCHREIBER, *Politique et religion. Le consistoire central israélite* ..., pp. 159-171.

872 Il s'agit de l'article 44 du projet de loi (cf. *Documents parlementaires, Ch., sess. 1878-1879*, p. 34). Sur la laïcité des écoles normales de l'Etat, voir A. HERMANS, *De onderwijzersopleiding in België*..., pp. 400-406.

873 *Rapport Olin*..., pp. 127-128.

dans ce sens[874]. Mais rien ne vient. Si ce n'est peut-être sous la forme "d'adoucissements" apportés par *Le Règlement général des écoles et des sections normales primaires de l'État,* publié le 15 juillet 1881[875]. *Le Règlement* charge le directeur de l'établissement de prendre les mesures nécessaires pour permettre aux élèves d'exercer librement leurs devoirs religieux. Ce dernier devra veiller, sur ce point, à se conformer au vœu du père de famille ou du tuteur.

2. L'impossible religion civile en Belgique

a) Une morale autonome (E. Banning) ?

Le gouvernement doit également faire face aux critiques adressées par les catholiques à l'encontre de la "morale indépendante", qu'il a l'intention d'introduire dans les écoles publiques. Il lui appartient notamment de répondre aux accusations formulées par le Cardinal Dechamps contre "l'autonomisation" de la morale vis-à-vis de la tradition catholique. Frère-Orban charge un grand commis de l'Etat de cette délicate mission : Émile Banning. Le choix d'Emile Banning n'est pas anodin[876]. Ce haut fonctionnaire d'obédience doctrinaire, et grand spécialiste des questions africaines, a mené une brillante carrière aux Affaires étrangères. Il entretient une haute idée de l'État, dans lequel il voit le ferment de l'unité nationale : "*Unité nationale, indépendance nationale, ce sont les deux idées, les deux intérêts dont la synthèse s'exprime dans l'État*", affirme-t-il[877]. Il a publié pour le compte du gouvernement un nombre impressionnant de rapports et de notes d'études, qui témoignent d'une érudition étonnante. Ses travaux se nourrissent d'une philosophie spiritualiste et déiste à laquelle il est demeuré fidèle. Formé aux écoles de Kant et de Cousin lors de son passage à la Faculté de Philosophie et lettres de l'ULG, il professe un idéal religieux accessible aux lumières de l'entendement, qu'il oppose volontiers aux dérives matérialistes et positivistes :

> "*Il est deux hommes dans tout homme : le mystique et la rationaliste. L'esprit humain cependant aspire indiciblement à l'unité* (...). *La plupart des hommes, impatients de leur propre dualité, se mutilent, immolant la raison au dogme ou le dogme à la raison. Mais la foi qui accepte le dogme n'a pas l'évidence de l'intuition directe qui écarte toute incertitude, et la raison qui repousse toute*

---

874 Cf. Van Humbeeck au Sénat, le 16 juin 1879, dans *AP, Sénat, sess. 1878-1879*, pp. 232-233.

875 Pour le texte et les commentaires sur *Le Règlement général*, voir *RT, 1878-1879*, pp. XCVII-C et 170-180.

876 Sur Emile Banning (Liège, 1836-1898), rédacteur à *L'Echo du Parlement*, fonctionnaire à la bibliothèque royale, attaché au ministère des Affaires étrangères, conseiller du roi Léopold II sur les questions coloniales, auteur d'études historiques, voir *L'Annuaire de l'Académie royale de Belgique*, t. XXXVII, pp. 81-152 ; M. WALRAET, *Emile Banning. Un grand Belge (1836-1898)*, Bruxelles, 1945 ; *Biog. Nat.*, t. XXIX, col. 186-200.

877 E. BANNING, *Réflexions morales et politiques*, Bruxelles, 1899, p. 47.

croyance rétrécit le champs de l'esprit (...). Discernant ces deux êtres dans l'être, agents également réels et nécessaires du conflit qui remplit notre courte et obscure existence, respectons l'œuvre divine, laissons se développer, chacune en sa sphère, les deux énergies qui constituent l'homme moral. Concilions les autant qu'il se peut en faisant notre foi rationnelle et notre raison religieuse. La mort accomplira la synthèse et rendra à l'âme la paix"[878].

En avril 1879, Banning publie dans *L'Écho du Parlement* une série d'articles de haute tenue sur la morale indépendante[879]. Ceux-ci seront par la suite réunis sous le titre *La morale dans l'instruction primaire et le parti catholique*[880]. Émile Banning s'appuie sur Kant pour y affirmer la "*doctrine de l'autonomie de la loi morale et de ses attributs indéniables de nécessité, d'évidence et d'universalité*"[881]. Il soutient que la conscience humaine est "*dépositaire*" d'une "*législation souveraine*" : la loi morale. Celle-ci gouvernerait tous les actes de la vie, et communiquerait, par un "*enchaînement rationnel et nécessaire*", le code des devoirs. Cette loi ferait "*partie intégrante de notre être*". Elle est dite "*autonome*", parce qu'elle "*commande par elle-même*", "*antérieurement et supérieurement à toute autorité*", en-dehors donc "*de toute puissance extérieure*". Elle s'impose "*sans réserve*". Son évidence tient à son "*universalité*" : "*plus le précepte moral se généralise, plus il devient évident*". Par exemple, personne ne peut nier le caractère "*absolu, universel et obligatoire*" de maximes telles que "*tu ne tueras point*" ou "*tu ne feras pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'il te fasse*". Ces règles peuvent être appliquées en tous temps et en tous lieux. Elles font en effet partie du "*patrimoine sacré de l'humanité*"[882]. Elles constituent le "*fond commun de toutes les civilisations*". Elles se manifestent notamment dans la "*loi civile*". Comment expliquer alors que la morale universelle puisse varier selon les législations et selon les écoles philosophiques ? C'est que, soutient E. Banning, les hommes en ont une vision incomplète.

Cette morale est-elle pour autant détachée de toutes religions ? S'identifie-t-elle, comme le croit *Le Journal de Bruxelles*, à "*la théorie du rationalisme subjectif considérée comme critérium absolu de toute vérité morale*" [883]? Banning s'en défend. La morale universelle, précise-t-il, commence et s'achève dans la religion, c'est-à-dire dans Dieu, qui est "*à la fois le principe et la sanction du devoir*"[884]. La soumission volontaire des hommes à la

878 E. BANNING, *Réflexions morales et politiques...*, p. 99.

879 Cf. *L'Écho du Parlement*, les 13-16, 18-19, 21-23, 25-26 et 28 avril 1879.

880 E. BANNING, *La morale dans l'instruction primaire et le parti catholique*, Bruxelles, 1879.

881 *Ibid.*, p. 16.

882 *Ibid.*, pp. 20-24.

883 *Le Journal de Bruxelles*, le 23 avril 1879.

884 E. BANNING, *La morale dans l'instruction...*, p. 24.

loi morale postule encore nécessairement selon lui l'existence de Dieu et l'immortalité de l'âme. Mais il s'agit là de principes partagés par toutes les religions, par la religion dite "naturelle", et non par une religion positive en particulier. C'est en ce sens que la morale est "indépendante" et "neutre". Elle "*précède*" et subsiste "*indépendamment de toutes révélations survenues dans le temps et dans l'espace*"[885]. En voulant absolument assujettir la morale à une confession religieuse déterminée, les catholiques donnent de cette loi universelle "*une expression arbitraire et incomplète*". Non pas que Banning dénie toute valeur morale au christianisme. Au contraire, il voit dans l'amour du Christ une sublimation de l'idéal moral, supérieure même à toutes les autres religions. Mais le catholicisme, qu'il a tendance à assimiler à l'ultramontanisme, lui apparaît souvent être la négation de la morale universelle.

Pour Émile Banning, la morale indépendante peut, et doit même, faire l'objet d'un apprentissage particulier et systématique en classe, et ce dès le plus jeune âge. Il faut selon lui inculquer le plus tôt possible aux élèves les préceptes qui "*forment le code universel des devoirs de l'homme, non comme une chose accessoire, mais d'une manière régulière et efficace*"[886]. On renforcera ainsi l'unité de la nation autour "des principes universels" sur lesquels elle repose. Cet enseignement doit néanmoins être adapté à l'âge des enfants[887]. L'instituteur commencera, avec ses élèves âgés de 8 ans, "*un âge où on ne raisonne pas, mais où on croit et on accepte sans discussion*". Il exposera les maximes tirées de la morale pratique. Il précisera les devoirs circonscrits au cercle de la famille, "*dont l'école n'est que le prolongement*". Il fera ainsi comprendre l'opposition qui existe entre le vice et la vertu, le mérite et le démérite, le châtiment et la récompense. Vient ensuite, à partir de 10 ans, une période de l'existence où "*la raison s'éveille et le jugement s'exerce*". Le maître pourra alors parler des devoirs envers la société et envers l'Etat. L'élève parviendra par lui-même à l'idée du Bien et à celle de Dieu, qui sont intimement liées. Cet enseignement ne risque pas de blesser la conscience de qui que ce soit, puisqu'il procède "*d'une morale à la fois commune et supérieure à toutes les opinions individuelles, à tous les particularismes confessionnels*"[888].

b) Une morale universelle ?

Le soutien apporté par E. Banning à la morale indépendante ne permet visiblement pas de venir à bout des critiques de la Droite. Le gouvernement est contraint de sortir de sa réserve. Dans son projet de loi, il a annoncé son intention de remplacer l'enseignement religieux par celui d'une "morale universelle". Il s'agit nécessairement, selon lui, d'une

885 E. BANNING, *La morale dans l'instruction...*, pp. 26-27.

886 *Ibid.*, p. 22.

887 *Ibid.*, pp. 33-34.

888 *Ibid.*, p. 38.

morale indépendante à l'égard de toutes formes de dogme propre à telle ou telle religion positive, dans la mesure où elle est censée s'adresser à tous les élèves, sans distinction de culte ou d'opinion philosophique. Le Ministre de l'Instruction publique s'est bien gardé de préciser le contenu de cette morale universelle. L'opposition acharnée des catholiques sur ce sujet incite néanmoins les membres du gouvernement à insister sur les "convergences" entre la "morale universelle" et la religion chrétienne, au point même parfois de les confondre !

L'un des premiers à faire preuve d'un esprit de conciliation dans ce domaine est le ministre de l'Intérieur, G. Rolin Jacquemyns. Dans la circulaire qu'il adresse aux gouverneurs de province le 8 mars 1879, il précise que le gouvernement n'interdira pas aux instituteurs de parler à leurs élèves "*de Dieu, de l'âme, ainsi que de ces grandes vérités morales et chrétiennes qui, à l'honneur de l'humanité, sont devenues progressivement le domaine commun à toutes les nations civilisées*"[889]. Ces propos sont directement inspirés par la loi hollandaise de 1857. Celle-ci insiste notamment pour que les enfants soient correctement préparés, lors de leur passage à l'école, "*à la pratique de toutes les vertus chrétiennes et sociales*". Certes, la circulaire n'oblige pas les instituteurs à enseigner ces "*vérités chrétiennes*". Elle leur en reconnaît simplement la faculté. Mais elle n'en constitue pas moins une tentative visant à assimiler la "morale universelle" à la religion chrétienne.

La deuxième étape est franchie par le rapport des travaux de la Section centrale présenté par Olin le 4 avril 1879[890]. X. Olin reconnaît à l'État le droit d'enseigner une morale universelle sans "*l'approbation de l'autorité ecclésiastique*". Cette morale se compose de notions "*universellement répandues*" comme le bien, le mal, la sagesse, l'ordre et la loyauté, qui "*sont l'apanage de l'humanité depuis qu'elle existe*", en-dehors, par conséquent, de toute "*appartenance à un culte positif*". La morale "*n'est pas le patrimoine d'une religion déterminée*" soutient-il. Il précise, par exemple, qu'il "*n'a pas fallu d'intervention surnaturelle pour avertir les hommes de ne pas faire à autrui ce qu'ils ne voulaient pas qu'on leur fît à eux-mêmes*". Malgré ces déclarations, X. Olin identifie la morale universelle aux "*vertus chrétiennes*". Le premier de ses devoirs est d'ailleurs constitué, d'après lui, par les "*devoirs de l'homme envers Dieu*". Aussi Xavier Olin en appelle-t-il, sur ce plan, à une collaboration du clergé. C'est à lui que revient la mission d'indiquer aux élèves "*la vraie source, à son point de vue, de la morale, et, à côté de la raison d'origine humaine, il placera la révélation d'origine divine*". Il le fera au cours de l'enseignement religieux organisé grâce à l'article 4.

Bien plus, Olin, lui aussi, précise que l'instituteur ne négligera aucune occasion pour entretenir ses élèves, "*en-dehors de tout enseignement dogmatique*", "*de Dieu, de l'âme et de la vie future*"[891]. Dans la mesure où ces thèses sont généralement acceptées par la plupart des

889 *La circulaire Rolin...*, p. 820.

890 *Rapport Olin...*, pp. 116-117.

891 *Ibid.*, p. 117.

individus, y compris par "*la grande majorité des esprits indépendants qui vivent en dehors du culte positif*", l'instituteur n'encourt aucun risque de "*blesser les convictions d'une partie de ses élèves*". Et si, malgré tout, il se retrouve face à des esprits hostiles à ces "*grandes vérités*", il fera preuve d'une "*plus grande circonspection*" pendant ses leçons. Quelques semaines plus tard, à la Chambre des représentants, Xavier Olin ira jusqu'à affirmer, par esprit de conciliation, que la morale enseignée dans les écoles publiques sera celle du christianisme :

> "*Le christianisme a produit la révolution la plus considérable sous ce rapport* [de la morale] *et il a bouleversé complètement la société antique ; la morale de l'Évangile, je n'hésite absolument pas à l'affirmer, est la plus pure et la plus parfaite qui ait été enseignée aux hommes ; elle est la base de toute notre Civilisation Moderne. Notre morale sociale n'est pas autre chose que la morale chrétienne et lorsque vous nous demandez quelle est la morale que nous enseignerons dans nos écoles, nous vous répondons : la morale sociale, c'est-à-dire la morale chrétienne*"[892].

Pierre Van Humbeeck confère un caractère plus ou moins officiel à cette assimilation de la "morale universelle" à la "morale chrétienne". Lors d'une intervention au Sénat[893], il reconnaît notamment que la morale universelle inclut la plupart des préceptes du Décalogue. Sept commandements sont de "*morale pure*", soutient-il, deux relèvent à la fois de la morale et de la religion, un seul est de "*religion pure*", celui qui prescrit le repos du dimanche. Les commandements de "*morale pure*" peuvent faire l'objet d'une leçon particulière de l'instituteur. Ils se composent, selon Van Humbeeck, par "*le respect de la vie d'autrui, le respect de la propriété d'autrui, l'interdiction de la convoitise, la continence, la chasteté et le respect de la vérité*". Ils constituent même le cœur de la morale universelle. Bien plus, dans la mesure où ces préceptes se retrouvent dans la plupart "*des religions qui se partagent le monde civilisé*", ils constituent en quelque sorte "*une valeur spéciale*". Par conséquent, il ne peut venir à l'esprit de personne de "*proscrire*" cette partie essentielle de l'éducation morale.

Enfin, la circulaire ministérielle du 14 juillet 1879, qui est consacrée à l'exécution de l'article 4, recommande - et ne se borne pas à le suggérer - aux instituteurs d'enseigner à leurs élèves les "devoirs envers Dieu", dans des termes assez proches de la circulaire Rolin:

> "*Si l'enseignement public, sous le régime nouveau, et même déjà sous celui de la loi de 1842, ne doit être ni catholique, ni protestant, ni israélite, l'instituteur s'inspirera d'une idée commune à toutes les religions, en entretenant ses élèves de Dieu, de l'âme, ainsi que de ces grandes vérités morales et chrétiennes qui, à l'honneur de l'humanité, sont devenues peu à peu le domaine de toutes les religions et de toutes les nations civilisées*"[894].

---

892 Olin à la Chambre, le 24 mai 1879, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, p. 1132.

893 Van Humbeeck au Sénat, le 14 juin 1879, dans *AP, Sénat, sess. 1878-1879*, p. 249.

894 Circulaire du 14 juillet 1879 dans *Les Documents parlementaires, Ch., sess. 1879-1880*, n°36, p. 118.

Ces tentatives de rapprochement entre la morale universelle et la morale chrétienne indiquent les difficultés que le gouvernement libéral a rencontrées lorsqu'il s'est efforcé de définir une "morale universelle" acceptable par toutes les opinions et par toutes les croyances présentes au sein de la société civile. Le gouvernement a cru trouver une solution à ce délicat problème en se servant du concept de la "religion naturelle". Il a pensé qu'il était possible de fonder une "morale universelle" à partir de "*vérités communes à tous les cultes et à toutes les civilisations*". La sanction religieuse, assimilée la plupart du temps à l'existence d'un Dieu justicier et à la notion d'une vie après la mort, est, dans cette optique, encore jugée nécessaire au maintien de l'ordre social. Cette solution vise en réalité à imposer une religion civile basée sur une série de valeurs moralo-religieuses partagées par l'ensemble des cultes reconnus.

Cette "religion civile" peut, certes, satisfaire les libéraux adeptes d'une philosophie d'inspiration déiste et / ou spiritualiste. De même, elle peut se concilier avec les expériences de protestantisme libéral et de judaïsme libéral tentées dans nos régions depuis les années 1860. On verra ainsi le grand rabbin de Belgique, Elie Aristide Astruc, débattre de "*l'universalité de la morale de Moïse*" dans *La Revue de Belgique*[895]. Mais comment les catholiques auraient-ils pu accepter de telles idées ? Aux Pays-Bas, où le gouvernement Frère-Orban puise l'essentiel de son inspiration, le pluralisme des dénominations protestantes permet effectivement d'invoquer un certain consensus moralo-religieux. En Belgique, la situation est tout autre. Le catholicisme monopolise l'espace religieux. Il constitue la confession professée par la toute grande majorité de la population. L'autorité diocésaine n'est pas prête à perdre le rôle de premier ordre qu'elle exerce dans la socialisation morale du pays. La courbe rentrante opérée par le gouvernement n'y changera rien. Face à cet échec, certains radicaux avanceront une autre solution, qui consiste à laïciser complètement la morale.

D. L'irritation croissante des radicaux

Face au processus de modération progressive de la laïcité initiale auquel se livre le gouvernement Frère-Orban, les radicaux ont de plus en plus de mal à contenir leur "irritation". Déjà, ils ont accepté du bout des lèvres la solution avancée par la presse doctrinaire, à laquelle le ministre de l'Instruction publique s'est pour finir rallié. Leur déception s'est exprimée une première fois lors de la publication du projet de loi. Leur désenchantement ne fera plus que croître à chaque étape du "processus de dé-laïcisation". Selon *La Flandre libérale*, la

---

895 Cf. notamment E. ARISTIDE ASTRUC, *La morale de Moïse*, dans *La Revue de Belgique*, t. XXXII, 1879, pp. 105-124 ; ID., *L'enseignement chez les anciens juifs : discipline, programme, laïcité et obligation*, dans *ibid.*, t. XXXVII, 1881, pp. 5-32. Sur Elie Aristide Astruc (1831-1905), rabbin adjoint de Paris et aumônier des lycées (1857), fondateur de l'Alliance israélite universelle (1860), Grand rabbin de Belgique (1866-1879) et de Bayonne (1887-1891), partisan d'un judaïsme progressiste, voir J.-P. SCHREIBER (S.DIR.), *Dictionnaire biographique des juifs de Belgique. Figures du judaïsme belge. XIX^e-XX^e siècles*, Bruxelles, 2002, pp. 54-56.

Illustration n°12 : Pierre Van Humbeeck, ministre de l'Instruction Publique (1878-1884)



Source : *Le Diable*, le 21 juin 1868.

circulaire du ministre de l'Intérieur tend ainsi à rétablir le régime de la loi de 1842[896]. Le journal condamne également les concessions octroyées par Xavier Olin dans le rapport de la Section centrale. Il les juge contraires au texte même de la loi[897]. Lors des débats parlementaires, les radicaux tenteront de faire valoir leur solution, notamment en ce qui concerne la morale. Ce mouvement de contestation s'accentuera encore après le vote de loi, corrélativement à la recrudescence des dissensions entre les deux factions libérales au cours des années 1881 et 1883. Les radicaux iront jusqu'à exiger une "*abrogation de l'article 4*".

1. Une morale sans fondement religieux

Les radicaux ont du mal à cacher leur désarroi lors des débats parlementaires suscités par le projet de loi[898]. E. Goblet d'Alviella regrette ainsi que "*le projet de loi ne consacre pas l'obligation et la sécularisation complète de l'enseignement*"[899]. Pour G. Jottrand, le gouvernement n'a pas osé aller jusqu'au bout du "*mouvement général qui, depuis un siècle, emporte l'humanité, l'humanité civilisée, vers la sécularisation complète de toute une série de grands intérêts sociaux qui, pendant des siècles, avaient été le domaine exclusif des Eglises et, notamment, de l'Eglise catholique*"[900]. Certes, d'une certaine manière, les radicaux défendent la réforme scolaire contre les attaques dont elle fait l'objet. Mais, dans le même temps, ils émettent "*quelques réserves quant au contenu de l'article 4*". La plupart d'entre eux en contestent l'utilité. Certains aimeraient voir cette disposition disparaître purement et simplement du texte de la loi. Car, en laissant les portes de l'école ouvertes au clergé, le gouvernement expose du même coup les institutions publiques, et les fonctionnaires qui y travaillent, à toutes sortes de dénigrements. H. Bergé soutient ainsi que "*le clergé profitera de son entrée dans les établissements d'instruction publique pour y répandre sourdement la*

---

896 *La Flandre Libérale*, le 9 mars 1879.

897 *Ibid.*, le 18 avril 1879.

898 Voir Williquet, Goblet d'Alviella, Jottrand, Bergé et Janson à la Chambre, les 25 avril, 7, 15, 16, 17 et 19 mai 1879, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, pp. 861-863, 939-945, 1023-1030, 1042-1045, 1049-1058, 1061-1074.

899 Goblet d'Alviella à la Chambre, le 7 mai 1879, dans *ibid.*, p. 939.

900 Jottrand à la Chambre, le 15 mai 1879, dans *ibid.*, p. 1043. Sur Gustave Jottrand (1830-1906), homme politique libéral, avocat à la Cour d'appel de Bruxelles (1850-1906), député de l'arrondissement de Bruxelles (1870-1884), conseiller communal de Bruxelles (1869-1870), président de *L'Association libérale* de Bruxelles, de *La Ligue de l'enseignement* (1872-1878), membre fondateur de *La Libre Pensée de Bruxelles*, membre, puis Vénérable de la loge *Les Amis Philanthropes* (1876-1878), membre des *Vrais Amis de l'Union et du Progrès réunis* et du *Willemsfonds* (1868-1881), voir notamment J.-L. DEPAEPE E.A., *Le Parlement belge...*, p. 366.

calomnie contre l'instituteur et combattre sans relâche le gouvernement libéral"[901]. Bien plus, en reconnaissant au clergé une certaine compétence en matière d'enseignement de la morale, la nouvelle loi cautionnerait le "*fanatisme*" et "*l'avilissement du genre humain*" :

> "*Je disais que je ne reconnais pas au clergé de compétence en matière d'enseignement de la morale, parce qu'il se laisse entraîner par le fanatisme et que l'on doit redouter qu'au lieu d'enseigner la morale parfaite, il n'enseigne une morale tout à fait de circonstance, et que, souvent, les véritables principes de charité, par exemple, sont complètement méconnus par lui*"[902].

H. Bergé et P. Janson estiment que l'Eglise catholique est devenue incapable de se charger de l'enseignement de la morale. Ils proclament tous deux l'existence d'une "*morale universelle, indépendamment de toute religion*"[903]. La morale est, selon Janson, indépendante, non seulement à l'égard du "*dogme du catholicisme*", qui "*engendre toutes les immoralités que le pays connaît*", mais également à l'égard "*du dogme du protestantisme, du dogme du christianisme, et de toutes autres formes de dogme*"[904]. C'est une morale qui "*subsistera encore lorsque la croyance au dogme aura disparu*". Les principes de cette morale sont à la fois "*supérieurs et antérieurs aux religions*". Non pas que Bergé et Janson dénient à la religion un certain "*rôle historique*" dans la constitution de cette morale universelle. Janson reconnaît que la "*morale universelle et éternelle a fait des emprunts à la morale religieuse*". Mais le fondement religieux de la morale a fait son temps. La morale de Moïse "*ne répond plus aux besoins et aux aspirations de la société moderne*"[905]. Dans leur volonté d'affranchir la morale de toute religion, Bergé et Janson s'en prennent également aux "*croyances des libres penseurs qui admettent l'immortalité de l'âme et l'existence de Dieu*"[906].

---

[901] Bergé à la Chambre, le 17 mai 1879, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, p. 1054. Sur Henri Bergé (1835-1911), professeur de physique et de chimie aux cours publics de la Ville de Bruxelles (1857-1911), chimiste de la Ville de Bruxelles, professeur de chimie à l'ULB (1873-1906), député libéral de l'arrondissement de Bruxelles (1870-1884 et 1802-1894), conseiller communal (1869-1875 et 1879-1884) et échevin (1876-1878) de Schaerbeek, membre, puis Vénérable des *Vrais Amis de l'Union et du Progrès Réunis* (1872-1875, 1878-1881 et 1885-1888), Grand maître du Grand Orient de Belgique (1875-1877, 1881-1883 et 1896-1898), cofondateur et président de *La Libre Pensée de Bruxelles* (1863-1866 et 1899-1910) et de *La Ligue de l'enseignement*, incarnation parfaite de la tendance scientiste et laïciste du radicalisme, voir J.-L. DEPAEPE E.A., *Le Parlement belge...*, pp. 21-22.

[902] Bergé à la Chambre, le 17 mai 1879, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, p. 1054.

[903] Bergé et Janson à la Chambre, les 17 et 19 mai 1879, dans *ibid.*, pp. 1054-1055 et 1069-1073. Le discours de Janson est publié dans ses *Discours parlementaires*, t. I, Bruxelles, 1905, pp. 93-103. Sur ce discours, voir en particulier L. DELANGE-JANSON, *Paul Janson, 1840-1913*, t. I, Bruxelles, 1964, pp. 223-229.

[904] P. JANSON, *Discours parlementaires...*, p. 93.

[905] *Ibid.*, p. 98.

[906] Bergé à la Chambre, le 17 mai 1879, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, p. 1055.

Si la morale ne renvoie plus à un fondement religieux, sur quoi repose-t-elle dès lors ? Janson et Bergé estiment d'abord "*qu'il ne sera point question dans l'école primaire de discuter les origines et les sanctions de la morale*"[907]. Mais ils reconnaissent que, face à l'affirmation de l'archevêque de Malines selon laquelle "*il n'y a pas de morale en-dehors de la vérité divinement révélée*", il leur faut nécessairement descendre sur le terrain de la philosophie. La morale trouve son origine, soutiennent-ils, dans la "*seule raison humaine*". Citant de longs passages tirés de l'œuvre de Condorcet, Janson affirme que la "*raison humaine est capable de saisir et de formuler par elle-même les principes de la morale, qu'il y a une science de la morale par elle-même, en dehors et au-dessus des religions positives*"[908]. La raison est donc capable de conduire l'homme vers un progrès moral croissant. La "science de la morale" est cependant passée par différentes étapes successives précise Janson. Elle s'est d'abord identifiée à la morale antique, puis à la morale religieuse, pour s'incarner enfin dans la morale moderne. Ces sont les philosophes du XVIII[e] siècle, "*Voltaire, Rousseau, d'Alembert et Diderot*", qui, mieux que quiconque, sont parvenus à définir la morale moderne sur laquelle reposent les "nations civilisées". Cette morale moderne a inspiré la Constitution belge. Il revient par conséquent à l'Etat d'en inculquer les préceptes à tous les citoyens :

> "*Notre Etat moderne, tout Etat civilisé, repose sur un ensemble de doctrines morales, dont la législation tout entière n'est que la proclamation. Un Etat abdiquerait le jour où il se déclarerait incompétent dans l'enseignement moral des populations*"[909].

2. Une suppression de l'article 4

Après le vote de la loi, les radicaux tentent d'obtenir une suppression de l'article 4. Les premières formes de contestation semblent provenir des groupes de pression laïques, tout du moins de *La Fédération des sociétés rationalistes de Belgique* (d'obédience socialiste) et de *La Ligue de l'enseignement*. Dans son Assemblée générale du 20 janvier 1880[910], *La Ligue de l'enseignement* reproche au gouvernement de maintenir "*malheureusement*" l'article 4 et de lui avoir donné "*une extension qu'il ne comportait évidemment pas à l'origine*". Cette "*faiblesse*" décourage non seulement certains de "*ses amis*", mais elle excite également "*la hardiesse de ses ennemis*". Il eut été plus facile, et nettement plus approprié, de rencontrer les

---

907 Bergé à la Chambre, le 17 mai 1879, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, p. 1055 ; P. JANSON, *Discours parlementaires...*, p. 93.

908 *Ibid.*, pp. 95-96.

909 *Ibid.*, p. 101.

910 *Bulletin de La Ligue de l'enseignement*, t. XIV, 1879-1880, pp. 1-2.

"*vœux de la Ligue*" en procédant à "*une sécularisation définitive des écoles publiques*". Les sociétés de libre pensée ouvrière, réunies en Congrès à Bruxelles les 28 et 29 mars 1880[911], adoptent un ton similaire. Elles estiment que la nouvelle loi scolaire ne concrétise en rien les aspirations de la libre pensée en matière d'enseignement. Dans ses conclusions, le Congrès rappelle que la libre pensée milite avant tout pour une "*sécularisation complète des écoles publiques, en y limitant l'enseignement qui s'y donne aux seules vérités scientifiques*". *La Fédération des sociétés rationalistes de Belgique* réclame par conséquent une révision de la loi de 1879 "*dans le sens de la suppression complète du prêtre de l'école, de la suppression des emblèmes religieux et de l'épuration des livres classiques de toute idée mystique*"[912].

À la Chambre, l'opposition à l'article incriminé est menée tambour battant par le chef de fil des radicaux, Paul Janson. Il intervient une première fois sur cette question en avril 1881, lors des discussions parlementaires soulevées par le projet de loi sur l'enseignement moyen déposé par le gouvernement libéral le mois précédent. Janson y critique le maintien de l'article 8 de la loi de 1850[913]. Il ne peut admettre qu'un ministre de l'Instruction publique libéral puisse encore inviter les ministres des cultes à donner ou à surveiller l'enseignement religieux dans les écoles secondaires de l'État. Ces écoles doivent être dépourvues de tout cours de religion. Seul "*l'esprit scientifique, l'esprit d'investigation et de recherche*" devrait y régner. Janson regrette que le "*gouvernement n'ait assumé que la moitié de la tâche qui lui incombait*". Il dépose par conséquent un amendement tendant à exclure complètement toute forme d'instruction religieuse dans les établissements secondaires de l'Etat. Pierre Van Humbeeck refuse catégoriquement de suivre Paul Janson dans cette voie[914]. L'amendement de Janson est finalement rejeté par 91 voix contre 19 et 4 abstentions[915]. Passant outre cet échec, Paul Janson revient à la charge un peu moins d'un an plus tard. Le 14 mars 1882, il adjure à nouveau le gouvernement doctrinaire d'abroger l'article 4 de la loi de 1879[916].

En novembre 1882, la suppression de l'article 4 fait l'objet d'une polémique de presse. L'idée est remise sur le tapis lors de l'Assemblée générale de *L'Association libérale* de Liège du 6 novembre 1882. La presse libérale se montre fortement divisée sur cette question. *L'Echo du Parlement* et *L'Etoile*, deux journaux doctrinaires, défendent la maintien d'un

---

911 *Fédération des sociétés rationalistes de la Belgique. Compte-rendu du VII^e Congrès rationaliste tenu à Bruxelles les 28 et 29 mars 1880*, Bruxelles, 1880.

912 *Ibid.*, p. 52.

913 Janson à la Chambre, le 1^er avril 1881, dans *AP, Ch., sess. 1880-1881*, pp. 897-902.

914 Van Humbeeck à la Chambre, le 6 avril 1881, dans *ibid.*, pp. 923-925.

915 Sur l'instruction religieuse et la loi de 1881 sur l'enseignement moyen, voir en particulier C. DAMIEN, *La loi du 15 juin 1881 sur l'enseignement moyen*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1972, pp. 142-151.

916 Janson à la Chambre, le 14 mars 1882, dans *AP, Ch., sess. 1881-1882*, p. 693.

enseignement religieux dans les écoles de l'Etat[917]. *La Chronique*, un journal radical de la capitale, s'y oppose fermement[918]. *La Flandre Libérale* et *L'Indépendance*, deux journaux radicaux, font preuve d'un peu plus de modération[919]. Tout en précisant que la thèse avancée par *L'Association libérale* de Liège est "*prématurée*", "*morte née*", et ne fera "*qu'aggraver les dissensions*", ils n'en dénoncent pas moins les "*travers*" de l'article 4. Par cet article, le gouvernement ne fait-il pas "*les offres les plus gracieuses au clergé*" ? Et comment le clergé le remercie-t-il ? "*Il se moque de nous, il nous insulte, il nous excommunie, et nous, nous restons là stoïquement, maintenant nos offres solennellement répudiées*". *La Flandre Libérale* exhorte les autorités communales libérales "*à veiller à ne pas trop appliquer l'article 4*". Elle en conclut que "*le gouvernement doit tout au moins examiner la question*"[920].

Les dissensions entre radicaux et doctrinaires s'accentuent au cours des dernières années du gouvernement Frère-Orban. Les motifs de mécontentement s'accumulent aux yeux des radicaux. A commencer par "l'irritante question de l'élargissement du corps électoral". La loi des capacitaires d'août 1883 ne les contente pas[921]. Sur le plan socio-économique, les radicaux se montrent pour le moins désappointés : la loi censée décréter l'instruction obligatoire n'a jamais vu le jour[922], tandis que l'arrêté royal d'avril 1884, qui limite l'accès au monde du travail à 12 ans pour les garçons et à 14 ans pour les filles, n'a jamais véritablement été appliqué. Enfin, contrairement à ce que laisse sous-entendre Els Witte[923], les radicaux estiment ne pas avoir obtenu une "pleine satisfaction" sur le plan philosophico-religieux. Ces désaccords internes contribueront à la défaite électorale subie par les libéraux en 1884.

---

917 *L'Etoile*, le 6 novembre 1882 ; *L'Echo du Parlement*, le 11 novembre 1882.

918 *La Chronique*, le 13 novembre 1882.

919 *L'Indépendance*, le 12 novembre 1882 et *La Flandre Libérale*, le 13 novembre 1882.

920 *La Flandre Libérale*, le 13 novembre 1882.

921 Cf. J. LORY, *La question de la réforme électorale et la loi des capacitaires du 24 août 1884*, dans *Liber Amicorum John Gilissen. Code et Constitution. Mélanges historiques*, Anvers, 1983, pp. 249-274. Sur ce mouvement, voir R. DAMS, *L'Association libérale de Bruxelles et les radicaux bruxellois dans la question de la réforme électorale de 1881 à 1884*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1974.

922 E. GUBIN & P. LEFEVRE, *Obligation scolaire et société en Belgique au XIX^e siècle. Réflexions à propos du premier projet de loi sur l'enseignement obligatoire (1883)...*, pp. 774-781. Voir aussi M. DE VROEDE, *De weg naar de algemene leerplicht in België...*, pp. 155-156.

923 E. WITTE EA, *De vrijzinnige traditie in België...*, pp. 41-42.

Chapitre III
Les réformes pédagogiques et la question de l'enseignement de la morale

> "*On peut, jusqu'à un certain point, se rendre compte de ce que fait un pays pour l'éducation des citoyens, par l'étude des programmes scolaires en vigueur dans cette nation. Nous disons : jusqu'à un certain point, parce que, entre la théorie et la pratique il y a souvent de la marge, parce que le programme est l'idéal, et que son application dépend des hommes et des circonstances. Mais un coup d'œil d'ensemble sur les programmes nous dit cependant les tendances poursuivies, le but final auquel on prétend atteindre*", F. LEY, *Pages de pédagogie*, Bruxelles, 1907, p. 70.

Au-delà du conflit politico-religieux opposant les libéraux et les catholiques sur la nature de l'enseignement public, le gouvernement entend également procéder à une importante réforme pédagogique. L'œuvre de "rénovation pédagogique" à laquelle le ministère libéral prétend souscrire ne constitue cependant, sous bien des aspects, qu'une "*officialisation*" de tendances apparues sous le régime de la loi de 1842. Une réflexion pédagogique globale visant à améliorer l'activité éducative a déjà été amorcée au cours des années 1860, particulièrement dans les milieux radicaux proches de *La Ligue de l'enseignement*. Ce mouvement a, entre autres, abouti concrètement, soit à la mise en place d'expériences pédagogiques originales, comme dans le cas de l'Ecole modèle ou dans celui de l'école Gatti de Gamond, soit à une modernisation et à une extension du programme des écoles primaires de quelques grandes villes. Il n'empêche que le nouveau plan d'études des écoles primaires (20 juillet 1880) marque un tournant. Il reprend et développe même dans une certaine mesure le "mouvement pédagogique" : le nombre de matières obligatoires est quasi doublé, tandis que les méthodes d'apprentissage sont considérablement remaniées.

Ce chapitre est entièrement consacré à l'étude de cette "œuvre de rénovation pédagogique". La première partie est centrée sur l'élaboration, sur le contenu, sur la portée, sur la réception et sur l'application du nouveau "plan d'études" de l'enseignement primaire (**A**). La deuxième partie retrace les diverses étapes de la polémique portant sur l'enseignement de la morale (non confessionnelle) dans les écoles primaires de l'État. Celui-ci doit-il faire l'objet d'un apprentissage plutôt "*didactique*" ou plutôt "*occasionnel*" (**B**) ? La troisième partie se penche plus spécifiquement sur la réforme de l'enseignement normal, avec une attention particulière apportée aux efforts déployés par les libéraux pour améliorer la formation du corps enseignant (**C**). Enfin, la dernière partie s'efforce de retracer les caractéristiques principales de l'enseignement de la morale et du civisme (**D**). Encore faudra-t-il se demander si le discours pédagogique, qui se veut plus respectueux de l'élève et de son épanouissement, n'est pas parfois contredit par la pratique en classe ? L'examen attentif d'un certain nombre de rapports d'inspection et de revues pédagogiques nous permettra de tenter une première approche (encore fort limitée) de cette fameuse "réalité scolaire".



A. Le nouveau programme de l'enseignement primaire[924]

1. Un programme "unique, simple, complet et bien défini"

Dans son projet de loi et dans l'exposé des motifs qui l'introduit, le gouvernement annonce son intention de réviser le volet pédagogique de la loi de 1842. Il souhaite d'abord et avant tout étendre le programme d'études des écoles primaires. Certes, l'article 5 supprime l'enseignement de la religion et de la morale, mais il double dans le même temps le nombre de matières obligatoires[925]. Au traditionnel lire, écrire, compter, au régime des poids et des mesures, et aux bases de la langue maternelle, il ajoute la géographie, l'histoire de Belgique, les éléments de dessin, la connaissance des formes géométriques, les notions élémentaires de sciences naturelles, la gymnastique, le chant et, pour les filles, les travaux à l'aiguille. Dans son exposé des motifs[926], le ministre de l'Instruction publique soutient que nombre de ces matières sont en réalité déjà incluses dans le programme des écoles communales. Se basant

---

924 Sur le programme de l'enseignement primaire du 20 juillet 1880, voir notamment, d'une manière générale, les travaux de J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire...*, t. II, pp. 722-739 ; K. DE CLERCK, B. DE GRAEVE & F. SIMON, *Dag meester, goedemorgen zuster, goedemiddag juffrouw. Facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen (1830-1940)*, Tielt, 1984, pp. 11-24 ; M DEPAEPE E.A., *Orde in vooruitgang...*, pp. 58-63.

925 *Projet de loi*, dans *Documents parlementaires, Ch., sess. 1878-1879*, t. I, séance du 21 janvier 1879, p. 5.

926 *Exposé des motifs...*, dans *ibid.*, pp. 53-54.

sur le dernier relevé statistique disponible, qui date du 31 décembre 1875, il précise que, sur un total de 4157 écoles communales, une majorité d'établissements scolaires organisent un enseignement de la géographie (4123, soit 99 %) et de l'histoire (4052, soit 97 %), plus de la moitié des cours de dessin linéaire (2796, soit 67 %) et de gymnastique (2063, soit 50 %), un peu moins de la moitié, un enseignement de la musique (1955, soit 47 %) et des notions de sciences naturelles (1985, soit 48 %)[927]. Van Humbeeck constate par conséquent que "*le programme de 1842 n'est plus qu'une lettre morte et doit être révisé*". La nouvelle loi ne créera "*aucune innovation*". Elle ne fera que *"s'incliner devant les faits"*.

Bien plus, dans la mesure où certaines écoles communales, situées pour la plupart dans les grandes villes du pays, enseignent des disciplines qui ne sont pas inscrites dans le nouveau programme, le gouvernement reconnaît expressément, "*afin de ne pas barrer la voie des améliorations pédagogiques des communes importantes du Royaume*", que "*l'enseignement primaire peut recevoir des extensions dans les localités où elles sont reconnues possibles et utiles*". Un arrêté royal daté du 25 avril 1880 énumère ces branches dites "facultatives" : la langue française pour les écoles à majorité flamande ou allemande, ainsi que la langue flamande ou allemande pour les écoles à majorité francophone ; des notions de droit constitutionnel et d'économie sociale ; des notions de géométrie pratique et d'arpentage ; des notions d'hygiène ; des notions d'agriculture, d'horticulture et d'arboriculture ; la tenue des livres ; la musique vocale ; enfin, l'économie domestique (uniquement pour les filles)[928].

Ce cadre légal est précisé dans le programme de l'enseignement primaire qui paraît le 20 juillet 1880. Selon *L'Avenir*[929], une revue pédagogique proche de *La Ligue de l'enseignement*, ce programme est "*presque entièrement l'œuvre*" du nouveau directeur général de l'enseignement primaire, Auguste-Joseph Germain. Devant la Commission d'enquête parlementaire où il a été appelé à comparaître en mars 1882[930], Germain soutient avoir d'abord rédigé une première version du plan d'études, qu'il a ensuite soumise à l'appréciation de "*divers spécialistes*", notamment à celle des inspecteurs civils et des membres du Conseil de perfectionnement de l'enseignement primaire[931]. La nécessité d'un programme semble s'être imposée à Germain au cours des tournées d'inspection qu'il a mené

---

927 Sur l'introduction des matières facultatives dans les écoles communales sous le régime de la loi de 1842, voir M. D'HOEDT, *Het onderwijsprogramma in de Belgische lagere scholen in de periode 1842-1878*, Mémoire de licence en Sciences Psychopédagogiques, KUL, 1981.

928 Texte de l'arrêté royal dans le *RT, 1879-1881*, pp. CCXLIX-CCLII.

929 *L'Avenir*, janvier 1887, p. 2. Sur *L'Avenir* (1876-1887), revue pédagogique issue des enseignants de l'Ecole modèle, tribune de *La Ligue*, voir M. DE VROEDE E.A., *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België in de 19 en 20 eeuw*, t. I : *De periodieken (1817-1878)*, Louvain, 1973, pp. 515-524.

930 Le texte de la *Déposition de Germain* est notamment publié dans *L'Abeille*, mai 1882, pp. 126-138.

931 Un compte-rendu des discussions du Conseil de perfectionnement de l'enseignement primaire, qui ont eu lieu les 30 mai, 5 et 6 juillet 1880, figure dans le *RT, 1879-1881*, pp. 122-133.

dans les écoles de Flandre occidentale durant les années 1870. Il en était en effet arrivé au constat que "*les écoles dotées d'un programme obtiennent de meilleurs résultats*"[932]. Dans les "*écoles abandonnées à elles-mêmes*", les instituteurs étaient "*seuls juges*" des matières à enseigner. Dans bien des cas, cela aboutissait à des "*situations déplorables*", où la "*routine règne en maître*". C'est pourquoi, il lui est apparu indispensable de doter la Belgique d'un "*programme unique, simple, complet, bien défini, applicable partout, à la campagne comme à la ville*"[933]. Germain précise s'être inspiré de l'expérience "*des grandes villes*", ainsi que "*du célèbre plan d'études du département de la Seine, qui s'est propagé dans la plupart des départements et qui a pour auteur M. Gréard, vice-recteur de l'Académie à Paris*"[934].

2. Un discours pédagogique ouvert

a) Les méthodes

Le programme du 20 juillet 1880 se structure autour de la notion de "concentration", qu'A.-J. Germain a vraisemblablement empruntée à O. Gréard. Ce principe introduit une rupture non négligeable dans la manière d'organiser l'enseignement des différentes matières. Sous le régime de la loi de 1842, l'élève commençait son apprentissage par la lecture, puis il passait à l'écriture, et enfin, un peu plus tard encore, au calcul[935]. L'instituteur pouvait, si le temps le lui permettait, compléter cet enseignement par une initiation à la géographie, à l'histoire et aux sciences naturelles. Dans bien des cas, les élèves n'allaient pas au-delà du lire, écrire, compter. Avec le système des "*cours concentriques*", appelés aussi "*cercles concentriques*", toutes les matières du programme sont enseignées à chaque degré. Les cours sont divisés en quatre degrés de deux années - 6 à 8 ans pour le premier, 8 à 10 ans pour le deuxième, 10 à 12 ans pour le troisième et 12 à 14 pour le quatrième -. Chaque degré forme un tout en interrelation avec les autres degrés : le premier prépare au second, le second complète le premier, le troisième reprend la matière étudiée jusque-là et la développe. Autrement dit, la méthode concentrique consiste à revenir sur ce qui a été appris l'année précédente, tout en l'approfondissant. Cette nouvelle "architecture pédagogique" a l'avantage de permettre aux élèves de recueillir à l'école "*des connaissances bien plus solides que par*

---

932 *Déposition de Germain...*, pp. 129-130.

933 Intervention de Germain au Conseil de perfectionnement, le 5 juillet 1880, dans *RT, 1879-1881*, p. 122.

934 *Ibid.*, p. 130. Sur Octave Gréard (1828-1904), inspecteur de l'Académie de Paris (1866), inspecteur général de l'Instruction publique (1871), directeur de l'enseignement primaire (1872), inspecteur général de l'enseignement primaire de la Seine (1873), vice-recteur de l'Académie de Paris (1879), voir G. CAPLAT (S.DIR.), *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique (1802-1914)* ..., pp. 383-384.

935 *Déposition de Germain...*, p. 132.

l'enseignement de cours fragmentaires successivement, échelonnés"[936]. Elle renforce l'assimilation des différentes matières, en les répétant et en les étudiant à plusieurs reprises.

Si le premier principe introduit quelques nouveautés dans le fonctionnement interne des écoles primaires, le second renvoie à une notion alors en vogue. Le plan d'études entend en effet centrer le travail d'instruction sur la méthode intuitive et active, que *La Ligue de l'enseignement* a popularisée, entre autres grâce à l'Ecole modèle[937]. Devant la commission d'enquête parlementaire, Germain déclare ainsi "*proscrire tout enseignement mécanique, les procédés funestes du verbalisme*"[938]. Le maître d'école se servira de "*la méthode intuitive, la méthode active, la méthode d'observation, d'expérimentation et d'analyse*" afin de développer en même temps toutes les facultés de ses élèves, tant morales, physiques qu'intellectuelles. Il s'inspirera pour ce faire des travaux de Comenius, de Rousseau, de Fröbel et de Pestalozzi. Il partira des réalités sensibles, et s'efforcera de les faire voir et toucher, avant d'amener l'élève à formuler les considérations générales qui se dégagent de ces "*leçons des choses*". Il cherchera également à gagner l'intérêt de l'élève en s'adressant directement à sa spontanéité, et en l'associant intimement à la "*recherche de la vérité*". Au Conseil de perfectionnement de l'enseignement primaire, Ch. Buls précise que l'important réside moins dans l'acquisition de connaissances, que dans la préparation des élèves à apprendre par eux-mêmes durant leur vie :

> "*Dans les écoles primaires, il ne s'agit pas seulement de donner des connaissances à l'enfant, mais de faire subir une certaine gymnastique à ses facultés. Si l'élève n'a pas retenu tout ce qu'on lui a enseigné, cela importe peu ; l'essentiel, c'est qu'il ait fait une série d'observations sur les objets qui ont été présentés à son attention. Le caractère de l'enseignement primaire consiste surtout à rendre l'élève apte à apprendre, et non à en faire un savant. Si l'élève, sorti de l'école à dix ou douze ans, ne continue plus à s'instruire, il ne sait plus rien à l'époque du tirage au sort*"[939].

b) Les disciplines enseignées

Le programme détaille également la meilleure manière d'appliquer les procédés d'apprentissage aux différentes disciplines scolaires. Idéalement, il aurait fallu, pour chaque discipline inscrite au programme obligatoire, répondre à une série de questions bien

---

936 *Déposition de Germain...*, p. 131.

937 *Programme des écoles primaires*, dans *Pasinomie*, 4e série, Bruxelles, 1880, p. 263.

938 *Déposition de Germain...*, p. 131.

939 Buls au Conseil de perfectionnement, le 30 avril 1880, dans *RT, 1879-1881*, p. 123.

précises [940]: pourquoi telle ou telle discipline scolaire est-elle apparue ; quelles fonctions, implicites ou non, lui ont été assignées ; a-t-elle également subi des modifications ultérieures, notamment en termes de contenu et de méthode ; comment est-elle réellement enseignée en classe ; quels en sont les résultats concrets ; etc. Le problème des sources est ici primordial. A côte des textes officiels, la consultation de manuels scolaires, de revues pédagogiques, de matériel didactique et de travaux d'élèves est indispensable à l'étude des disciplines scolaires. Une série de mémoires de licence rédigés à la KUL ont tenté d'aborder ces problématiques[941]. Pour notre part, nous nous limitons à indiquer la manière dont le programme entend dispenser les matières obligatoires, tout en nous efforçant également de préciser les objectifs poursuivis.

La base de l'instruction primaire demeure le traditionnel lire, écrire et compter. Le programme entend néanmoins généraliser certaines méthodes d'apprentissage à ces matières. Il insiste ainsi pour que la lecture et l'écriture ne soient pas enseignées successivement, comme cela arrive encore trop souvent selon A.-J. Germain[942], mais plutôt d'une manière "*simultanée*" et "*combinée*". Le plan d'études semble privilégier le recours aux exercices de rédaction et d'élocution. Les élèves écrivent de petites phrases, puis de véritables résumés, qu'ils lisent et commentent ensuite à haute voix. Cette méthode doit aider "*à exprimer librement, avec clarté, précision et convenance, ses propres pensées*"[943]. Les sujets de ces compositions sont d'abord tirés de notions simples et familières, ou d'objets usuels comme la chaise ou le pupitre, voire également d'autres "*leçons d'intuitions*" comme la géographie ou l'histoire, puis s'étendent, "*au fur et à mesure du développement de l'intelligence des enfants*", au compte-rendu de livres, de promenades ou d'excursions. Le maître d'école utilisera avec profit les livres de lecture. Ceux-ci fournissent notamment des leçons de morale sur les principales règles de conduite[944]. La grammaire, jugée trop propice au verbalisme, est réduite à la portion congrue. Enfin, "*l'apprentissage du lire et écrire*" se fera dans la langue maternelle des élèves. Le maître d'école veillera à "*combattre le détestable accent local*"[945].

---

940 Voir l'excellente mise au point d'A. CHERVEL, *L'histoire des disciplines scolaires*, dans ID., *La culture scolaire*, Paris, 1998, pp. 9-56.

941 Sur ces mémoires, voir notamment M. DE VROEDE, J. LORY, F. SIMON, E.A. (S.DIR.), *Bibliographie de l'histoire de l'enseignement préscolaire, primaire, normal et spécial en Belgique. 1774-1986...*, pp. 165-175.

942 *Déposition de Germain...*, p. 126. Sur l'enseignement de l'écriture, voir E. KIESEKOMS, *Het schrijftonderwijs. Een geschiedenis met krullen, stokken en staarten*, Mémoire de licence en Histoire, KUL, 1998.

943 *Programme des écoles primaires...*, p. 269.

944 Voir à ce sujet l'article d'H. COECKELBERGHS, *Maatschapelijke vorming via het leesonderwijs in de 19de eeuwse volkschool*, dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, t. X, 1979, pp. 105-136. L'auteur se livre à une étude structuraliste, qui tend à réduire l'enseignement de la lecture à une "reproduction des rapports sociaux".

945 Une étude comparable à celle réalisée en France par J.-F. CHANET (*L'école républicaine et les petites patries*, Paris, 1996), qui mesure le maintien du "patois" dans les écoles, devrait être menée pour la Belgique.

L'enseignement de l'arithmétique se calque également sur les méthodes intuitives et actives[946]. Devant la commission d'enquête parlementaire, Germain estime que trop peu d'instituteurs utilisent de tels procédés pour enseigner le calcul mental. Beaucoup d'entre eux se limitent au boulier compteur. Il faudrait tout au moins, selon lui, "*faire compter les enfants aux moyens de petits bâtonnets et de petits cubes*"[947]. L'instituteur devrait également avoir plus souvent recours "*aux procédés graphiques pour représenter les grandeurs*". Le maître d'école veillera aussi à emprunter les thèmes de ses problèmes "*à la vie usuelle, aux métiers, à l'économie domestique, à l'économie rurale*". Il est censé fournir à ses élèves des "*connaissances utiles*" qui ne sont pas exemptes de toutes considérations sociales et économiques. Ainsi, pour Germain, le calcul "*contribue à inspirer l'esprit d'ordre et d'économie ; il est même bon de faire calculer aux enfants les mauvais résultats économiques que produisent les vices (abus de liqueurs fortes)*"[948]. L'apprentissage du calcul mental constitue aussi un excellent moyen de renforcer les facultés intellectuelles de l'élève, en particulier ses capacités de réflexion. Quant au système métrique proprement dit, il sera, toujours selon A. J. Germain, *"étudié pratiquement au moyen d'une collection de poids et de mesures*". Enfin, pour l'enseignement des formes géométriques, le programme indique qu'il s'inspirera tout entier de pratiques éducatives basées sur l'observation et sur expérimentation :

> "*Les leçons de formes géométriques seront essentiellement intuitives et pratiques ; les démonstrations scientifiques seront prohibées et l'on sera très sobre de définitions. Il suffira que les élèves reconnaissent les formes, en saisissent les rapports et sachent les reproduire par le dessin ou par un procédé emprunté à la méthode Fröbel*"[949].

L'enseignement de la géographie a pour objectif de familiariser les élèves avec l'espace dans lequel ils sont amenés à vivre. L'instituteur commencera ses leçons par l'étude des lieux "*qui entourent les enfants*", soit la classe, l'école, la rue et la commune. Il demandera notamment à ses élèves de dresser des cartes et des croquis de "*ces endroits qu'ils parcourent journellement*". Puis, de proche en proche, il passera à "*des connaissances plus éloignées*", allant de la Belgique au monde. Dans ce schéma, la géographie de la Belgique occupe une place centrale. Elle participe à l'enracinement du sentiment patriotique. Les élèves sont ainsi exhortés à connaître et à aimer le "*sol natal*", ses "*richesses naturelles*", ses caractéristiques et ses particularités. Au premier degré, ils apprendront à localiser "*leur pays*" sur la carte de l'Europe et du Globe, puis ils aborderont, au deuxième degré, l'étude de ses propriétés physiques et administratives, avant de se pencher, au troisième degré, sur les

---

946 L. DE ZUTTER, *Het wiskundeonderwijs in de lager school in de België tussen 1879 en 1936. Evolutie van de officiële programma's en hun toepassingen in de onderwijspraktijk*, Mémoire de licence en Histoire, KUL, 1999.

947 *Déposition de Germain...*, p. 128.

948 *Ibid.*, p. 128.

949 *Programme des écoles primaires...*, p. 265.

"*productions importantes des trois secteurs*", à savoir "*les régions agricoles*", les "*grands centres industriels*" et le "*commerce*"[950]. Le maître d'école se servira à cette occasion d'atlas, de mappemondes et de cartes murales qui sont censés garnir les salles de classe.

Les leçons d'histoire sont organisées de la même manière que celles de géographie. Si la géographie familiarise les élèves à l'espace qui les entoure, l'histoire contribue pour sa part à les initier à la notion de temporalité. Ici aussi, le procédé consiste à aller "*du connu à l'inconnu*". Au premier degré, l'instituteur débutera son étude par une évocation de "*souvenirs*" issus de la vie de famille, de l'école et de la commune. Au deuxième degré, "*il amènera l'enfant à se représenter la notion abstraite de la durée*"[951], notamment en situant certains événements sur une ligne du temps. L'histoire que le maître d'école transmet aux élèves est animée d'un certain souffle, celui d'une civilisation marchant vers le progrès. Au deuxième degré, il procèdera ainsi à une "*comparaison de l'homme sauvage et de l'homme civilisé*", en s'attardant en particulier sur l'évolution du "*vêtement, du logement et de l'industrie*", afin "*de donner une première idée de la transformation des mœurs par le travail et l'intelligence*"[952]. Il lui est tout autant demandé de "*montrer comment chaque génération profite des progrès réalisés par celle qui la précède et réalise des progrès nouveaux*".

Le programme assigne également à l'histoire une mission de premier ordre dans le développement et la consolidation du sentiment patriotique. Les "*devoirs envers la patrie*" sont enseignés dès le deuxième degré. L'instituteur utilisera à cet effet une méthode "*régressive*", en abordant d'abord la période de l'Indépendance, puis en passant au régime hollandais et français. Au troisième degré, il consacrera essentiellement ses leçons d'histoire à une série "*d'entretiens sur les personnages célèbres et les grands faits de l'histoire de Belgique*"[953]. Il poursuivra par un enseignement des notions constitutionnelles, en particulier des principaux droits reconnus aux citoyens belges. Comme ont pu le démontrer plusieurs travaux consacrés aux manuels scolaires[954], le cours d'histoire à contribuer à renforcer l'unité

---

950 *Programme des écoles primaires...*, p. 270.

951 *Déposition de Germain...*, p. 137.

952 *Programme des écoles primaires...*, p. 267.

953 *Ibid.*, pp. 270-271. Parmi les héros de la Belgique, le programme cite entre autres Godefroy de Bouillon, Baudouin de Constantinople, Charles le Téméraire, Charles-Quint, ...

954 Cf. J.-J. HOEBANX, *L'Histoire de Belgique dans quelques manuels scolaires*, dans *La Revue de l'Université de Bruxelles*, 1981, n°1-2 ; T. HOGGE, *Patrie et enseignement. Le récit du passé national dans les manuels d'histoire de Belgique destinés aux écoles primaires (1830-1914)*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1994. En Flandre, plusieurs mémoires de licence ont étudié la manière dont les manuels d'histoire ont représenté telle ou telle thématique, comme l'image de la femme ou de la royauté (Cf. l'état de la question de R. DE KEYSER, *Schoolboekenhistoriografie. Een verkening*, dans J. TOLLEBEEK, G. VERBEECK & T. VERSCHAFFEL (S.DIR.), *De lectuur van het verleden. Opstellen over de geschiedenis en de geschiedschrijving aangeboden aan Reginal De Schryver*, Louvain, 1998, pp. 331-347).

de la nation en exaltant la grandeur de son passé et des ses héros. Les manuels d'histoire se sont notamment efforcés d'établir la continuité de la nation belge à travers les âges.

"*Les notions élémentaires de sciences naturelles*" représentent peut-être l'une des matières les mieux adaptées à un enseignement réellement intuitif et actif. Selon Germain, ces "leçons" se baseront essentiellement sur l'observation de faits concrets. Elles chercheront à "*faire voir*", à "*faire sentir*", à "*stimuler la réflexion*", bref, à "*éveiller tous les sens*"[955]. Les élèves devront ensuite déduire par eux-mêmes les lois générales qui commandent le fonctionnement des phénomènes ainsi étudiés. Lors des discussions soulevées au Conseil de perfectionnement[956], A.-J. Germain recommande en particulier l'utilisation de collections d'histoire naturelle. Il envisage également la constitution d'un "*musée scolaire*" dans chaque province. Le contenu de cette matière demeure cependant fort encyclopédique. Il se compose, au premier degré, de la description des principales parties du corps humain, de conseils hygiéniques, ainsi que d'entretiens familiers sur les animaux et les végétaux. Le deuxième degré approfondit cet enseignement et le complète par "*des notions sur l'industrie et sur la physique*". Le troisième degré élargit encore cette partie du programme obligatoire.

3. ... une pratique plus rigoureuse

a) Un programme imparfaitement appliqué

Le programme d'études de 1880 tient un discours pédagogique que l'on peut qualifier "d'ouvert". Il entend étendre à l'ensemble du cursus scolaire l'utilisation de procédés d'enseignement intuitifs et actifs. Il place également au centre de l'acte éducatif l'épanouissement de l'enfant et de toutes ses capacités, tant intellectuelles et physiques, que morales et esthétiques. Mais qu'en est-il dans la réalité quotidienne vécue en classe ? Les directives y sont-elles respectées ? La pratique ne contredit-elle pas le discours ? Comment les différentes disciplines scolaires sont-elles enseignées ? Qu'est-ce qui est réellement transmis ? De quelle nature est la relation entretenue en classe entre le maître et l'élève ? La réponse à ces questions nécessite pour le moins un recours à des sources difficilement accessibles, telles que des recueils d'examens, des cahiers d'élèves et de professeurs, des autobiographies de maîtres d'école, des travaux de conférences pédagogiques et de rapports d'inspection. Devant la difficulté de réunir ce genre de source, nous nous sommes limité à souligner certains écarts entre le discours officiel et la pratique en classe. Pour ce faire, nous

955 *Déposition de Germain...*, pp. 133-134.

956 Germain au Conseil de perfectionnement, le 5 juillet 1880, dans *RT, 1879-1881*, pp. 125-126.

avons essentiellement eu recours aux rapports d'inspection, qui sont publiés dans *Le Rapport Triennal*, auxquels nous avons joint une série de commentaires issus de revues pédagogiques.

Les inspecteurs civils adressent chaque année au ministre un rapport sur leurs activités. Ce dernier s'empresse de le publier dans *Le Rapport Triennal sur la situation de l'enseignement primaire en Belgique*. La perte des archives du ministère de l'Instruction publique (1878-1884) ne nous permette malheureusement pas de savoir si *les Rapports Triennaux* n'omettent pas volontairement de citer certains passages des rapports d'inspection. Les inspecteurs civils sont du reste également enclins à rédiger leur rapport en allant dans le sens de ce que le pouvoir en place souhaite entendre, quitte à embellir la situation scolaire. Le ton des rapports d'inspection imprimé dans *Le Rapport Triennal* est par conséquent relativement complaisant[957]. Les inspecteurs ont tendance à y souligner le zèle avec lequel les instituteurs appliquent les différentes parties du programme. En 1879, l'inspecteur principal du ressort de Mons constate ainsi que le corps enseignant "*entre franchement dans les voies méthodiques qui leur ont été tracées*". Il déclare péremptoirement que "*l'enseignement se dégage de plus en plus des formes surannées et repousse enfin les procédés mécaniques*"[958].

Des zones d'ombres apparaissent néanmoins. On apprend ainsi que "*toutes les parties du programme ne sont pas enseignées*"[959], ou "*que certains instituteurs font un usage peu rationnel des bonnes méthodes*"[960]. D'autres "*prêchent par excès de verbalisme*". De même, certaines matières sont mal données. A Gand, les leçons d'histoire "*sont presque exclusivement des leçons de mémoire, les instituteurs s'attachent trop à faire apprendre par cœur des noms et des dates*"[961]. A Bruxelles, les instituteurs se "*sont mépris et ont enseigné de manière abstraite la science, au lieu de la pratiquer concrètement*"[962]. Plusieurs inspecteurs éprouvent "*beaucoup de mal à dissimuler les difficultés que représente l'introduction du nouveau programme*"[963]. A Mons et à Alost, les maîtres d'écoles expriment

---

957 M. DE VROEDE & F. SIMON, *De rijsinspectie lager onderwijs België, van de oorsprong tot 1882*, dans *Pedagogische Verhandelingen. Tijdschrift voor Wijsgerige en Historische Pedagogiek*, t. IX, 1986, pp. 24-64.

958 Rapport de 1879, Ressort de Mons, dans *RT, 1879-1881*, p. CCLXXVII.

959 Rapport de 1879, Ressorts d'Anvers, dans *ibid.*, pp. CCLXIV; Rapport de 1880, Ressort de Gand, dans *ibid.*, p. CCLXXXVIII ; Rapport de 1881, Ressort d'Alost, dans *ibid.*, p. CCCXII.

960 Rapport de 1879, Ressort de Namur, dans *ibid.*, p. CCLXXXII.

961 Rapport de 1881, Ressort de Gand, dans *ibid.*, p. CCCXV.

962 Rapport de 1881, Ressort de Bruxelles, dans *ibid.*, p. CCCIII.

963 Rapport de 1880, Ressorts de Malines et de Bruges, dans *ibid.*, pp. CCLXXXII et CCLXXXVI.

clairement leurs "*craintes*" à l'égard des nouvelles directives officielles[964]. Cet état des choses est-il seulement le fait de "*quelques vieux instituteurs sont trop attachés à la routine*"[965] ?

Comment expliquer ces dysfonctionnements dont il convient de ne pas trop exagérer la portée ? Une série d'articles parus dans des revues spécialisées apportent quelques éléments de réponse[966]. Ces dysfonctionnements tiendraient, pour une grande part, au caractère trop étendu, voire carrément trop "*encyclopédique*" et "*intellectuel*" du nouveau programme. Dans *La Revue de Belgique*[967], l'historien H. Pergameni s'en prend en particulier aux exagérations de l'enseignement des sciences naturelles, des formes géométriques, de l'histoire et de la géographie. Il estime notamment que l'école ne produira plus à l'avenir que des "*demi savants*" dépourvus de toutes "*connaissances précises, pratiques, directement utilitaires*". Le *Bulletin des écoles catholiques* pense pour sa part que la formation "*aux professions manuelles*" y est complètement négligée[968]. *Le Progrès*, une revue pédagogique proche de la *Fédération des instituteurs de Belgique* (FGIB), estime quant à elle que le nombre d'élèves par classe (parfois plus de 70) rend difficile l'utilisation de méthodes actives et intuitives[969].

Les inspecteurs insistent quant à eux sur le manque "d'outillage" et de "matériel didactique" appropriés à l'expérimentation de procédés d'observations. Peu d'écoles sont d'après eux pourvues de collections d'histoire naturelle digne de ce nom. Les musées scolaires sont rares, et les instituteurs se limitent bien souvent à une utilisation des manuels scolaires [970]. Enfin, le corps enseignant leur apparaît "*insuffisamment préparé à l'exécution du nouveau programme*"[971]. Pour pallier à ces carences, le gouvernement organise des

---

964 Rapport de 1881, Ressorts d'Alost et de Mons, dans *RT, 1879-1881*, pp. CCCXII et CCCXVI.

965 Rapport de 1881, Ressort d'Hasselt, dans *ibid.*, p. CCCXXX.

966 Cf. *La Revue de Belgique*, t. XXXVII, avril 1881, pp. 367-379 ; A. CORNETTE, *Une critique du nouveau programme primaire*, dans *L'Avenir*, avril 1881, pp. 121-126; E. DE SAEGHER, *Le nouveau programme scolaire*, dans *Le Progrès*, les 27 février et 6 mars 1881, pp. 97-100 et 109-111; T.-Z. JORISSEN, *De Nieuwe programma's*, dans *De Toekomst*, novembre 1881, pp. 385-387; *Het nieuw programma*, dans *De Vereeniging*, les 1er janvier et 16 février 1881, pp. 2-5 et 53-57. Les critiques sont encore plus vives du côté catholique (cf. *Le Bulletin des écoles catholiques*, le 25 novembre 1880, pp. 21-23 ; *L'École primaire libre*, le 6 décembre 1880, pp. 17-18).

967 H. PERGAMENI, *Les exagérations et les lacunes du nouveau programme...*, p. 369.

968 Cf. *Le Bulletin des écoles catholiques,* septembre 1881, pp. 6-7. Sur *Le Bulletin des écoles catholiques* (1879-1881), M. DE VROEDE E.A., *Bijdragen tot de geschiedenis...*, t. II, pp. 27-29.

969 *Le Progrès*, le 6 mars 1881, p. 111. Sur *Le Progrès* (1861-1888), voir M. DE VROEDE E.A., *Bijdragen tot de geschiedenis...*, t. I, pp. 276-303.

970 Rapport de 1881, Ressorts de Bruxelles, d'Alost de Gand, dans *RT, 1879-1881*, pp. CCC, CCCXII, CCCXIV.

971 Rapport de 1880, Ressorts de Bruxelles, de Gand, de Namur, dans *ibid.*, pp. CCLXXXIV, CCLXXXVII et CCXCVI ; Rapport de 1881, Ressorts d'Alost et de Gand, dans *ibid.*, pp. CCCXII et CCCXIV.

conférences trimestrielles. Elles ont pour objectif de former les instituteurs aux procédés d'enseignement intuitif par toute une série d'exercices didactiques suivis de discussions[972]. Les revues pédagogiques s'empressent de leurs côté de publier quantité de "leçons-types".

Par-delà ces critiques, il convient également d'évoquer un autre facteur, que la recherche en "histoire de l'éducation" tend actuellement à privilégier. Celle-ci a notamment mis l'accent sur l'écart souvent constaté entre, d'une part, un discours pédagogique "ouvert", qui en appelle volontiers à une émancipation de l'enfant, et, d'autre part, une pratique en classe généralement plus "rigoureuse". Cet écart serait en partie dû au maintien en classe d'une "culture scolaire" (André Chervel), voire d'une "grammaire de l'école" (David Tyack et Larry Cuban), certes en interaction avec la société dans laquelle elle s'insère, mais qui comporterait des caractéristiques propres[973]. Les modifications exigées par les réformes scolaires successives se heurteraient à la pesanteur d'un ensemble de normes et de pratiques qui structureraient l'activité d'instruction. Ces "*régularités organisationnelles*, ou "grammaire" de l'école, se composeraient d'une série de pratiques familières, telles que le regroupement des élèves par classe d'âge, la répartition des connaissances en différentes disciplines, ou l'affection d'une classe à un seul enseignant. Ces règles formeraient une sorte de "rituel" qui rythmerait sur le long terme la vie quotidienne des élèves et des maîtres.

b) Quelques éléments de la culture scolaire

En Flandre, une étude récente s'est efforcée d'appréhender la réalité quotidienne des écoles primaires belges des années 1880 à 1970, entre autres par l'intermédiaire de revues pédagogiques, de comptes-rendus manuscrits de conférences pédagogiques et de "récits de vie" issus d'acteurs du monde de l'enseignement[974]. Les auteurs ont conclu à une (relative) stabilité de l'activité éducative. Il ont pu dégager trois périodes relativement homogènes : les années 1880-1930, 1930-1960 et 1960-1970. Pour notre part, nous ne comptons pas entrer dans les détails de cette recherche. Notre analyse est centrée sur trois traits saillants de la "culture scolaire", tels que ceux-ci ont notamment pu se développer et se "structurer" à partir du "plan d'études" de 1880 : le temps scolaire, l'espace scolaire et la relation maître / élève.

---

972 Cf. La liste des sujets de ces conférences, dans *RT, 1879-1881* et *1882-1884*, pp. 783-840 et pp. 525-611.

973 Cf. A. CHERVEL, *La culture scolaire*, Paris, 1998 ; D. TYACK & L. CUBAN, *Thinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Cambridge (Massachusetts)/London, 1995. Voir aussi L. CUBAN, *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms, 1880-1990*, 2e éd., New-York, 1993; A. TERRON & A. MATO, *Modifications des programmes et inertie institutionnelle : tradition et changement dans le modèle scolaire des classes homogènes*, dans *Paedagogica Historica*, t. XXXI, 1995, pp. 125-150; *supra*, p. 62.

974 M. DEPAEPE, avec la collaboration de K. DAMS, M. DE VROEDE, B. EGGERMONT, H. LAUWERS, F. SIMON, R. VANDENBERGHE & J. VERHOEVEN, *Orde in vooruitgang. Alledaags Handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*, Louvain, 1999 (*Studia Paedagogica*, n°25).

Le programme de 1880 contribue à introduire une certaine régularité dans le déroulement des différents " *rythmes scolaires* ". Il répartit la matière obligatoire en trois degrés successifs, d'une durée de deux ans chacun : le premier degré s'adresse aux enfants de 6 à 8 ans, le deuxième à ceux de 8 à 10 ans et le troisième à ceux de 10 à 12 ans[975]. Le gouvernement se borne à exiger que " *ces trois grandes étapes de la vie scolaire* " soient bien respectées. Il n'entend "*rien prescrire d'une manière absolue quant aux temps à consacrer à l'étude des matières de chaque degré*". C'est à l'instituteur en chef que revient la tâche de dresser un tableau fixant, par jour et par heure, le temps de travail nécessaire aux différentes disciplines inscrites au programme obligatoire. Ce tableau / horaire sera affiché en classe après avoir été approuvé par le collège des bourgmestres et échevins. L'instituteur devra obligatoirement s'y conformer. Le département de l'Instruction publique publie toutefois un "*modèle type*" de " *tableau des heures* "[976]. Il y est entre autres suggéré "*qu'après chaque heure de leçon ou d'exercice, on accordera de dix à quinze minutes de récréation*".

Au-delà des particularismes, il est possible de relever un certain nombre de caractéristiques communes dans l'organisation du temps scolaire[977]. Ainsi, l'enfant entre habituellement à l'école à l'âge de 6 ans et en sort à 11 ou 13 ans, au moment de sa communion solennelle, un autre temps fort de son existence, qui marque en général son entrée dans le monde du travail. Les vacances scolaires sont le plus souvent calquées sur les fêtes religieuses (Congés de Noël et de Pâques) et sur les travaux agricoles (Vacances d'été)[978]. Dans les écoles primaires des villes de Bruxelles, de Gand et d'Anvers[979], la classe dure quatre heures le matin et trois heures l'après-midi, tous les jours de la semaine, sauf le jeudi, qui est réservé au catéchisme, et le dimanche, le "*jour du seigneur*". Enfin, selon les auteurs d'*Orde in vooruitgang*[980], un "canevas de leçons" tend également à s'imposer. Il se compose d'une série de séquences courtes, constituées d'une préparation, d'une ouverture au cours de laquelle le maître d'école s'efforce de captiver l'attention des élèves, d'un développement par un recours à des procédés intuitifs, d'une clôture le plus souvent sous la forme d'une leçon de morale, et, enfin, d'une application, entre autres par l'intermédiaire de "*devoirs à domicile*".

---

975 *Circulaire aux gouverneurs*, le 20 juillet 1880, dans *RT, 1879-1881*, p. CCLVIII.

976 *Le programme des écoles primaires de 1880...*, p. 275.

977 Sur l'histoire du temps scolaire, voir l'ouvrage collectif publié sous la direction de M.-M. COMPERE (S.DIR.), *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, 1997 (cf. l'introduction de Marie-Madeleine Compere, pp. 9-27).

978 *Règlements et programme d'études des écoles primaires du 28 décembre 1884*, dans *RT, 1885-1887*, p. 273.

979 Cf. *Écoles primaires communales de Bruxelles. Règlements d'ordre intérieur et de service des comités scolaires*, Bruxelles, 1881, p. 4 ; A. WERPENAAR, *Beloven en doen. Het openbaar onderwijs te Antwerpen sedert 1872*, Anvers, 1884, p. 12. Il faudrait vérifier pour les écoles des autres grandes cités libérales.

980 M. DEPAEPE, E.A., *Orde in vooruitgang...*, pp. 73-86.

Nous sommes un peu mieux renseigné sur l'organisation de "l'espace scolaire"[981]. Les modalités architecturales, techniques et financières liées à la construction et à l'ameublement de bâtiments scolaires sont fixées par la loi du 14 août 1873. Un programme est annexé à cette loi le 27 novembre 1874. Il détaille les règles auxquelles les communes doivent se soumettre. Ce "plan type" tend à imposer comme modèle architectural la "maison d'école"[982]. Ce dernier répond notamment à des considérations d'ordre fonctionnel et hygiénique. L'espace scolaire est aménagé de manière scientifique. Il "*répartit, classe et hiérarchise*". Les pièces se multiplient et se diversifient en fonction des matières enseignées : au découpage traditionnel classe/cour s'ajoutent, dans les écoles de la ville de Bruxelles tout du moins, un préau couvert, un gymnase, une bibliothèque et un musée scolaire. Les élèves se répartissent par classes d'âge, autant que faire se peut. Les garçons et les filles sont tout autant maintenus à bonne distance les uns des autres. Tout est en général réglementé dans la classe : les déplacements, les attitudes, les prises de parole, etc. L'hygiène s'impose également, notamment en termes de chauffage, de ventilation et d'éclairage. Des vestiaires, des lavoirs et des lieux d'aisance sont censés garnir les écoles. Les bancs pupitres répondent tout autant aux normes de l'hygiène, en obligeant notamment les élèves à se tenir droit.

Le programme de 1874 organise également l'économie intime de l'espace où s'exerce l'activité pédagogique : la classe[983]. Il précise qu'il y "*aura une salle séparée pour chaque classe de 70 élèves*". Face à la rangée alignée de bancs pupitres à deux places, se dresse une estrade munie d'une table faisant office de bureau. L'estrade est placée "*contre un mur où s'étendra sur toute la longueur un tableau noir*". Le mobilier scolaire est particulièrement étendu[984]. Outre l'indispensable poêle, il se compose notamment d'un buste du roi, d'une ou deux armoires-bibliothèques, d'une collection d'histoire naturelle, de poids et de mesures, de planches murales, d'une carte de l'Europe, ... Somme toutes, l'agencement de la classe n'est pas fort éloigné de la description idéalisée qu'en donne Roger Foulon pour les années 1930 :

---

981 Cf. la mise au point de M. D'HOKER, *De lagere-schoolgebouwen in België in de 19de eeuw : een kwantitatieve, kwalitatieve en architectonische benadering*, dans F. SIMON (S.DIR.), *Liber amicorum Karel de Clerck*, Gand, 2000, pp. 43-58. Sur les écoles de la Ville de Bruxelles, voir le mémoire d'I. VAN DER BORGHT, *Construction et ameublement des écoles communales primaires à Bruxelles (1872-1897)*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1983, et ses articles, notamment dans *Les Cahiers de la Fonderie*, n°4, juin 1988, pp. 2-19.

982 Sur la "maison d'école", voir B. TOULIER, *L'architecture scolaire au XIX^e siècle : de l'usage des modèles pour l'édification des écoles primaires*, dans *Histoire de l'éducation*, n°17, décembre 1982, pp. 1-29 ; C. GRANIER & J.-CL. MARQUIS, *Une enquête en cours : la maison d'école au XIX^e siècle*, dans *ibid.*, pp. 31-46.

983 *Programme pour la construction et l'ameublement des maisons d'école du 27 novembre 1874*, dans *RT, 1873-1875*, p. 259.

984 Voir les premiers éléments rassemblés (malheureusement sans analyse) par N. DANDOIS, *L'école primaire au quotidien en Hainaut à la fin du 19^e et au début du 20^e siècles. Première approche sur base d'éléments d'archéologie scolaire*, Mémoire de licence en Histoire, UCL, 1987. Rien ne remplace cependant la visite d'un musée scolaire (cf. notamment M. DEPAEPE & R. BARBY, *Stedelijk onderwijsmuseum Ypres*, Ypres, 1999).

"Dans la classe, un tableau occupe tout un pan du mur (...). Pour toucher ce tableau, il faut gravir les deux marches d'une estrade en bois que les pas font sonner comme un tambour. Seul obstacle sur ce promenoir : le bureau du maître avec sa tablette inclinée, ses deux armoires et son tiroir à glissière. Assis là, sur un tabouret à hautes pattes, l'instituteur peut dominer son petit monde. Les bancs doubles, placés sur quatre rangées, ont un siège à dossier et un pupitre. Des générations d'élèves les ont marqués d'entailles et de graffitis. Sous leur tablette, des casiers à livres. En haut, des trous pour les encriers de faïences et des cannelures pour le porte-plume et pour le crayon. Au centre de la classe, trône un poêle passé à la mine de plomb. Il porte fièrement l'inscription "Etat belge" (...). Dans le fond de la classe, une armoire en pitchpin verni doit receler bien des trésors (...). Tout un côté de l'armoire forme un petit musée (...). Tout est en place pour la liturgie scolaire : le crucifix, le portrait du roi Albert (casqué), celui de la reine Elisabeth (en infirmière). Puis les cartes de géographies de Vidal de la Blache : le monde, l'Europe (avec les pays en rouge, jaune et verts), la Belgique (divisée en zones sablonneuse, limoneuse, schisteuse, marneuse). Enfin, sur une planche, une collection de solides en bois et en zinc : cubes, parallélépipèdes, pyramides. Tout est prêt pour l'éducation du cœur et de l'esprit"[985].

Comment se caractérise la relation pédagogique entre le maître et l'élève dans cet espace "confiné" que constitue le local de la classe ? A lire les directives officielles, l'historien s'attendrait à trouver une école où toute forme d'autoritarisme contraignant serait bannie, ou, tout du moins, où règnerait une grande liberté. La pratique en classe semble beaucoup plus nuancée[986]. La relation pédagogique, telle que celle-ci tend à déterminer la vie scolaire, s'appuie en réalité sur une autorité incontestée du maître d'école. La position surélevée que ce dernier occupe sur l'estrade en constitue l'élément symbolique. Certes, avec le phénomène d' "*adoucissement des mœurs*" que Norbert Elias a notamment pu observer, il n'est plus permis aux instituteurs de "brutaliser" d'une quelconque manière l'existence de leurs élèves. Les règlements scolaires sont sans équivoque à ce sujet, même si on peut noter la persistance de "violences physiques"[987]. Les "châtiments corporels" sont formellement condamnés[988]. L'arsenal des punitions auquel le maître peut recourir ne doit, en aucun cas, porter atteinte à la "dignité" de l'enfant[989]. La "vraie discipline" repose tout entière sur le

---

985 R. FOULON, *Le maître d'école*, Bruxelles, 1995, pp. 31-33.

986 Pour l'ensemble de ce paragraphe, voir M. DEPAEPE E.A., *Orde in vooruitgang...*, pp. 163-196.

987 Ces violences seront encore dénoncées par les revues pédagogiques (cf. notamment *L'Abeille*, août 1880, pp. 278-280 ; *De Vereeniging*, le 1er mars 1882, pp. 65-67). Sur la persistance de ce phénomène, voir entre autres J.-C. CARON, *A l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXe siècle*, Paris, 1999.

988 Cf. notamment *Règlements et programme d'études des écoles primaires du 28 décembre 1884...*, p. 273.

989 C'est le sujet de la troisième question portée à l'ordre du jour du VIIIe Congrès de la FGIB, qui s'est tenu à Liège, les 7 et 8 septembre 1879 (cf. le compte-rendu dans *L'Abeille*, octobre 1879, n°1-2, pp. 395-408).

sentiment du devoir[990]. L'élève est amené à comprendre la portée de sa faute pour pouvoir s'améliorer. Il consentira de ce fait d'autant mieux à "*se soumettre librement à l'autorité*"[991]. Le panel des punitions et des récompenses répond par conséquent à cette conception - plus "civilisée" ? - de la discipline scolaire. On compte ainsi l'inscription au tableau d'honneur, la distribution de cartes de bonnes conduites, l'attribution de prix en fin d'année, l'octroi de bons ou de mauvais points, la retenue, l'exclusion temporaire, ... Il n'empêche. Les revues pédagogiques ont beau opposer "l'obéissance passive" à "l'obéissance active", la discipline contraint les élèves à accepter "l'ordre" et la "régularité" sans aucune contestation possible :

> "*L'ordre et la régularité règnent dans la nature : il y a, sur ce vaste théâtre, une place pour chaque chose et chaque chose y est à sa place; tout s'y trouve dans un ordre parfait et s'enchaîne avec une régularité admirable. Il est donc absolument nécessaire qu'à l'école l'instituteur mette sans cesse en pratique cette maxime: une place pour chaque chose et chaque chose à sa place* (...). *Sans ordre, point d'enseignement possible, car lui seul assure les résultats par l'uniformité et la régularité du travail*"[992].

B. La question de l'enseignement de la morale

> "*C'est dans les mœurs, dans les institutions, dans le langage même que se déposent les acquisitions morales ; elles se communiquent ensuite par une éducation de tous les instants ; ainsi passent de générations en générations des habitudes que l'on croit héréditaires*", E. Bergson, *Les deux sources de la morale et de la religion*, Paris, 1932, p. 67.

La loi Van Humbeeck du 1er juillet 1879 supprime le cours de religion des écoles publiques et le remplace par l'enseignement d'une morale "*indépendante*" de tout contenu dogmatique propre à telle ou telle confession. C'est là un point essentiel du programme libéral. L'enseignement de la morale est amené à fournir les règles indispensables au maintien de l'unité de la nation. Le fondement "*indépendant*" et "*universel*" de cette morale a donné lieu à d'interminables débats passionnés entre les catholiques et les libéraux. Nous les avons largement retracés. Au cours de la discussion parlementaire, les libéraux ont

990 Conférence du Cercle pédagogique de Quevaucamps en 1881 (Cf. *Le Progrès*, le 17 juillet 1881, pp. 60-62).

991 *L'Abeille*, le 12 avril 1883, pp. 49-53.

992 Cf. *L'Observateur*, le 15 janvier 1880, p. 23.

notamment été amené à assimiler la morale indépendante à la morale chrétienne. Le contenu de cet enseignement ne semble pas avoir posé de problèmes insurmontables. Le gouvernement en appelle à "*la morale usuelle*", à "*celle des bons pères de famille*"[993], à celle "*de tout honnêtes hommes*". Par contre, son aspect plus proprement pédagogique a suscité un intéressant débat interne au camp libéral. L'éveil des capacités morales de l'élève s'obtient-il de manière "occasionnelle", c'est-à-dire en le faisant dépendre du régime de l'école, ou par un enseignement "didactique" et régulier, auquel est consacré des heures de cours spécifiques ?

1. Un enseignement occasionnel ?

Charles Buls s'en prend vertement à tout enseignement didactique de la morale dans le rapport sur le projet de loi qu'il présente aux membres du Conseil général de *La Ligue de l'enseignement* le 5 février 1879[994]. Il refuse de lui consacrer quelques *"heures de cours"*. D'après lui, la morale ne peut pas faire l'objet d'un quelconque cours "*spécial*", "*distinct*" et "*régulier*". L'introduction d'un cours de morale signifierait "*l'imposition à la mémoire de règles sèches et inflexibles*", alors que cet enseignement, s'il veut se prévaloir d'une quelconque efficacité, se doit d'atteindre directement "*le cœur des élèves*". L'instituteur doit saisir "*toutes les occasions*" pour développer le "*sentiment du bien*" et "*l'amour de la justice*". La morale doit pénétrer l'école toute entière. Son intuition s'acquiert, non pas par "*des sermons*", mais par "*l'atmosphère*" même que le maître d'école parviendra à faire régner en classe[995]. C'est surtout par la "*franchise de sa parole*", par la "*loyauté de ses actes*" et par la "*pureté de ses mœurs*" que l'instituteur inculquera le sentiment de respect que tout "*père digne sait inspirer*". Une telle approche a toujours été celle défendue par *La Ligue de l'enseignement,* soutient Charles Buls. C'est la seule, selon lui, qui corresponde aux thèses centrées sur l'épanouissement des capacités propres de l'individu qu'elle entend promouvoir.

En février 1879, Pierre Tempels, l'un des maîtres à penser de *La Ligue de l'enseignement*, fait paraître un bref article sur *La morale dans l'enseignement primaire* dans *La Revue de Belgique*[996]. Pour lui, la morale n'a pas sa place parmi les matières obligatoires du programme des écoles primaires. L'éducation morale à l'école primaire ne constitue pas, à

---

993 Cf. Van Humbeeck à la Chambre, le 9 mai 1879, dans *AP, Ch., sess. 1878-1879*, p. 978 ; ID. au Sénat, le 14 juin, dans *ibid., Sénat,* p. 249 ; ID. à la Chambre, le 23 janvier 1880, dans *AP, Ch., sess. 1879-1880*, p. 390.

994 «Rapport adressé par C. Buls au Conseil général de La Ligue de l'enseignement», le 5 février 1879, dans *Le Bulletin de la Ligue de l'enseignement*, t. XIV, 1879, p. 92.

995 *Rapport adressé par C. Buls...*, p. 92.

996 P. TEMPELS, *La morale dans l'enseignement primaire*, dans *La Revue de Belgique*, t. XXI, 1879, pp. 228-232.

ses yeux, une "*science théorique*" qui s'enseigne, mais bien un ensemble "*d'habitudes*" et "*d'attitudes*" que l'élève acquiert notamment au contact du "*régime*" de l'établissement scolaire. Les lois qui régissent la morale peuvent certes, selon lui, être enseignées à l'Université, mais leur étude n'a aucune raison d'être à l'école primaire. Un instituteur n'a pas besoin de connaître les différentes philosophies morales s'il désire conduire ses élèves à la pratique du Bien. Il doit juste constituer lui-même un modèle de vertu et un exemple à suivre.

Dans son article, Tempels critique également toute tentative de constituer un "*code de morale*". La rédaction d'une sorte de "*catéchisme de morale*" qui contiendrait toute une série de "*préceptes*" appropriés à l'âge des enfants lui apparaît être un projet impossible à réaliser. Une telle entreprise comportera toujours un double risque à ses yeux : soit il tombera dans la "*niaiserie*", soit il ne sera pas à la portée des élèves. Pierre Tempels cite notamment en exemple le principe de la probité. Un manuel de morale démontrera à l'élève qu'il ne peut pas prendre le bien d'autrui, mais ira-t-il pour autant jusqu'à l'entretenir sur les vastes controverses que cette question a soulevées ? Rien ne remplacera "*l'application du principe*", non pas lors d'une leçon "*prévue*" à cet effet, mais lors d'un "*incident*" quelconque. L'élève saisira ainsi plus facilement, et plus durablement, la portée de la maxime étudiée en classe.

En mars 1879, un autre membre du Conseil général de la *Ligue de l'enseignement*, et inspecteur des jardins d'enfants de la Ville de Bruxelles, Jules Guilliaume[997], publie dans le *Bulletin de la Ligue de l'enseignement* un important article consacré à *La morale dans l'école primaire*[998]. L'intérêt de cette étude réside avant tout dans les présupposés que l'auteur juge nécessaires à toute éducation morale digne de ce nom. Ces conditions lui semblent loin d'être remplies par l'état actuel de l'école primaire. L'enseignement "*abstrait*" et "*dogmatique*" qui s'y donne est selon lui entièrement contraire au "*génie pratique de l'enfant*". L'autorité intellectuelle, le "*magister dixit*", y règne encore en maître, comme au "*temps de la scolastique*". Le travail d'instruction n'est pas le produit naturel, "*spontané et libre d'un besoin d'activité*", mais le résultat d'une "*contrainte extérieure, ouverte ou déguisée*". Il va même jusqu'à comparer l'école au couvent, "*avec ses vœux de mutisme, son recueillement et ses pratiques monotones*". Il l'assimile aussi "*au régime cellulaire*" des pénitenciers. Il juge ces usages incompatibles avec la formation de "*gens honnêtes*". Car une règle de morale, pour être assimilée, doit être librement consentie, et non imposée de manière autoritaire.

Guilliaume rejoint Buls et Tempels dans leur condamnation de toute forme d'enseignement didactique de la morale. Comme eux, il plaide pour que l'atmosphère de l'école soit morale. Il semble néanmoins aller plus loin. L'école, pour lui, ne deviendra pas

---

997 Sur Jules Guilliaume (1825-1900), homme de lettres et fonctionnaire de l'Etat, initié aux méthodes intuitives par sa femme, Fanny Wohlwell, une ancienne élève de Fröbel, secrétaire du conservatoire de musique de Bruxelles, professeur à l'école normale de jeunes filles à Bruxelles, inspecteur des jardins d'enfants, membre du Conseil général de *La Ligue de l'enseignement*, voir notamment *Biog. Nat.*, t. XXXII, col. 264-268.

998 J. GUILLIAUME, *La morale dans l'école*, dans *Bulletin de la Ligue de l'enseignement*, 1879, pp. 171-192.

morale du seul fait du caractère vertueux de l'instituteur. Ce qu'il faut avant tout, c'est "*pénétrer l'enseignement tout entier des méthodes d'intuition*", c'est "*proposer le remplacement des méthodes expéditives par des méthodes éducatives qui fournissent à l'enfant de l'air, du soleil et de la liberté*". Guilliaume en appelle en réalité à une véritable révolution copernicienne de l'acte éducatif. Ainsi seulement l'élève se soumettra volontairement aux règles (morales) qui commandent au fonctionnement de la collectivité :

> "*Il sera habitué à se considérer comme individu à la fois et comme membre d'un tout, comme indépendant et comme subordonné à la communauté* (...). *Il sait qu'un jeu ne peut-être bien exécuté que si chacun en observe exactement les règles, et il se plie volontiers à une loi dont il reconnaît immédiatement le but. Cette loi simple, fixe et immuable qui préside aux phénomènes multiples, complexes et variés, il la découvre dans chacune de ses préoccupations. Placez-le ensuite au sein de la société, et il lui sera aussi impossible de comprendre la liberté sans ordre, que l'ordre sans liberté. Au lieu d'un mercenaire contenu dans le devoir par la crainte du gendarme ou l'appât de quelque distinction, vous aurez fait un citoyen juste, éclairé, moral, qui sera comme l'empreinte vivante de la légalité ; vous aurez ainsi réalisé tout ce qu'on est en droit d'attendre de l'éducation qui, selon la remarque de Jean-Jacques* [Rousseau], *ne consiste pas à empêcher l'enfant de faire le mal, mais à lui apprendre à ne pas vouloir le faire, en sorte que l'on n'ait jamais besoin de l'en empêcher*"[999].

En définitive, les adversaires d'un enseignement didactique de la morale se recrutent parmi les membres de la *Ligue de l'enseignement* rompus aux méthodes intuitives et actives. Ces derniers craignent que l'introduction d'un cours de morale ne signifie la substitution d'un dogmatisme par un autre. Cette mesure leur apparaît contraire aux véritables missions de l'enseignement, qui consistent, à leurs yeux, à épanouir les capacités propres de l'enfant, grâce à un recours à un ensemble de procédés appropriés. Dans cette optique, l'éveil des facultés morales de l'élève s'obtiendra principalement par le maintien d'un "régime" propice à l'école.

2. Un enseignement didactique ?

Dans la série d'articles sur la morale indépendante qu'il fait paraître dans *L'Écho du Parlement* en avril 1879, Emile Banning s'en prend aux "*partisans d'un certain radicalisme philosophique*" qui, "*en forçant le principe de la sécularisation des écoles*", "*rabaissent le précepte moral à la simple discipline scolaire*"[1000]. L'importance qu'il attribue à l'éducation

---

999 J. GUILLIAUME, *La morale dans l'école...*, p. 188.

1000 E. BANNING, *La morale dans l'instruction primaire et le parti catholique*, Bruxelles, 1879, p. 32.

morale de la nation nécessite selon lui l'organisation d'un "*enseignement parfaitement distinct, ayant son cadre précis, ses leçons obligatoires*". En se chargeant d'inculquer "*le code élémentaire des devoirs communs à tous les hommes*", l'autorité publique participe non seulement au renforcement de la "*solidarité du genre humain*", mais elle consolide également "*l'unité*" de la "*nation*". C'est pourquoi réduire "*la leçon de morale*" à "*quelques maximes*", à "*quelques conseils de circonstances*" sans "*liaisons logiques*", reviendrait tout au plus à compromettre "*l'autorité*" (de la nation) et à livrer l'éducation "*au hasard*" des "*circonstances*". Comme nous l'avons déjà évoqué[1001], Banning conçoit même tout un programme adapté à l'âge des élèves. Il n'entend pas pour autant demander à ces derniers des "*efforts de réflexion dont ils sont incapables*". Les notions les plus élevées peuvent être accessibles à toutes les intelligences, même "*aux plus humbles*", pourvu qu'elles soient énoncées avec clarté et démontrées aussi bien par "*l'expérience que par le raisonnement*".

En réalité, contrairement à ce qu'affirme Banning, les "*partisans d'un certain radicalisme philosophique*" sont tout autant divisés sur la question. Ainsi, en janvier et en mars 1879[1002], Charles Potvin, l'un des chantres de l'anticléricalisme radical en Belgique, également membre du Conseil général de *La Ligue de l'enseignement*, publie deux articles dans *La Revue de Belgique,* où il fustige ceux "*qui nient que la morale puisse s'enseigner*", tout comme "*ceux qui prétendent que la morale n'est pas une science, par opposition, sans doute, à cette autre maxime : la morale est dans le catéchisme*". A qui Potvin pense-il ? Si ce n'est à *La Ligue* et à ses "écoles laïques", en particulier à l'Ecole modèle, qui "*n'ont pas inscrit à leur programme l'instruction morale*". En cela, précise-t-il, *"la Belgique se sépare de la démocratie de tous les autres pays catholiques*". Il en impute essentiellement la faute aux *"quelques voix de majorité qui, au Conseil de la Ligue",* s'opposent à l'instauration d'un cours de morale[1003]. Cette tendance ne se "*rencontre guère que parmi les libres penseurs en Belgique*". Elle a pour conséquence de limiter les missions de l'enseignement à la seule "*instruction du peuple*", tandis que la part d'éducation est réduite à la portion congrue. Il cite à l'appui de ses thèses un passage d'un article de *La Flandre libérale* allant dans ce sens :

> "*Il reste un funeste préjugé en Belgique. Ouvrez les meilleurs livres de lecture, vous y lisez que le but de l'école est d'instruire. Ceux qui se croient plus avancés trouvent que l'on n'instruit pas assez ; il leur faut plus de mathématiques, plus de sciences naturelles, de la physique, de la chimie ! On doit tout apprendre aux enfants, sauf la morale* (...). *Non, lire, écrire n'est pas le but, quand même vous y ajouteriez toutes les sciences positives imaginables. Le but est de fortifier l'intelligence et d'éclairer la conscience. Est-ce que vous développerez le sens moral avec vos notions de chimie ? Vous ne développerez*

1001 Cf. *supra*, pp. 246.

1002 C. POTVIN, *De l'éducation primaire* et *L'enseignement de la morale*, dans *La Revue de Belgique*, t. XXXI, 1879, pp. 43-73 et 336-344.

1003 ID., *De l'éducation primaire...*, p. 66.

pas même la raison (...). *Une instruction pareille est une dérision amère* (...). *Est-ce avec les x et les y qu'on éclaire les consciences ?*"[1004].

Potvin estime également que ces "*esprits plus avancés*" se préoccupent beaucoup trop du développement des qualités (morales) de l'élève. Ils négligent la transmission des règles morales de base. Or, d'après lui, cette "transmission" est nécessaire à la préservation de la paix sociale. Il faut par conséquent un enseignement moral digne de ce nom afin d'éviter toute contestation de l'ordre en place. Sans vouloir se prononcer trop en avant sur la question plus proprement méthodologique, Potvin estime néanmoins que "*ce cours, dont on a nié la possibilité, a été écrit vingt fois depuis quelques années*"[1005]. Il est possible selon lui de synthétiser les principes essentiels de cette "*morale universelle*" dans un ouvrage. Il cite notamment comme exemple *Le Catéchisme de morale universelle* de Charles Vercamer, *Le Catéchisme rationnel* de Louis de Potter, *Les Commandements de l'Humanité* de Guillaume Tiberghien, et son propre livre, *Du gouvernement de soi*, qu'il a publié en 1877 dans la bibliothèque Gilon[1006]. En 1880, Potvin reviendra encore sur cette question en éditant, avec le concours de *La Libre Pensée* de Bruxelles, un *Catalogue raisonné des livres français* susceptibles de contenir les bases d'une éducation morale conçue dans une optique laïque[1007].

Deux manuels de morale universelle paraissent du reste coup sur coup peu de temps avant le vote de la loi Van Humbeeck. L'un est de tonalité spiritualiste, l'autre de tonalité scientiste. L'auteur du premier de ces ouvrages n'est autre que Guillaume Tiberghien, qui s'évertue toujours à maintenir une inspiration krausiste assez stricte à l'enseignement philosophique qu'il dispense à l'ULB[1008]. Informé de l'importance que le ministre de l'Instruction publique entend accorder à l'enseignement de la morale, il s'empresse de publier, au début du mois de juin 1879, *Des éléments de morale universelle à l'usage des écoles laïques*[1009]. Dans sa préface, Tiberghien se défend d'avoir pour intention de rédiger un "*catéchisme laïque*". Il demande *"de ne pas croire que son objectif est de faire apprendre les leçons de morale par cœur"*[1010]. Il s'agit selon lui de fournir aux instituteurs et aux institutrices un "*guide*" où ils pourront puiser les sujets de leurs leçons de morale. L'important est que le maître d'école soit "*bien pénétré de la valeur des vérités morales*".

1004 C. POTVIN, *L'enseignement de la morale...*, p. 339.

1005 *Ibid.*, p. 340.

1006 Ces différents ouvrages ont été analysés dans un chapitre antérieur (cf. *supra*, pp. 133-141).

1007 C. POTVIN, *Éducation laïque. Catalogue raisonné des livres français modernes d'instruction morale pour les différents âges*, Bruxelles, 1880.

1008 Sur Guillaume Tiberghien et le *Krausisme*, voir *supra*, pp. 133-134.

1009 G. TIBERGHIEN, *Eléments de morale universelle à l'usage des écoles laïques*, Paris-Bruxelles, 1879.

1010 *Ibid.*, p. 8.

L'auteur estime qu'il est possible d'écrire à l'intention des enfants "*un livre de morale sérieux, d'une portée générale et d'un caractère scientifique* ". Le tout est de bien présenter les choses, *"en nourrissant les élèves des principes moraux, afin qu'ils puissent s'orienter dans leur vie*"[1011]. Il n'empêche que le manuel de G. Tiberghien expose la philosophie morale de Krause d'une manière encore fort catéchistique. L'ouvrage se termine d'ailleurs par un rappel des principes du "*code moral*". Celui-ci se compose des devoirs envers soi-même, envers ses semblables, envers la société, envers la nature, envers la raison et, enfin, envers Dieu.

Le deuxième ouvrage est rédigé par Emile Leclercq[1012], l'un des promoteurs en Belgique du réalisme littéraire et d'un courant anticlérical aux accents nettement anti-catholiques. Comme le titre l'indique, son *Essai sur la morale au point de vue de l'enseignement primaire* tient plus d'un essai que d'un véritable manuel "*réunissant les principes saillants de la morale indépendante qui peuvent être appliqués à toute l'humanité*"[1013]. Contrairement à "*la plupart des personnes"* qu'il a consultées à ce sujet, Emile Leclercq estime que la "*morale universelle*" doit faire l'objet d'un "*enseignement systématique*". Il est impératif, selon lui, de fixer correctement dans la conscience des élèves les principaux droits et devoirs qui la composent, à savoir "*les devoirs sociaux, le respect de soi-même et de ses semblables*". L'ordre de la société et le "*bonheur de l'humanité*" en dépendent. A ses yeux, l'enfant est de "*nature mauvaise*". Il est "*cancéré par le mensonge*". Laissé à lui-même, il retourne "*à l'état sauvage*". Il faut par conséquent lui apprendre à "*obéir aux instructions*", "*à sentir les entraves*", à "*intégrer l'excellence de la discipline*, et à accepter "*le devoir*", pour que "*l'humanité ne remonte pas le cours des siècles et ne se retrouve pas bientôt à l'état primitif*"[1014]. Dans cette optique, l'éducation morale constitue un "*frein aux instincts*". *"Civilisation, perfectionnement, c'est contrainte"*, soutient-il.

La transmission de cette véritable "religion du devoir" doit commencer dès la "*tendre*" enfance, lorsque "*la conscience s'éveille à peine*". Pour être efficace, son enseignement est amené à se calquer sur celui du catéchisme, qui a produit "*d'heureux résultats*". Car, même si l'élève ne saisit pas toujours le sens profond du sermon qui lui est adressé, il n'en est pas moins tout "*imprégné de Dieu*", comme une sorte "*de germe, ou de graine qui se sature de vie, pousse des racines et se répand pour ainsi dire dans tout l'organisme*"[1015]. Mais si la

---

1011 G. TIBERGHIEN, *Eléments de morale universelle ...*, p. 7.

1012 Sur Emile Leclercq (1827-1907), écrivain de la veine réaliste, peintre, libéral radical, collaborateur à de nombreux journaux, parmi lesquels *La Chronique*, membre du comité de la *Libre Pensée de Bruxelles* (1869), voir *Nouv. Biog. Nat.*, t. IV, col. 242-244.

1013 E. LECLERCQ, *Essai sur la morale au point de vue de l'enseignement primaire*, Bruxelles, 1879, pp. VII-VIII.

1014 *Ibid.*, p. 35.

1015 *Ibid.*, p. VIII.

leçon de morale s'apparente bien au cours de religion par sa méthode, elle s'en éloigne par la nature de son contenu. E. Leclercq entend baser la morale sur les "*seules vérités scientifiques*". Les historiettes morales qu'il a rassemblées dans ses *Contes vraisemblables* ont également pour objectif d'émanciper les élèves des superstitions issues du "dogme catholique". Car, d'après lui, "*l'éveil du raisonnement et de la conscience*" représente l'une des conditions préalables à l'avènement de "*l'ordre moral*" :

> "*Or, il y a une liaison indissoluble entre la pensée et l'action. Qui pense bien, agit bien (...). Donc, bien penser, d'abord. Pour cela, nourrir l'esprit de vérités d'ordre moral et d'ordre scientifique. Les tableaux de la vie sociale éclairent ainsi la conscience et lui montrent la nécessité de se plier au joug du devoir. Telle chose est-elle bonne en soi ? Est-elle bonne d'un point de vue de la vie en société ? Voilà la pierre de touche. Une étude de ces questions, avec des faits à l'appui, doit évidemment semer les idées de justice dans l'intelligence de l'enfant, de l'écolier*"[1016].

Autrement dit, pour les deux courants, l'intégration des règles morales nécessaires au fonctionnement de la collectivité passe par leur "*assimilation consciente*". Dans les deux cas, cet enseignement est censé développer la conscience morale des élèves et doit aboutir à la constitution de sujets autonomes, capables pour le moins de faire usage de leur capacité de penser. Les deux courants s'opposent sur les moyens aptes à réaliser cet objectif. Pour les uns, l'inculcation d'un savoir moral importe moins que le développement des facultés morales des élèves par un recours à un ensemble de procédés actifs et intuitifs. Pour les autres, l'important réside dans la transmission de connaissances morales au moyen d'un cours institué spécialement à cet effet. Au fond, on retrouve le clivage, fondamental dans l'histoire de la pédagogie, entre la priorité accordée, soit à l'être éduqué, soit à la matière enseignée.

3. La réponse du gouvernement

Quelle attitude le gouvernement adopte-t-il dans ce débat qui divise les libéraux ? Comment conçoit-il l'enseignement de la "morale universelle" qu'il entend substituer au cours de religion ? A-t-il réellement l'intention de procéder à l'introduction d'un cours de morale ? Ou, au contraire, souhaite-t-il plus simplement demander aux instituteurs de se saisir de toutes les occasions pour développer les facultés morales de leurs élèves ? L'exposé des motifs demeure (volontairement) dans le vague sur ce sujet. La polémique qui éclate dans les rangs du libéralisme lors de la publication du projet de loi force néanmoins les instances officielles à sortir de leur réserve et à préciser plus nettement leur point de vue.

1016 E. LECLERCQ, *Essai sur la morale...*, pp. 11-12.

Xavier Olin est l'un des premiers à s'exprimer sur ce thème dans le rapport de la section centrale qu'il présente à la Chambre des représentants le 4 avril 1879[1017]. Il affirme que le gouvernement n'instituera pas "*un cours de morale didactique, solennel, avec un cadre tracé d'avance, d'après un manuel officiellement approuvé*". S'appuyant sur l'avis de la section centrale, il estime que le sentiment moral s'inspire, non pas aux moyens de "*longs sermons insipides*" que l'élève "*n'écoute que d'une oreille distraite*", mais bien par la "*pratique*" et par la "*discipline*". Une règle de morale issue d'une maxime "*sentencieusement débitée*" ne laisse "*qu'une trace fugitive*" dans l'esprit, tandis que celle "*dégagée d'un fait*" se grave dans la mémoire, "*avec toutes les circonstances extérieures qui l'auront provoquée*". Le sentiment du Bien surgit "*à propos de tout et à propos de rien*". Il naît d'un "*incident*", d'une "*phrase*", ou d'un "*mot*". Les parents inculquent à leurs enfants les rudiments de la sagesse, du maintien et de la bonne conduite, non pas à "*intervalles réguliers*", ou à des "*heures fixes de la journée*", mais à tous moments, lorsque l'occasion se présente. L'éducation morale à l'école primaire se calquera sur celle qui se donne dans le "*foyer domestique*". Elle revêtira un "*caractère spontané*", un ton "*aimable et doux*", identique à celui des "*leçons paternelles*". L'intuition morale découlera, "*tantôt d'une lecture, tantôt d'un spectacle de la nature, aujourd'hui d'un trait d'histoire, demain d'un apologue*". Elle ne reposera pas sur un traité de moral, à l'élaboration duquel Xavier Olin s'oppose fermement.

Il faut ensuite attendre le 16 juin pour entendre à nouveau un membre du gouvernement s'expliquer sur le sujet. Le ministre de l'Instruction s'en occupe personnellement au Sénat[1018]. Visiblement, Pierre Van Humbeeck s'est renseigné sur la question. Auprès de qui ? De ses amis du Conseil général de *La Ligue* ? Tout semble l'indiquer. Au Sénat, il précise en effet qu'il ne s'agira "*pas d'un enseignement didactique*" de la morale, mais que "*l'instituteur devra saisir toutes les occasions qui s'offriront à lui, dans l'enseignement ordinaire, pour rappeler aux élèves les grandes lois du devoir*". Le ministre dévoile également les principes qui constitueront selon lui cet enseignement de la morale. Il comprendra le respect de la vie d'autrui, le respect de la propriété d'autrui (matériel et intellectuel), la continence, la sincérité dans les serments, le respect filial, le respect des lois de la famille et de celle qui unit tous les hommes, et les devoirs envers Dieu.

Le vote de la loi Van Humbeeck ne met pas un terme définitif au problème de l'enseignement de la morale. Probablement éclipsée par d'autres priorités, elle réapparaît un peu moins d'un an plus tard, au moment où il s'agit d'élaborer le programme des écoles primaires. Le 5 juillet 1880, elle est plus particulièrement abordée par le Conseil de perfectionnement de l'Instruction primaire, lors de l'examen du nouveau plan d'étude[1019]. Au cours des débats, l'échevin (libéral) de l'Instruction publique de la ville de Mons, Charles

---

1017 *Rapport Olin*, le 4 avril 1879, dans *Les Documents parlementaires, Ch., sess. 1878-1879*, t. IV, p. 118.

1018 Pierre Van Humbeeck au Sénat, le 16 juin 1879, dans *AP, Sénat, sess. 1878-1879*, p. 233.

1019 *Séance du 5 juillet 1880 au Conseil de perfectionnement*, dans *RT, 1879-1881*, pp. 125-126.

Houzeau de Lehaie, demande au gouvernement d'indiquer "*l'ordre dans lequel se donnerait l'enseignement occasionnel*"[1020]. H. Verdeyen, l'inspecteur général du ressort de Gand, soutient cette proposition. Il réclame un guide pour les instituteurs. L'expérience qu'il a acquise l'a convaincu que, "*sans programme bien développé*", l'instituteur "*ne fait pas grand chose*". Germain apparaît hésitant dans un premier temps. Il déclare que "*rien ne s'oppose à ce que l'on fasse connaître aux instituteurs le plan général de cet enseignement*". Charles Buls s'y oppose fermement. Il combat également le projet de rédiger un manuel de morale. Avec un tel instrument entre ses mains, "*l'instituteur ne cherchera plus à travailler*". Il faut, selon lui, laisser toute "*l'initiative aux instituteurs*". L'intervention du pouvoir central doit se limiter "*à provoquer le travail*" du maître d'école, sinon "*on aboutira au catéchisme*".

Après un court débat, Xavier Olin, et non le ministre de l'Instruction publique qui est pourtant présent, parvient à contenter les deux parties. Il élabore une sorte de "compromis". Il affirme qu'il "*convient de proscrire absolument tout code de morale officiel*". Le contenu de l'enseignement de la morale ne sera par conséquent pas détaillé. Il ajoute néanmoins qu'il convient de ne pas trop "*demander à l'initiative des instituteurs*". Beaucoup de maîtres d'écoles ne savent pas en réalité comment s'y prendre. Tout en n'instaurant pas de cours de morale, le gouvernement pourrait tout au moins indiquer aux instituteurs "*la marche à suivre*" et les procédés à employer. Ces propos semblent emporter l'adhésion des membres du Conseil de perfectionnement. Germain s'y rallie. Il promet d'aborder et de préciser les méthodes appropriées à l'enseignement de la morale lors des conférences pédagogiques :

> "*Il est possible de dresser, dans les conférences, la liste des morceaux du livre de lecture qui se prêtent à l'enseignement moral, celle des faits à emprunter à l'histoire nationale, et d'indiquer, pour chaque morceau, pour chaque fait, la leçon de morale qui en découle. On peut aussi y traiter la méthode à suivre : comment faut-il procéder dans la recherche des faits ? Comment déduire des faits l'application morale ? Quelle forme la leçon doit-elle revêtir ?*"[1021].

Le programme des écoles primaires publié en juillet 1880 s'en tient à ces recommandations. Il précise que le "*caractère propre de l'école s'oppose à ce l'on y fasse un cours de morale didactique, d'après un plan tracé d'avance*"[1022]. Il demeure de ce fait assez vague quant au contenu de cet enseignement. Il se borne à demander aux instituteurs d'utiliser toutes les ressources de leur "*intelligence*" et de leur "*cœur*" pour initier leurs élèves à la

---

1020 Sur Charles Houzeau de Lehaie (1832-1922), professeur d'économie politique et de géographie industrielle à l'école des Mines de Mons (1870), conseiller communal (1876) et bourgmestre de Hyon (1867-1878 et 1896), conseiller communal (1879), puis échevin de l'Instruction publique de la Ville de Mons (1879-1882), conseiller provincial du Hainaut (1878-1882), représentant progressiste de l'arrondissement de Mons (1897-1900), puis sénateur socialiste de l'arrondissement de Charleroi-Thuin (1900-1922), Grand Maître du *Grand Orient de Belgique* (1893-1895), voir *Biog. Nat.*, t. XXXV, col. 431-436.

1021 *Séance du 5 juillet 1880 au Conseil de perfectionnement...*, p. 126.

1022 *Programme des écoles primaires...*, p. 263.

"*pratique de leur devoir envers eux-mêmes, envers leurs parents et leurs supérieurs, envers leurs semblables et envers leur patrie*". Sans entrer sur le terrain dogmatique, ils s'inspireront d'une idée commune à toutes les religions pour les entretenir sur Dieu, l'âme et les grandes "*vérités chrétiennes*". Le plan d'étude se prononce ensuite pour un enseignement occasionnel de la morale. L'instituteur "*travaillera*" à la "*culture morale*", "*principalement par le régime de l'école*". A cet effet, il veillera à constituer un bon "*exemple*". La "*dignité qu'il apportera dans ses actes et dans son langage*", son "*respect de la justice*", son "*affection sincère pour l'enfance*", lui permettront ainsi d'établir une "*sage discipline*" et lui assureront "*l'obéissance, le respect et l'amour de ses élèves*"[1023]. Placé dans les "*heureuses conditions du bon père de famille*", il s'attachera à donner des leçons qui "*respireront la simplicité, la bonté et la vertu*" du "*foyer domestique*". Il mettra également à profit les "*mille et un incidents de la vie scolaire*" pour "*éclairer la conscience des élèves*", pour "*fortifier les bons penchants et affaiblir les mauvais*", et pour "*exercer la volonté dans ses applications au bien*" : la leçon "*spontanée*" de la "*morale en action*" découlera tantôt d'un incident survenu lors d'un cours, d'un jeu, d'une promenade ou d'une récréation, tantôt d'une lecture ou d'un trait d'histoire.

Le programme continue néanmoins à faire preuve d'ambiguïté. Tout en déclarant que "*l'école primaire ne se prête pas à un enseignement didactique de la morale*", il demande aux instituteurs de donner "*des entretiens familiers sur les préceptes*". Ceux-ci pourraient avoir lieu à "*heures fixes*". Il décrit même le déroulement de ces leçons. L'instituteur puisera d'abord une série de "*faits*" et "*d'exemples*" dans les manuels classiques et autres livres de lecture. Il cherchera ensuite à les disposer de manière à présenter, "*sous une forme concrète et entraînante*", les principaux devoirs moraux "*qui en découlent*". Enfin, il cherchera à donner une explication claire et précise du précepte ainsi "*déduit*". Il ne doit pas pour autant se lancer dans un "*exposé de la morale scientifique*", ou dans des "*dissertations abstraites, longues et ennuyeuses*", sous peine de retomber dans les travers du "*dogmatisme*". Mais il tentera, par un "*langage affectueux et sympathique*", de "*donner des explications sur les préceptes déduits des faits, sur les applications pratiques auxquelles ils conduisent, sur les raisons qui les justifient*". Il parviendra ainsi à "*graver*" la morale dans les cœurs et dans les esprits, et "*les enfants s'en souviendront lorsqu'ils seront face aux devoirs de la vie*".

4. Le désarroi du corps enseignant

Les revues pédagogiques se montrent relativement satisfaites de ces dispositions[1024]. Auguste Smets, professeur à la section normale de Bruxelles et échevin de l'Instruction

---

1023 *Programme des écoles primaires...*, p. 263.

1024 Cf. notamment : *L'Avenir*, le 24 avril 1881, pp. 121-126 ; *Le Progrès*, les 27 février et 6 mars 1881, pp. 97-100 et 109-111 ; *De Vereeniging*, le 1er janvier 1881, pp. 2-5 et 53-54.

publique de Molenbeek-Saint-Jean, est particulièrement enthousiaste dans *"le rapport sur le nouveau programme de l'enseignement primaire"* qu'il présente à l'Assemblée générale de *La Ligue de l'enseignement*, le 21 décembre 1880[1025]. Smets félicite chaleureusement le gouvernement pour avoir eu l'intelligence de proscrire "*tout enseignement dogmatique, tout exposé didactique de la morale*". Il juge cette approche conforme au programme de *La Ligue de l'enseignement*. *Le Progrès*, une revue pédagogique assez proche de la *Fédération Générale des Instituteurs Belges* (FGIB), est beaucoup plus nuancée[1026]. Certes, le gouvernement a "*sagement agi*" en n'inscrivant pas la morale parmi les matières obligatoires. La vertu est le résultat "*intégral de l'enseignement tout entier*" soutient *Le Progrès*. La morale doit donc être "*de tous les cours, de toutes les leçons, sans jamais en être l'objet direct*". Le ministre peut avec raison compter "*sur l'énergie, l'initiative et la bonne volonté des éducateurs du peuple*". La revue s'empresse néanmoins d'ajouter qu' "*ici, l'instituteur peut tout ou rien*". A défaut d'un programme précis, il peut "*tout*" s'il a réellement conscience de *"sa mission éminemment civilisatrice"*, ou il ne peut "*rien*" s'il a tendance à la négliger.

De son côté, le corps enseignant est confronté à des difficultés liées à l'application des nouvelles directives relatives à l'enseignement de la morale. Pour les seconder dans cette épreuve, le gouvernement invite les inspecteurs à porter à l'ordre du jour des conférences pédagogiques des sujets portant sur la question de l'instruction morale et civique. Les instituteurs sont notamment invités à réfléchir sur les *"meilleurs moyens à employer pour accomplir la prescription qui oblige les instituteurs à s'attacher particulièrement à faire connaître, aimer et pratiquer les vertus morales"*. Ils y abordent également les "*procédés aptes à inspirer aux élèves l'amour de nos institutions nationales et la soumission aux lois du pays*"[1027]. Pour leur part, les revues pédagogiques s'empressent de publier des "leçons modèles" censées notamment démontrer comment, concrètement, exécuter les instructions officielles relatives à l'enseignement de la morale. Dans la plupart des cas, il s'agit de morceaux littéraires ou de dictées proposant des récits tirés de la vie de tous les jours, que l'instituteur peut exploiter pour commenter en classe des maximes telles que "*honore ton père et ta mère*", *"le travail procure le bonheur*, "*l'oisiveté est la mère de tous les vices*"[1028].

Deux éléments contribuent également à remédier à l'absence d'un programme d'enseignement de la morale pour les écoles primaires. En premier lieu, un plan d'études des écoles normales de l'Etat est publié le 20 juillet 1881. Comme nous l'analyserons plus loin,

---

1025 Cf. *Bulletin de la Ligue de l'enseignement*, t. XV, 1880, n°1, pp. 8-9. Sur A. Smets, voir *infra*, p. 370.

1026 *Le Progrès*, le 15 février 1881, pp. 98-99.

1027 La liste des sujets des conférences est publiée dans les *RT, 1879-1881*, pp. 783-840 (année 1881); *ibid., 1882-1884*, pp. 525-611. Les revues publient souvent un compte-rendu de ces conférences (cf. notamment *Le Progrès*, le 4 novembre 1881, pp. 12-13 ; *De Vereeniging*, le 16 novembre 1881, pp. 325-327).

1028 Cf. notamment *L'Abeille*, le 15 mai 1881, pp. 125-126 ; *Le Progrès*, les 7 et 14 mai 1882, pp. 137-139 et 141-145 ; *De Vereeniging*, le 1er janvier 1881, pp. 27-28 ; *L'Avenir*, novembre 1881, p. 136.

celui-ci instaure un véritable cours de morale[1029]. Il détaille d'une manière assez précise les préceptes de la morale. Des manuels scolaires sont mêmes publiés en conformité avec les nouvelles directives. Les instituteurs ne sont désormais plus démunis face à l'enseignement de la morale. Ils disposent d'un texte de référence, dans lequel ils peuvent puiser le thème de leur leçon occasionnelle de morale. Les leçons modèles publiées dans les revues pédagogiques s'en inspirent fortement[1030]. En deuxième lieu, le cours d'instruction morale et civique introduit en France par la loi Ferry du 28 mars 1882 a également exercé une certaine influence en Belgique[1031]. Des instituteurs y puiseront les sujets de leurs "entretiens familiers" de morale[1032]. D'autres se sont servis des manuels d'instruction morale et civique publiés en France, parmi lesquels on peut citer *L'Instruction civique à l'école* de Paul Bert, *Les Éléments d'instruction morale et civique* de Gabriel Compayré, et *L'Instruction morale et civique* de Jules Steeg. Ce dernier ouvrage a même fait l'objet d'une adaptation pour la Belgique[1033].

Le recours à ces expédients souligne, *a contrario,* la nécessité de rédiger un programme de morale pour les écoles primaires de l'Etat. Le Grand Orient de Belgique s'est penché sur cette question. Au cours de sa tenue du 25 septembre 1882, un professeur d'Athénée à Bruxelles, E. Van Driessche, demande de porter au concours annuel la rédaction d'un "*guide à suivre par le personnel scolaire pour l'enseignement de la morale*"[1034]. Van Driessche se justifie au cours de la tenue suivante, qui se tient le 17 octobre 1882[1035]. La loi sur l'enseignement primaire est la plus "*grande victoire que la Maçonnerie belge ait remportée*", soutient-il. Mais il est indispensable d'organiser l'enseignement de la morale, qui ne possède encore aucun programme précis. Il estime que c'est à la Franc-Maçonnerie d'en arrêter le plan, car la "*morale est son patrimoine*". Il est notamment soutenu par Guillaume Tiberghien. Van Driessche insiste pour que sa proposition soit prioritaire, étant donné le "*caractère d'urgence qu'elle revêt*". Sur son insistance, le Grand Orient de Belgique décide de mettre en concours la rédaction d'un manuel de morale pour les écoles primaires. *Le Bulletin du Grand Orient de Belgique* n'indique pas si cette initiative a été suivie d'effets.

1029 Sur la réorganisation de l'enseignement normal et sur le cours de morale, voir *infra*, pp. 289-297.

1030 Cf. notamment *L'Avenir*, octobre 1881, pp. 302-303 ; *De Veereniging,* le 15 novembre 1882, pp. 41-44.

1031 Sur cet enseignement, voir : Y. MOUGNIOTTE, *Les débuts de l'instruction civique en France*, Paris, 1991; Y. DELOYE, *Ecole et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy*, Paris, 1994 ; J. BAUBEROT, *La morale laïque contre l'ordre moral*, Paris, 1997.

1032 Cf. notamment *L'Observateur*, le 15 février 1883, pp. 74-76 ; *L'Avenir*, mars 1883, pp. 129-130.

1033 A. LALLEMAND, *Instructions morales et civiques*, Gand, 1883.

1034 *Bulletin du Grand Orient de Belgique*, 1882, pp. 20-21. Sur E. Van Driessche (1824-1897), professeur de néerlandais à l'Athénée de Bruxelles, membre des *Vrais Amis de l'Union* (1874), représentant de cette loge auprès du GOB, voir notamment J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire...*, t. II, p. 545.

1035 *Bulletin du Grand Orient de Belgique*, 1882, pp. 24-25.

A la fin de l'année 1883, le mouvement pour un enseignement didactique de la morale est relancé à la faveur d'un Congrès de la *Fédération générale des instituteurs de Belgique* (FGIB), le plus important syndicat de l'enseignement public. Au cours de son VI[e] Congrès annuel, qui se tient à Hasselt les 24 et 25 septembre 1883, la FGIB s'est prononcée en faveur d'un cours de morale, sans que cela n'ait suscité de réel débat[1036]. En préparation de ce Congrès, deux revues pédagogiques proches des milieux enseignants et libéraux, *L'Avenir* et *L'Observateur*, ont fait paraître des articles sur le sujet[1037]. Les deux revues se montrent critiques à l'égard de l'enseignement occasionnel de la morale. Pour *L'Avenir*, cette approche de la morale est "*nulle et incomplète*"[1038]. "*L'occasion*" peut toujours se faire attendre et ne jamais arriver. Le procédé consistant à déduire une règle morale d'une autre leçon revient bien souvent à effleurer à peine "*le point de la morale qui a surgi*". Du reste l'instituteur, pris à l'improviste, n'est pas à même de "*rassembler assez rapidement ses souvenirs*". Il se montre incapable de fournir une explication pertinente du précepte étudié. Victor Mirguet, directeur de l'école normale de l'Etat de Huy, arrive au même constat dans *L'Observateur* [1039]. La leçon de morale que l'instituteur est censé susciter à "*tous instants*" lui apparaît souvent "*singulièrement forcée*". Il soutient, en outre, que la surcharge de travail conduit les maîtres d'écoles à négliger cette partie "primordiale" du programme. Il réclame dès lors de consacrer un certain nombre d'heures de cours à l'enseignement de la morale[1040].

En définitive, la question de l'enseignement de la morale a reçu en Belgique une solution originale, qui contraste avec celle expérimentée à la même époque en France. Dans les deux cas, des forces sociales libérales ont soustrait cet enseignement à l'Eglise et l'ont confié à l'Etat. Une grande importance est accordée à cet aspect de la réforme scolaire, dans la mesure notamment où il constitue un facteur de consolidation de la cohésion nationale par la diffusion d'une culture commune. Néanmoins, ces intérêts bien compris conduisent la France républicaine à introduire un cours d'instruction morale et civique dans ses écoles, tandis que la Belgique s'y refuse obstinément. Pourquoi cette différence ? En Belgique, les libéraux ont peut-être espéré par là modérer la portée laïque et centralisatrice de leur politique scolaire. La raison principale réside toutefois dans les critiques que des membres de *La Ligue*

1036 Un compte rendu de ce Congrès est paru dans la revue *L'Abeille*, octobre 1883, pp. 321-330.

1037 Cf. *L'Avenir*, septembre 1883, pp. 302-303 ; *L'Observateur*, les 1[er] juin, 15 juin et 1[er] juillet 1883, pp. 257-262, 289-291, 316-317. Sur *L'Observateur* (1882-1900), revue pédagogique fondée par Victor Mirguet, voir M. DE VROEDE E.A., *Bijdragen*...t. II : *De periodieken (1878-1896)*..., pp. 190-200.

1038 *L'Avenir*, octobre 1883, pp. 302-303.

1039 *L'Observateur*, le 1[er] juin 1883, pp. 260-262. Sur Victor Mirguet (1847-1931), instituteur, nommé en 1870 professeur de calligraphie et de géographie à la section normale de Huy, puis professeur de pédagogie en 1879, enfin directeur de cet établissement en 1883, l'un des fondateurs de l'école normale provinciale du Hainaut (1906), également rédacteur en chef de *L'Observateur* (1882-1900), puis de *L'École Nationale* (1901-1924), voir M. DE VROEDE E.A., *Bijdragen tot de geschiedenis*..., t. II, p. 191.

1040 *L'Observateur*, le 15 juin 1883, pp. 289-290.

de l'enseignement ont formulées à l'encontre de tout enseignement didactique de la morale. Ils y entrevoient un risque d'entraves portées à l'épanouissement des facultés de l'individu. Les instituteurs doivent selon eux se saisir de tous les instants afin de développer les facultés morales de leurs élèves. Après un court débat, le gouvernement s'est prononcé plus ou moins complètement en faveur de cet enseignement occasionnel de la morale. L'absence d'un programme détaillé dans ce domaine pose néanmoins un certain nombre de problèmes aux maîtres d'écoles. La réforme de l'enseignement normal de l'Etat leur apportera quelques éléments de solutions à cet égard.

C. La réorganisation de l'enseignement normal

Les réformes que les libéraux mènent dans le domaine de l'instruction primaire risquent de demeurer sans effets si elles ne sont pas suivies dans le même temps par une réorganisation de l'enseignement normal[1041]. Les "*maîtres d'écoles*" doivent au moins être correctement préparés aux "importantes missions" (notamment civiques) qui les attendent. Pour ces raisons, les libéraux estiment que l'Etat est amené à reprendre en main ce secteur d'activité. Ils procèdent également à une amélioration de la formation du personnel enseignant en renforçant la part de la méthodologie et des exercices pratiques. Enfin, ils introduisent un cours de morale "non confessionnelle" (à la place du cours de religion). Certaines de ces modifications sont réclamées depuis quelques temps déjà et sont pour une part en voie de réalisation. Les libéraux leur confèrent néanmoins une portée bien précise.

Cette réforme de l'enseignement normal s'inscrit dans un contexte socioculturel caractérisé par une valorisation de la fonction enseignante, du moins sur le plan symbolique. Le maître d'école bénéficie d'une image positive depuis la seconde moitié du XIX^{e} siècle. Pour nombre d'individus issus d'un milieu modeste, l'entrée dans le métier d'instituteur représente l'espoir d'une promotion sociale[1042]. Cette valorisation se traduit notamment par la place que le maître d'école occupe désormais parmi les notabilités locales. Il représente une autorité morale au même titre (et parfois même en concurrence) avec le prêtre. Il lui est

---

1041 Sur la réforme de l'enseignement normal, voir A. HERMANS, *De onderwijzersopleiding in België, 1842-1884. Een historisch-pedagogisch onderzoek naar gevoerde beleid en de pedagogisch-didactische vormgeving...*, pp. 224-253 (aspect politico-institutionnels) et 400-414 (aspects pédagogiques) ; ID., *De onderwijzer : opleiding in het perspectief van professionalisering*, dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, t. XX, 1979, pp. 83-104 ; J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire...*, t. II, pp. 740-756 ; M. DE VROEDE, *Opleiding en navorming*, dans M. DEPAEPE, M. DE VROEDE & F. SIMON (S.DIR.), *Geen trede meer om op te staan. De maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen tijdens de voorbije eeuw*, Kapellen, 1993, pp. 94-119.

1042 M. DEPAEPE & F. SIMON, *Sociale kenmerken van de leerkracht lager onderwijs*, dans M. DEPAEPE, M. DE VROEDE & F. SIMON (S.DIR.), *Geen trede meer om op te staan...*, pp. 74-92.

reconnu un important rôle social, dans la mesure notamment où il transmet les principales valeurs et normes de la collectivité[1043]. La réalité vécue par les instituteurs et les institutrices semble néanmoins loin d'avoir toujours été enviable. La situation matérielle des enseignants est souvent préoccupante. Leur revenu demeure insuffisant[1044]. Certains exercent d'autres professions pour subsister. Enfin, suivant le contexte local, le maître d'école est également en butte aux autorités religieuses et / ou administratives. Afin de défendre leurs intérêts matériels et intellectuels, certains se sont toutefois affiliés à des syndicats. Le plus important d'entre eux, *La Fédération Générale des Instituteurs belges* (FGIB), a vu le jour en 1869[1045].

1. De nouveaux "missionnaires laïques"

Les libéraux ont à peine remporté les élections législatives du 18 juin 1878 qu'ils réclament une réforme de l'enseignement normal. La presse radicale souhaite que le département de l'Instruction publique accorde une attention spéciale à la formation de "*bons instituteurs*"[1046]. *La Flandre Libérale* pense qu'il convient avant tout de veiller à développer "*un jugement éclairé et une moralité éprouvée parmi les instituteurs*", de leur donner "*une instruction solide, dégagée des traditions de la routine*", "*fondée principalement sur l'observation et sur l'analyse*", et "*de les initier aux lois de la pédagogie rationnelle*"[1047]. Par-dessus tout, poursuit le journal radical, il faudrait "*leur apprendre à honorer et à respecter les grandes libertés que garantissent la Constitution et les sages institutions qu'elle nous a données*". Cette future génération d'instituteurs rompus aux préceptes de la science et de la raison sera ainsi capable d'inscrire la Belgique dans "*la voie du progrès*". Surtout, elle contribuera puissamment à former "*des citoyens dévoués au pays et à la liberté*".

Le gouvernement Frère-Orban s'est empressé de répondre à cette sollicitation. L'une des premières mesures que le département de l'Instruction publique adopte est un arrêté royal prévoyant "*la création d'un cours de droit constitutionnel et administratif dans les écoles*

1043 M. DE VROEDE & L. MINTEN, *Veranderde rolpatronen*, dans M. DEPAEPE, M. DE VROEDE & F. SIMON (S.DIR.), *Geen trede meer...*, pp. 305-328.

1044 M. DE VROEDE & J. BLOMME, *Inkommen en levensstandaard*, dans *ibid.*, pp. 191-246.

1045 Sur les syndicats enseignants, voir essentiellement la publication de la thèse de F. SIMON, *De Belgische leerkracht lager onderwijs en zijn beroepsvereniging, 1857-1895*, Gand, 1983 et, du même auteur, ID., *De onderwijssyndicaten*, dans M. DEPAEPE, M. DE VROEDE & F. SIMON (S.DIR.), *Geen trede meer...*, pp. 247-304.

1046 Cf. *La Flandre libérale*, les 19 juillet et 23 août 1878 ; *L'Indépendance*, le 19 décembre 1878 ; F. LAURENT, *La réforme des écoles normales*, dans *La Revue de Belgique*, t. XXX, décembre 1878, pp. 333-364.

1047 *La Flandre libérale*, le 19 juillet 1878.

normales"[1048]. Cette mesure entend éloigner les "*générations qui s'élèvent*" des doctrines ultramontaines, qui professent la haine "*de nos institutions nationales*". Elle souhaite inspirer aux futurs citoyens *"l'amour et le respect des principes fondamentaux de notre charte nationale"*. A cet effet, elle envisage de renforcer le sentiment national des instituteurs en organisant dans les écoles normales un enseignement didactique *"des principes constitutionnels"*. Le professeur commencera son cours en retraçant l'origine et l'évolution de "*nos institutions politiques*". Il démontrera notamment comment celles-ci réalisent les aspirations "*du peuple belge*" à la "*préservation de ses droits et de ses libertés*". Il passera ensuite à l'étude du texte de la Constitution, en faisant ressortir de quelle façon elle assure *"les règles les mieux adaptées au Gouvernement d'une nation libre"*. Enfin, il exposera les "*progrès qu'elle* [la Constitution] *nous a permis d'accomplir*" depuis sa promulgation.

L'arrêté royal du 20 février 1879 demande aussi de familiariser les futurs instituteurs aux rudiments de l'économie sociale. Ces derniers seront initiés "*avec les principes qui régissent la condition matérielle de l'homme vivant en société*". Ils devront se persuader de la justesse des grands fondements économiques du libéralisme, notamment que "*la richesse est soumise à des règles que les combinaisons artificielles ne peuvent remplacer*" et que "*seules l'épargne, la prévoyance et la tempérance sont susceptibles d'améliorer le sort de l'homme*". Le normaliste devenu instituteur cherchera à inculquer ces notions à ses élèves. Il les préparera ainsi à aborder "*avec un courage éclairé la lutte contre les difficultés de la vie*". Il réconciliera également les "*cœurs prêts à s'égarer*" avec les "*lois sociales*". Surtout, il maintiendra les populations à l'écart des "*doctrines qui surexcitent, mais qui trompent toujours les espérances et qui réussissent seulement à entretenir parmi les citoyens des inquiétudes fatales aux intérêts de tous*"[1049]. Autrement dit, les maîtres d'école ont un grand rôle à jouer dans la transmission des règles civiles et morales qui fondent l'ordre collectif[1050].

Les missions que le gouvernement libéral entend attribuer à l'instituteur sont précisées par Xavier Olin dans le rapport de la section centrale qu'il présente à la Chambre, en avril 1879[1051]. Le maître d'école représente à ses yeux "*l'homme qui prépare l'avenir*". Il constitue rien moins que "*l'agent d'une force morale qui est l'esprit moderne*". Il est même "*l'incarnation vivante du XIX^e^ siècle*", dans la mesure où il est chargé de diffuser les "*mannes*" de la science et de la raison dans toutes les couches de la population, tant "*aux plus humbles"* qu'aux *"plus petits"*. Il est pour "*l'esprit des masses*", ce que le prêtre est "*pour leur cœur*". Le prêtre et l'instituteur ont tous deux "*charge d'âmes*", souligne Olin. Ils ont tous

---

1048 Pour le texte de l'arrêt royal du 20 février 1879 et son exposé des motifs, voir *RT, 1879-1881*, pp. 257-259.

1049 *Ibid.*, p. 258.

1050 Il manque, pour la Belgique, d'une étude similaire à celle réalisée en France par J. Ozouf sur les idées politiques des maîtres d'école à la fin du siècle passé (cf. J. OZOUF, *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle époque*, Paris, 1967 ; ID. & M. OZOUF, *La République des instituteurs*, Paris, 1993).

1051 *Rapport Olin*, dans *Les Documents parlementaires, Ch., sess. 1878-1879*, t. IV, n°124, p. 113.

deux reçu un "*mandat sublime*", qu'il convient de respecter à sa juste mesure, ou du moins de manière équitable. Olin ne désire pas "*abaisser le prêtre en élevant l'instituteur*". Mais il estime que le pays est amené à reconnaître "*la noblesse du rôle dévolu*" au corps enseignant.

Les missions assignées aux instituteurs et aux institutrices sont rappelées à l'occasion des discours prononcés à l'ouverture des nouvelles écoles normales de l'Etat au cours du mois de novembre 1879[1052]. Les instances officielles insistent sur le "*dévouement*" et sur "*l'esprit de sacrifice*" dont le corps enseignant est censé faire preuve dans l'accomplissement de sa fonction. Les futurs instituteurs seront préparés à "*l'apostolat de l'enseignement*" dans les écoles normales. Le gouvernement compte sur eux pour répandre "*l'œuvre civilisatrice de l'école*". Il espère que les instituteurs et les institutrices "*travailleront avec ardeur à former une jeunesse intelligente, honnête, patriotique, qui augmentera la richesse et la moralité du pays*". Le directeur général de l'enseignement primaire, A.-J. Germain, se fait même lyrique : la Belgique, dit-il, "*vous a choisi*" pour accomplir la "*tâche la plus noble qui soit au monde*", celle "*d'élever les petits de sa grande famille, de les former au sens pratique, de leur mettre au cœur l'amour du devoir, la fidélité au roi et l'attachement à nos institutions nationales*"[1053]. Les discours mettent tous l'accent sur la dimension civique de la profession enseignante :

> "*Les jeunes gens qui nous entendent et qui bientôt sortiront de ces écoles normales régénérées iront répandre à pleine main, dans les plus simples hameaux comme dans les plus grandes villes, un enseignement vraiment national : à la voix de ces humbles apôtres du progrès, les générations futures parviendront à aimer de plus en plus les belles institutions de la Belgique et à pratiquer avec fermeté et indépendance les devoirs du citoyen libre !*"[1054].

2. Des fonctionnaires de l'Etat

Le ministre de l'Instruction publique a pour intention d'assimiler le corps enseignant à des fonctionnaires de l'Etat. Il entend pour cela renforcer considérablement les compétences de l'autorité civile dans le secteur de la formation des instituteurs, où l'Eglise a toujours su

---

1052 Les textes des discours d'inauguration des écoles normales de l'Etat pour instituteurs à Verviers (2 novembre 1879), de l'école normale pour institutrices à Namur (11 novembre 1879), de l'école normale pour institutrices à Anvers (13 novembre 1879), de l'école normale pour instituteurs à Tournai (22 novembre 1879), sont publiés dans *Le Bulletin du ministère de l'Instruction publique,* t. II, 1879, pp. 31-53.

1053 Germain, lors de l'inauguration de l'école normale de l'Etat pour instituteurs de Verviers, le 2 novembre 1879, dans *ibid.*, p. 33.

1054 M. Ortmans-Hauzeur, bourgmestre de Verviers, lors de l'inauguration de l'école normale de l'Etat pour instituteurs de Verviers, le 2 novembre 1879, dans *ibid.*, p. 51.

occuper une place centrale. Il désire multiplier le nombre d'écoles normales de l'Etat, tout en les rendant entièrement "*indépendantes*" à l'égard du clergé. Van Humbeeck est assez explicite sur ce point dans l'exposé des motifs du projet de loi sur l'enseignement primaire :

> "*Il faut rétablir l'Etat dans ses droits et lui donner les moyens de former lui-même ses instituteurs et ses institutrices, c'est-à-dire ses fonctionnaires, dans ses propres écoles normales, complètement sécularisées*"[1055].

Plusieurs dispositions de la loi de 1879 tendent à assurer à l'Etat un véritable monopole dans le recrutement des instituteurs et des institutrices des écoles publiques[1056]. Le conseil communal doit dorénavant nommer aux postes vacants un candidat porteur d'un diplôme officiel (art. 8). Dans le cas où aucun postulant ne répond à cette condition, il peut engager une personne non diplômée, pourvu que cette dernière ait réussi un test d'aptitude. Le diplôme d'instituteur ou d'institutrice est uniquement délivré aux étudiants "*qui ont satisfait à un examen de sortie devant un jury dont la composition est réglée par la loi*" (art. 45). En guise de mesure transitoire, la loi assimile aux diplômés tous les normaliens qui peuvent justifier "*avoir suivi avec fruit*" les cours d'une école normale de l'Etat ou d'un établissement libre agréé pendant deux années au moins. Les élèves issus d'une école normale libre ont jusqu'en 1883 pour passer un examen donnant accès au diplôme officiel (art. 49). Ceux qui auront échoué à l'épreuve par deux fois ne pourront plus se présenter.

La loi renforce également l'offre des écoles normales et des sections normales de l'Etat. Elle prévoit la création de deux écoles normales de l'Etat pour les instituteurs et de quatre écoles normales de l'Etat pour les institutrices. Elle reconnaît la possibilité d'adjoindre des cours normaux d'instituteurs ou d'institutrices aux établissements d'enseignement moyen de l'Etat (art. 43). Conformément à la loi, le gouvernement ouvre une école normale pour les instituteurs à Verviers, tandis que la section normale de Gand devient autonome. Il organise en outre des sections normales pour instituteurs à Hasselt, à Jodoigne, à Anvers, à Jumet, et il adopte l'Ecole modèle de *La Ligue de l'enseignement*. Il fonde des écoles normales pour les institutrices à Namur, à Anvers, à Tournai, à Hasselt, à Gand. Enfin, il s'empresse de mettre sur pied 7 sections normales pour les institutrices : respectivement deux à Bruxelles, une à Andenne, une à Arlon, une à Bruges, une à Louvain et une à Mons[1057].

1055 *Exposé des motifs*, dans *Documents Parlementaires, Ch., sess. 1878-1879*, t. I, n°49, séance du 21 janvier 1879, p. 60.

1056 «La loi du 1er juillet 1879 sur l'enseignement primaire», dans *Pasinomie*, 4e série, 1879, pp. 183-198.

1057 Pour plus d'informations sur la création de toutes ces écoles et sections normales de l'Etat, voir plus spécifiquement A. HERMANS, *De Onderwijzersopleiding in België (1842-1884)...*, pp. 239-254.

3. L'amélioration de la formation du corps enseignant

Les libéraux ont procédé à une amélioration substantielle de la formation du corps enseignant. Le gouvernement a justifié la réforme dans le *Rapport triennal sur la situation de l'instruction primaire en Belgique* de 1879-1881. Il s'est principalement basé sur les critiques formulées par les inspecteurs généraux à l'encontre du plan d'études de 1868. Il estime ainsi que ce dernier est devenu "*incapable de former de bons pédagogues*". Il le juge "*inefficace*" et "*inadapté à la situation actuelle*"[1058]. Il manque de "*précision*", et laisse le futur instituteur insuffisamment préparé pour "*quelques matières essentielles de l'enseignement primaire*". Il manifesterait également une nette tendance à "*l'encyclopédisme*" et à la multiplication de connaissances "*inutiles*". Surtout, le "*caractère plus proprement pédagogique*" de l'école normale serait "*négligé*". Excepté la partie consacrée à la pédagogie et à la méthodologie, il ne contiendrait aucune indication "*pour combattre la routine et le savoir par cœur*", pour pousser les "*élèves-instituteurs dans la voie du self-help*", et pour les habituer "*à la méthode d'observation et d'expérimentation*"[1059]. Les exercices pratiques seraient "*insuffisants*". Bref, les futurs maîtres demeureraient dans "*l'incapacité de diriger une classe*"[1060].

Le gouvernement publie un nouveau programme de l'enseignement normal le 18 juillet 1881[1061]. Il s'agit d'un texte rédigé par A. J. Germain, que le Conseil de perfectionnement a légèrement amendé[1062]. Le programme entend former des maîtres d'école capables de contribuer à la "*culture des facultés morales et intellectuelles*" des élèves, grâce à un recours constant à "*la méthode scientifique basée sur l'observation, l'analyse et l'expérimentation*". Il compte notamment atteindre ce but en érigeant les professeurs des écoles normales en véritables "*modèles du genre*". Ces derniers seront tenus de rendre leur enseignement le plus attractif et la plus intuitif possible, en le basant sur "*des expériences méthodiquement démontrées*", sur des "*observations portant sur les choses de la nature*", voire également en utilisant "*des figures schématiques, des diagrammes et des planches murales*". Il s'évertuera à attirer l'attention des élèves sur les procédés utilisés au cours des leçons, sur l'ordre adopté dans la présentation des matières (analyse, synthèse, déduction, induction), ou sur l'efficacité

1058 Cf. *RT, 1879-1881*, pp. XLI-XLIV et CI-CIII.

1059 *Ibid.*, p. XLI. Ces propos semblent avoir été délibérément exagérés. Le programme de 1868 comprend notamment l'étude de la psychologie, de la théorie de l'éducation, de la méthodologie et la pratique de l'enseignement primaire (cf. notamment A. HERMANS, *De Onderwijzersopleiding in België...*, pp. 336-399).

1060 *RT, 1879-1881*, p. XLIV.

1061 *Programme de l'enseignement normal et les sections normales d'instituteurs et d'institutrices du 18 juillet 1881*, dans *ibid.*, pp. CIII-CV (pour les commentaires) et 190-250 (pour le texte).

1062 Sur les discussions soulevées au Conseil de perfectionnement (lors des séances des 18, 19, 20 mai, 7 et 8 juin 1881), voir *ibid.*, pp. XXV-XXVI.

constatée de questions judicieusement posées. Enfin, il incitera les futurs enseignants à apprendre par eux-mêmes et à devenir de ce fait plus autonomes dans l'exercice de leur métier. Les élèves sont conviés à chercher des applications des "*connaissances acquises en classe*", à formuler des problèmes et à monter eux-mêmes des "*appareils de démonstration*".

Le programme accorde une place de premier ordre à la pédagogie et à la méthodologie[1063]. Il insiste notamment sur l'étude des "*notions de psychologie*", qui constituent la véritable base des règles de la pédagogie. Il ne s'agit pas pour autant de transformer l'instituteur "*en maîtres suffisants, dogmatiques, ergoteurs, invoquant les principes de la psychologie à tout propos*". Cette partie du programme entend se limiter à la "*description expérimentale des facultés*". Le professeur utilisera les travaux de Paul Janet pour initier les élèves à la théorie des trois grandes facultés de l'esprit[1064] : la sensibilité (faculté physique), l'entendement (faculté intellectuelle) et la volonté (faculté morale). La connaissance des "*lois de l'évolution mentale*", sur lesquelles reposent toutes méthodes d'éducation, est indispensable au futur instituteur. Il pourra s'en servir pour que "*l'enfant devienne complètement maître de ce qui est enseigné et puisse en tirer profit dans la vie pratique*"[1065]. Le but recherché est d'amener le maître d'école à "*se replier sur lui-même, à observer sa propre nature, à étudier chez les autres, chez les enfants surtout, les manifestations de la vie intellectuelles et morales, à en découvrir les rapports, et à saisir les applications pédagogiques qu'on peut en faire*"[1066].

Dans le domaine de la pédagogie et de la méthodologie, le programme introduit également un enseignement de "l'histoire de la pédagogie". Cette discipline se limite à une introduction aux travaux des "*maîtres de la pédagogie moderne*", parmi lesquels Montaigne, Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi et Froebel. Le contact de ces "grands maîtres" représente un "*élément d'une haute valeur d'éducation*". Il éclaire en effet le présent, indique les erreurs du passé qu'il convient de ne plus commettre, et trace la voie des progrès à venir :

> "*Rien ne peut contribuer davantage aux progrès de la psychologie pédagogique que l'histoire raisonnée des grands systèmes de l'éducation : elle montre, d'une part, les erreurs du passé, et fait, d'autre part, ressortir les résultats féconds de principes d'éducation, fondés sur la nature et la destinée de l'homme. Elle initie aux secrets de l'observation psychologique tout en*

1063 Cf. *Programme de l'enseignement normal du 18 juillet 1881...*, dans *RT, 1879-1881*, pp. 193-196.

1064 P. JANET, *Cours de morale à l'usage des écoles normales*, Paris, 1881. Sur P. Janet (1823-1899), philosophe, disciple de V. Cousin, professeur de logique au Lycée Louis Legrand à Paris (1857-1862), professeur de philosophie (1862-1864) et d'histoire de la philosophie à la Sorbonne (1864), membre de l'Académie des Sciences morales (1864), voir *Dictionnaire de biographie française*, t. XVII, p. 422.

1065 *RT, 1879-1881*, p. CIV.

1066 *Ibid.*, p. CXIII.

donnant une somme de connaissance expérimentale, accumulée par des hommes de génie"[1067].

Outre l'introduction d'un cours d'histoire de la pédagogie et un développement des "*notions de psychologie*", le plan d'études renforce également la part consacrée à la "*pratique de l'enseignement*"[1068]. Sous le régime du programme de 1868, les exercices pratiques ne commençaient qu'en troisième année et se limitaient à la fréquentation d'une heure de cours dans une école d'application, et à une leçon donnée sous la direction du professeur de pédagogie. Désormais, les "élèves instituteurs" de deuxième année sont tenus d'assister une heure par semaine à la "leçon modèle" donnée à l'école d'application par le professeur de méthodologie et par l'instituteur en charge de la classe. Leur présence est également requise lors des exercices didactiques organisés dans le cadre de la troisième année d'études. Enfin, ils sont initiés aux travaux pratiques à partir du troisième semestre. Quant aux élèves de troisième année, outre les leçons modèles, ils sont également astreints à donner au moins six demi-heures d'exercices pratiques par semaine. Ils doivent, au préalable, soumettre la préparation de leurs leçons à l'instituteur / institutrice en charge de la classe où ils sont amenés à enseigner. Enfin, chaque semaine un exercice didactique est également organisé par un élève en particulier. Celui-ci est nécessairement suivi d'une critique raisonnée des procédés employés et de la rédaction du procès-verbal de la leçon par un élève désigné à cet effet.

Pour le reste, le plan d'étude détaille longuement le contenu et les méthodes appropriées à l'enseignement de chaque discipline[1069]. En règle générale, la manière d'envisager l'apprentissage des matières obligatoires ne diffère guère de ce que prévoit le programme de l'enseignement primaire. Le cours d'histoire a ainsi pour mission de sensibiliser intuitivement l'élève au "*progrès de la civilisation*" et au "*passé glorieux de son pays*"[1070]. Des différences majeures apparaissent néanmoins. Dans le domaine de la langue maternelle, l'accent est davantage placé sur la familiarisation du maître d'école avec les "*grandes œuvres littéraires*" susceptibles "*d'élever la noblesse de son âme et de son cœur*"[1071]. La géographie contribue pour sa part à renforcer la "*culture esthétique*" des futurs instituteurs, en les initiant à la beauté des monuments "*qui comptent parmi nos gloires*"[1072]. Une importance considérable est attribuée à l'enseignement des sciences naturelles. Chaque

---

1067 *RT, 1879-1881*, p. CXVI. Sur la signification de cet enseignement, voir les remarques suggestives de M. DEPAEPE, *Entre pédagogie et histoire. Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation*, dans *Histoire de l'éducation*, n°77, janv. 1998, pp. 3-18.

1068 Cf. *RT, 1879-1881*, pp. 194-196 (pour le programme) et CXV-CXVI (pour les commentaires).

1069 Pour une analyse de ce programme, voir A. HERMANS, *De Onderwijzersopleiding in België...*, pp. 400-414.

1070 Cf. *RT, 1879-1881*, p. CXXX et 204.

1071 *Ibid.*, p. CXVII.

1072 *Ibid.*, p. CXXXIV.

école normale devra dorénavant posséder un "cabinet de physique", des appareils de chimie, des collections d'histoire naturelle et d'agriculture, un jardin d'arboriculture, une petite école de botanique et un atelier de travail manuel. Avec ce matériel, l'étude des sciences naturelles :

> "... *contraint l'étudiant à rendre compte de ses propres découvertes, force la réflexion, élève la raison jusqu'aux causes cachées des phénomènes* (...) *apprend à aimer la création et à en sentir vivement l'éternelle beauté* (...) *fait acquérir le précieux talent de provoquer chez les enfants la pensée qui éclaire, le sentiment qui réchauffe, l'activité qui crée*"[1073].

Le plan d'étude ne semble pas avoir été unanimement apprécié parmi les libéraux. Certes, d'une manière générale, les revues pédagogiques louent les efforts consentis pour améliorer la préparation des instituteurs à leur métier[1074]. Cette réforme, prédit *L'Abeille*, "*est appelée à exercer une influence décisive sur l'instruction et l'éducation populaire dans notre pays*"[1075]. Mais des voix discordantes se font entendre, surtout du côté de la presse radicale. En réalité, soutient *L'Indépendance*, "*ce programme semble méconnaître le caractère essentiellement professionnel des écoles normales*"[1076]. Le journal bruxellois juge la part accordée à l'étude de la pédagogie et de la méthodologie "*relativement restreinte*". Ce plan d'études ne formera pas de bons instituteurs affirme de son côté *La Chronique*, mais plutôt des "*pédants*", et des futurs "*Pic de la Mirandole*" discourant sur tout et sur rien. Le quotidien radical conclut que ce n'est "*pas un programme cette énumération-là, c'est une table d'encyclopédie*"[1077]. Dans le rapport qu'il a rédigé sur les écoles normales à l'intention de la Commission d'enquête scolaire, François Laurent estime que le programme contient un "*luxe*" de matières "*inutiles*" ou "*peu utiles*"[1078]. L'importance attribuée aux sciences naturelles tend à négliger les véritables missions de l'enseignement, qui consistent moins d'après lui à instruire qu'à moraliser. Pourtant, contrairement à ces affirmations, la formation morale des futurs instituteurs fait également l'objet d'une attention particulière du gouvernement.

1073 *RT, 1879-1881*, p. CXL.

1074 Voir notamment *Le Progrès*, le 31 juillet 1881, pp. 12-13 ; *L'Abeille*, sept.-oct. 1881, pp. 313-317 ; *L'Avenir*, les 24 juillet et 21 août 1881, pp. 12-17 et 27-28 ; *De Toekomst*, novembre 1881, pp. 385-387.

1075 Cf. *L'Abeille*, sept.-oct. 1881, p. 314. Sur *L'Abeille* (1855-1891), l'une des meilleures revues pédagogiques de la Belgique, dirigée par Thomas Braun, le célèbre directeur de l'école normale de Nivelles, voir M. DE VROEDE E.A., *Bijdragen tot de geschiedenis...*, t. I : *De periodieken (1817-1878)*, pp. 200-221.

1076 *L'Indépendance*, le 10 août 1881.

1077 *La Chronique*, le 22 juillet 1881.

1078 F. LAURENT, *Mémoire sur l'expertise des écoles normales publiques et privées*, Bruxelles, 1881, pp. 59-61.

4. L'introduction d'un cours de "morale - savoir-vivre"

Le gouvernement introduit un enseignement didactique de la morale (non confessionnelle) dans l'enseignement normal de l'Etat. Dans le *Rapport Triennal sur l'Instruction primaire* de 1879-1881, il justifie notamment cette mesure par l'importance que revêt "*l'œuvre morale de l'école primaire*"[1079]. Les futurs maîtres d'écoles doivent être correctement préparés à l'enseignement occasionnel de la morale. Le régime de l'école normale peut contribuer "*au perfectionnement moral*", mais il ne suffit pas ! La "*connaissance du bien*" est également jugée *"tout à fait indispensable"*[1080]. Un "*cours régulier de morale théorique et pratique*" est nécessaire. Il convient "*d'expliquer dans un ordre méthodique*" l'ensemble des devoirs de l'honnête homme que l'instituteur aura à cœur d'inculquer à ses élèves. Il faut aussi lui donner un "*exposé scientifique*" sur "*les facultés de l'homme*", sur "*les mobiles des actions*", sur la "*conscience*", sur "*le bien*", sur la "*liberté et la responsabilité*", sur le "*mérite et le démérite*", et sur les "*sanctions de la loi morale*" :

> "*De telles notions, utiles à tous, sont nécessaires à ceux qui aspirent à élever les enfants, c'est-à-dire à les préparer à remplir le mieux possible la destination de leur vie. La morale montre clairement cette destination et met, par conséquent, l'instituteur en présence du type d'idéal qu'il doit sans cesse avoir sous les yeux*"[1081].

L'introduction d'un cours de morale n'exempte pas les professeurs de maintenir dans les écoles normales une "*atmosphère*" propice à l'assimilation de "*bonnes dispositions*". Le *Règlement général* des écoles normales publié le 15 juillet 1881 leur demande d'utiliser tous les instants pour *"faire connaître, aimer et pratiquer les devoirs moraux"*[1082]. Les professeurs veilleront soigneusement à ce que leurs élèves observent les usages et les règles de la bienséance en toutes circonstances. Tous les premiers du mois, ils seront tenus de communiquer au directeur une note relative au respect et à l'application de la discipline scolaire. Ils commenceront bien entendu par donner "*l'exemple*". Pour le reste, ils se conformeront aux directives réglementaires arrêtées par le chef de l'établissement.

Le directeur de l'établissement exerce un rôle primordial en matière d'éducation morale. Le cours de "morale/savoir-vivre" lui est confié. Il lui incombe en particulier de maintenir l'ordre et la discipline. Il lui revient notamment de créer les "*conditions favorables à la pratique du savoir-vivre*". A cet effet, il organisera chez lui des "*petites réceptions*"

1079 *RT, 1879-1881*, pp. CV-CVIII.

1080 *Ibid.*, p. CVII. C'est nous qui soulignons.

1081 *Ibid.*, p. CVIII.

1082 *Ibid.*, pp. 179-194 (pour le texte) et pp. XCVII-XCVIII (pour les commentaires).

autour d'un "*rafraîchissement*" ou d'un "*concert de musique*", pendant lesquelles il familiarisera les élèves avec les usages de la bienséance. Ce faisant, il se gardera de "*briser leur volonté*", mais il s'efforcera de les habituer à trouver en eux les "*règles de conduite*" :

> "*... qu'il respecte l'individualité de chacun ; qu'il n'essaie pas de briser la volonté, mais plutôt de la diriger en se conciliant les bonnes dispositions de la jeune personne ; qu'il le conduise au self-government ; qu'il l'habitue à trouver la règle de conduite en lui-même, dans une conscience bien éclairée ; qu'il lui fasse comprendre ce que c'est que la responsabilité de ses actes ...*"[1083].

Le programme des écoles normales publié le 18 juillet 1881 détaille plus particulièrement le contenu du cours de morale[1084]. Deux grandes parties le composent : le savoir-vivre et la morale. Le savoir-vivre est constitué des règles de la bienséance que tout instituteur est tenu de respecter[1085]. Il comporte une série "*d'entretiens et d'exercices pratiques*" portant notamment sur le maintien, la démarche, la manière de saluer, la politesse à table, le choix des amis et des relations, la manière de recevoir et d'inviter, l'art de converser et d'écrire, la conduite à tenir dans les lieux publics et lors des grandes cérémonies (naissance, mariage, enterrement), voire la "*simplicité et le bon goût de l'ameublement d'une maison d'instituteur*". En 1883, le directeur de l'école normale de Huy, Victor Mirguet, a publié, pour cette partie du programme, un *Cours de Savoir-vivre à l'usage des élèves des écoles normales*. Il définit le savoir-vivre comme étant "*la connaissance théorique et pratique des règles établies par l'usage et inspirées, soit par la nécessité de la vie sociale, soit par le sentiment de dignité personnel. Ces règles ont pour but de déterminer les devoirs d'urbanité à remplir par chacun de nous vis-à-vis des autres hommes dans les rapports de la vie usuelle*"[1086].

De son côté, la morale se subdivise en morale pratique (les préceptes) et en morale théorique (les sanctions). Normalement, ce cours aurait dû adopter un ordre "*rigoureusement déductif*", en commençant par l'étude des "*principes*", pour passer ensuite à celle de ses "*applications*". Mais les auteurs du programme ont estimé que les élèves de première année ne possédaient pas une "*culture intellectuelle assez avancée*" pour procéder de la sorte[1087]. Il leur apparaît en effet impensable que les futurs instituteurs puissent, dès leur entrée à l'école, assimiler "*avec beaucoup de fruit*" des "*notions de psychologie*" aussi abstraites que l'analyse des facultés. Il vaut mieux selon eux débuter par un exposé des préceptes au cours des deux premières années, pour aborder ensuite les "*présupposés théoriques*" en troisième année.

1083 *RT, 1879-1881*, p. XCVIII. Souligné dans le texte.

1084 *Ibid.*, pp. 190-192.

1085 *Ibid.*, pp. 191-196.

1086 V. MIRGUET, *Cours de Savoirs-vivre à l'usage des élèves des écoles normales*, Bruxelles, 1883, p. VI.

1087 *RT, 1879-1881*, p. CVIII.

La morale pratique renvoie à "*un exposé raisonné des principaux devoirs moraux*". Les instructions placées en tête du programme indiquent la "*méthode générale*" appropriée à cette partie de la matière. Elles sont commentées dans le *Rapport Triennal* de 1879-1881[1088]. Le professeur est convié à amener leurs élèves à trouver le devoir moral qui découle d'un récit en posant à cet effet toute une série de questions. Il donnera ensuite une "*explication raisonnée*" du précepte étudié en classe et tentera d'en tirer un certain nombre "*d'applications concrètes*". Il empruntera ses récits à l'histoire générale, à l'histoire de la patrie, aux diverses relations sociales, et à des "*situations dans lesquelles la plupart des enfants peuvent se retrouver*". Il utilisera aussi des extraits tirés des œuvres des grands écrivains, qui sont rassemblés dans les livres de lecture. Il se gardera toutefois de limiter ses exemples à la vie "*des princes et des grands de la terre*", mais il les puisera également dans celle "*des hommes de tous les jours*", afin de montrer que la vertu "*se rencontre dans les chaumières comme dans les palais*". Il pourra se servir des prescriptions positives du droit civil et pénal pour montrer comment le législateur a fait passer les devoirs moraux dans la loi. Le recours à ces divers moyens est censé contribuer à créer un "*enseignement vivant qui porte la lumière dans l'esprit*", "*enthousiasme pour le Bien*" et "*trempe fortement les caractères*"[1089].

Le programme détaille ensuite les préceptes de la morale pratique[1090]. Quatre devoirs la composent, faisant eux-mêmes l'objet de subdivisions : les devoirs envers soi-même, les devoirs envers la famille, les devoirs envers les hommes en général et les devoirs envers la patrie. Il s'agit surtout d'une culture morale dont l'assimilation est jugée indispensable à l'identification des citoyens envers leur communauté d'appartenance. Cette assimilation repose sur un "*effort personnel*". Les premiers de ces devoirs sont par conséquent constitués des "*devoirs envers soi-même*", par lesquels l'homme gagne "*sa dignité*". A cet effet, il lui faut notamment apprendre à préserver son corps (par la propreté, l'hygiène et la gymnastique), à condamner le suicide et l'ivrognerie, qui lui font perdre sa dignité, à aimer le travail, qui est censé lui "*procurer le bonheur*", à bien saisir les "*avantages de l'épargne et de l'économie*", à se perfectionner par l'instruction et à se convaincre de la toute "*puissance du self help*".

Concernant les devoirs envers la famille, le professeur aura soin de préciser que "*la famille est le fondement de la société*". Il insistera également sur le "*bonheur au foyer domestique*". Il entretiendra ensuite ses élèves du mariage et des devoirs réciproques des

---

1088 *RT, 1879-1881*, pp. 190 (pour le texte du programme) et CIX-CX (pour les commentaires).

1089 *Ibid.*, p. CX.

1090 *Ibid.*, pp. 190-192. Cette subdivision, de facture très classique, suit de manière assez fidèle P. JANET, *Cours de morale*, Paris, 1881. A notre connaissance, seul Oscar Merten a publié, en deux volumes, des *Éléments de morale à l'usage des écoles normales et des sections normales primaires de l'Etat*, Namur, 1884/1885. Sur O. Merten (1837-1912), docteur en philosophies et lettres et en sciences philosophiques (1857), professeur au Collège communal de Louvain (1857-1861), puis aux athénées de Namur (1861-1865) et de Gand (1865-1866), professeur de philosophie à l'Université de Gand en 1866, puis à Liège à partir de 1889, voir L. HALKIN (S.DIR.), *L'Université de Liège (1867-1935)*, t. II, Liège, 1936, pp. 171-172.

époux, ainsi que de "*l'épargne comme moyen de se procurer les ressources nécessaires pour s'établir*". Puis, il abordera les droits et les devoirs des parents envers les enfants, parmi lesquels les devoirs d'affection, à savoir l'amour paternel et maternel. Il poursuivra par les devoirs des enfants envers les parents, tels que l'amour filial et ses corollaires (le respect, l'obéissance et l'assistance), et fustigera la "*conduite coupable des enfants qui refusent de secourir leurs parents*". Il évoquera les devoirs des enfants les uns envers les autres, et ceux des instituteurs à l'égard de ses élèves, envers lesquels il est censé éprouver un amour sincère.

Les devoirs envers les hommes en général se subdivisent en "*devoirs de justice*" et en "*devoirs de charité*". Le devoir de justice découle tout entier de la maxime "*ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas que l'on te fasse*". Il consiste à respecter la dignité d'autrui : sa vie (condamnation de l'homicide), sa liberté (condamnation de l'esclavage et du servage), sa propriété, son honneur et sa réputation, son opinion et ses croyances, comme les efforts qu'il consent pour s'instruire et "*pour connaître la vérité*". Le devoir de charité, quant à lui, est fondé sur l'amour du prochain. Il se résume dans la maxime "*aime ton prochain comme toi-même, et fais à autrui ce que tu voudrais qu'on te fît*". Il est obligatoire *"pour chacun de nous dans la mesure de ses forces*", et peut aller jusqu'au "*dévouement et au sacrifice*". D'une manière générale, il ne doit pas avoir pour conséquence d'aliéner la dignité de la personne secourue, mais il cherchera plutôt à "*aider les enfants pauvres à développer leurs facultés physiques, intellectuelles et morales, et les préparer à se créer une position par le travail*".

Enfin, quant aux "*devoirs civiques*", le professeur s'évertuera à amener ses élèves à aimer la patrie, à respecter la Constitution et les autorités publiques, à obéir aux lois, et à se montrer prêt à défendre le pays en y contribuant de sa personne et de sa bourse.

La troisième année est entièrement consacrée à l'analyse des présupposés théoriques de la morale. Après avoir familiarisé ses élèves avec la définition et les subdivisions de la morale, le professeur évoquera les différents motifs des actions (la passion, l'intérêt, le sentiment) et fera ressortir leur insuffisance comme "base de la morale". Ce dernier mettra ensuite l'accent sur la "*conscience morale*" que chacun possède en lui, et qui permet de discerner le bien et le mal. Il montrera ensuite que "la conscience morale" est susceptible de se développer grâce à l'éducation, et indiquera le principe vers lequel elle tend : la réalisation du Bien. Enfin, il terminera par un exposé des différentes sanctions de la morale : la "*sanction physique*" (la bonne ou la mauvaise santé), la "*sanction de l'opinion publique*", qui estime ou désapprouve, la sanction morale (la satisfaction de la conscience et les remords), les sanctions dérivant "*de la philosophie et des religions*", à savoir la vie future et Dieu.

Dans *Le Rapport Triennal de 1879-1881*[1091], le gouvernement explique qu'il n'a pas inscrit les devoirs envers Dieu dans le cours de morale (pratique), par crainte d'exposer le professeur "*à faire des incursions sur le domaine des religions positives*", et de contrevenir

[1091] *RT, 1879-1881*, pp. CVIII-CIX.

ainsi à l'indispensable laïcité de l'enseignement normal. Il se défend néanmoins d'avoir tenté "*d'exclure Dieu*" des écoles normales de l'Etat. Le programme mentionne encore (dans la morale théorique) la "vie future et Dieu" parmi les "*sanctions supérieures*" de la loi morale.

D. L'École, un lieu d'éducation morale et civique ?

Au terme de ce chapitre, il convient de se demander ce qu'a réellement représenté l'enseignement occasionnel de la morale et du civisme introduit par les libéraux dans les écoles primaires ? La tâche est délicate. Elle suppose d'appréhender la manière dont les instituteurs ont procédé en l'absence d'un programme détaillé. Se sont-ils référés aux dispositions relatives au cours de morale et de savoir-vivre instauré dans les écoles normales de l'Etat ? Ont-ils eu tendance à négliger cette part importante de la réforme scolaire ? Quelle a été la réaction des communes libérales, en particulier des grandes villes? L'étude des directives officielles, des revues pédagogiques et de manuels scolaires recommandés par le Conseil de perfectionnement nous indique tout au plus les tendances de cet enseignement. Celui-ci conçoit l'assimilation des règles morales comme une étape nécessaire à la réalisation de soi et à l'insertion de l'individu dans sa communauté d'appartenance. Enfin, les libéraux insistent aussi sur la dimension patriotique et civique de ce processus.

Le contenu de l'éducation morale renvoie à une morale judéo-chrétienne. Il inclut notamment le Décalogue, et se compose pour l'essentiel des devoirs envers soi-même, envers ses semblables et envers sa patrie. Il s'agit en réalité moins d'un ensemble de principes philosophiques, que d'un "*art de vivre*" ou d'une "*culture morale*" que les jeunes générations sont censées assimiler rapidement. Les instituteurs sont conviés à amener leurs élèves à contracter toute une série d'habitudes et d'attitudes, telles que la tempérance, l'honnêteté, l'empressement à rendre service, le perfectionnement de soi et le respect d'autrui. En "*bon père de famille*", il veillera à maintenir l'école dans un climat propice à l'intégration de cette "*morale usuelle*". Il utilisera les "*mille incidents de la vie scolaire*", les cours, les jeux, les et les récréations pour "*éclairer la conscience des élèves*", "*pour fortifier les bons penchants et affaiblir les mauvais, pour exercer et cultiver la volonté dans ses applications au Bien*"[1092].

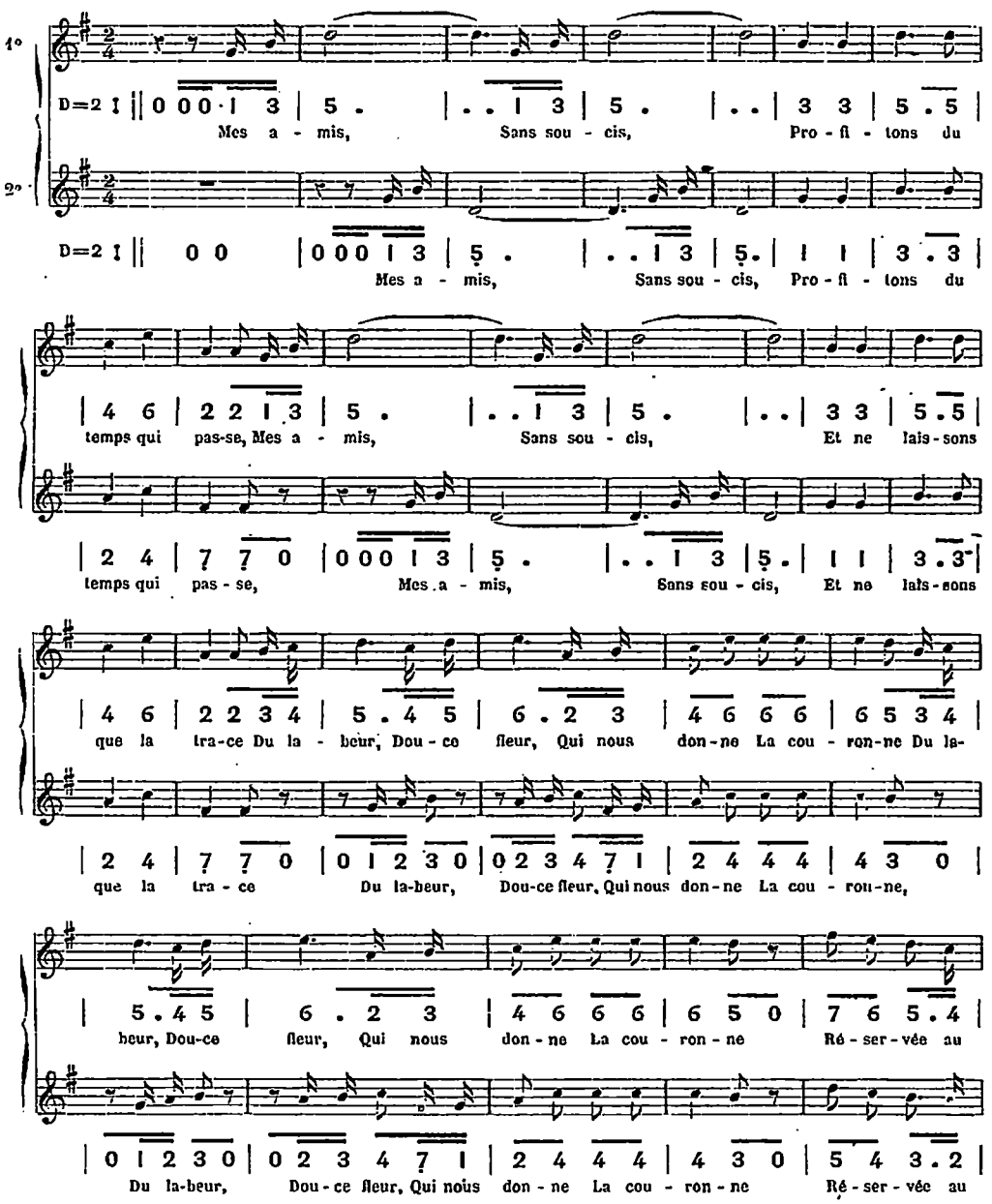
Cette morale exige peut-être avant tout un effort personnel de l'élève. Il s'agit d'un travail que chacun doit accomplir pour soi. Elle demande une maîtrise de soi, un peu à la manière du processus de la "*Civilisation des mœurs*" de Norbert Elias ou à celui du "*Gouvernement de soi*" de Michel Foucault. Elle fait du reste appel à une expérience intime : la conscience juge les actions et génère remords et satisfactions devant l'observance ou non de

1092 *Programme des écoles primaires...*, p. 258.

Illustration n°13 : Chant scolaire sur la valeur du travail.

LE TRAVAIL

Paroles de J.-G. DELARGE — MARCHE — Musique de G. CAMAUËR



I.3.5.

Source : *L'Ecole nationale*, 15 février 1903.

la loi morale. L'école est pour sa part amenée à développer la conscience morale de chacun. Ce faisant, elle fournit à l'élève les principes aptes à s'accomplir et à se guider dans la vie :

> "*Ce qu'il faut au jeune homme qui entre dans la vie, c'est d'avoir des principes fixes de raison et de vertu et de diriger toutes ses actions d'après ces principes*"[1093].

L'incorporation de ces règles morales est jugée nécessaire à l'intégration du jeune dans sa communauté d'appartenance. C'est en assimilant l'essentiel des valeurs communes de la société (dans laquelle il vit) que le futur adulte parviendra à s'y insérer. La cohésion sociale s'en trouvera d'autant plus renforcée. L'école s'emploie par conséquent à transmettre les "*principes indispensables à la survie de la société*" : les instituteurs sont tenus de familiariser leurs élèves avec les notions d'ordre, de respect de l'autorité, du bien d'autrui,...[1094]. L'image que les programmes scolaires et les revues pédagogiques véhiculent de cette société est en général celle d'une "*civilisation marchant vers le progrès*". Dans une leçon modèle d'histoire, un futur instituteur prend soin de souligner que c'est grâce aux "*conquêtes de l'industrie, de la science et de l'instruction*", que le monde s'achemine vers le "*bonheur*"[1095]. Ces "*progrès*" devraient entre autres permettre à la nation "*de travailler à l'amélioration de son état social*"[1096]. Dans l'immédiat, "*seules l'épargne, l'économie, la prévoyance*" et, surtout, "*l'amour du travail*", sont susceptibles de corriger les inégalités. Pour le reste, les devoirs de charité suffiront à atténuer "*les conditions de vie pénibles*"[1097]. Ces principes préserveront le pays de "*la secte criminelle qui ne rêve que spoliation de la propriété et bouleversement de l'ordre social*", précise un inspecteur du ressort de Charleroi[1098].

Cette éducation morale (et sociale) se prolonge par un enseignement patriotique. Les directives officielles insistent en effet sur le rôle de l'école dans le renforcement du "*sentiment national*" des jeunes générations. Si cet aspect du programme ne fait pas l'objet d'un plan détaillé, les revues pédagogiques mettent constamment l'accent sur les "*meilleurs moyens de développer le patriotisme*"[1099]. Les instituteurs doivent ainsi utiliser tous les instants qui

---

1093 L. MERSMAN, *Le code de morale ou l'art de vivre*, Bruxelles, 1880, p. 6.

1094 "*Il faut lui* [à l'enfant] *enseigner le respect et l'attachement à l'égard de la propriété, sinon, comment voulez-vous que cet enfant, abandonné à lui-même, ne soit pas entraîné par des idées subversives de l'ordre social qui se présentent parfois sous des abords si attrayants ?*", *L'Observateur*, octobre 1882, p. 6.

1095 Devoir de J. Poulain, élève de 3e année de la section normale de Jodoigne (cf. *L'Abeille*, août 1882, p. 36).

1096 Rapport d'inspection pour l'année 1880, ressort de Charleroi, dans *RT, 1879-1881*, p. CCCXII.

1097 V. MIRGUET, *Devoir de charité*, dans *L'Observateur*, juin 1883, pp. 318-319.

1098 *Le Progrès*, mai 1882, p. 137 (à propos de l'épargne).

1099 Cf. *De Vereeniging*, novembre 1881, pp. 27-29 ; *Le Progrès*, janvier 1882, pp. 15-17 ; *Ibid.*, octobre-novembre 1882, pp. 274-276 et 292-297 ; *L'Observateur*, novembre 1883, pp. 505-508, 540-543 et 553-557.

s'offrent à eux pour habituer leurs élèves à aimer leur patrie, sans se livrer pour autant à un "*chauvinisme de mauvais aloi*". Ils sont également amenés à mieux faire connaître le pays dans toutes ses composantes, notamment en abordant en classe l'étude de sa lente formation, de ses mœurs ou de sa situation actuelle. Il leur est aussi demandé de bien préparer leurs élèves à servir la patrie, à obéir à ses lois, à se montrer prêts à la défendre, et à travailler dans la "*mesure de ses forces*" à son "*développement matériel, intellectuel et moral*". L'enseignement du patriotisme s'assimile donc à une "*culture de l'affection*" : il s'agit surtout de susciter chez l'enfant un sentiment de fierté devant les succès et la grandeur de la Belgique, ou d'éprouver de "*l'amertume pour ses revers*". Dans cette optique, la patrie constitue une "*famille élargie*". Tous les cours doivent œuvrer à la consolidation de ce sentiment d'appartenance : l'histoire, en exaltant la grandeur du passé national et de ses glorieux héros tels que Godefroy de Bouillon ou Charles Quint ; la géographie, en insistant sur ses richesses naturelles, industrielles et commerciales ; les sciences, en évoquant les découvertes de ses savants, ... La participation à des "*fêtes patriotiques*", la présence d'un buste du roi dans le local de la classe, des exercices de rédaction, des dictées et des chants consacrés au Drapeau ou à l'hymne national, sont autant d'occasions de manifester son attachement à la patrie !

Les libéraux mettent également l'accent sur l'instruction civique des jeunes générations. Depuis le discours du Trône de 1878, ils assignent à l'école "*la mission d'inspirer aux jeunes générations l'amour et le respect des principes sur lesquels reposent nos libres institutions*". Ils entendent par-là défendre les lois constitutionnelles contre les attaques dont elles sont (selon eux) l'objet de la part des ultramontains. Il convient pour cela de former de "*bons citoyens*", en renforçant leur sentiment de "*loyauté*" envers les règles qui président au fonctionnement du système politique belge. Si les écoles primaires n'organisent pas un cours d'instruction civique, elles ne doivent pas moins s'efforcer d'inspirer à leurs élèves "*un attachement profond à notre pacte national*". Cet enseignement, tel qu'il ressort du cours donné dans les écoles normales et des revues pédagogiques[1100], se résume à l'étude de la Constitution. Il comprend l'examen des droits accordés à tous les citoyens, de "*l'organisation des trois grands pouvoirs*" et des "*institutions provinciales et communales*". Cette matière est cependant traversée par un certain "*souffle*", provenant de la fierté de disposer *"d'une des chartes les plus libérales du monde*". L'instituteur insistera ainsi sur le rôle joué par "*nos ancêtres*" dans leur "*lutte séculaire contre les despotismes*", dans la "*défense des grandes libertés*" et dans la "*conquête de l'indépendance*"[1101]. Il fera ressortir les "*progrès*" que la Constitution a fait accomplir au peuple belge, et qui lui ont permis de se hisser à l'une "*des premières places parmi les nations, aux niveaux matériels, intellectuels et artistiques*"[1102].

1100 F. MASSON & W. WILLIQUET, *Manuel de droit constitutionnel à l'usage des écoles normales*, Mons, 1883.

1101 Voir en particulier P.-J. HERMENT, *Les héros de la liberté en Belgique*, Bruxelles, 1879. Ce manuel est recommandé par le Conseil de perfectionnement de l'enseignement primaire (cf. *RT, 1879-1881*, p. 114).

1102 V. MIRGUET, *Devoirs civiques*, dans *L'Observateur*, novembre 1883, p. 555.

Les catholiques affirment pour leur part qu'ils ne sont pas hostiles aux lois constitutionnelles comme le soutiennent les libéraux. A part une minorité ultramontaine qu'ils condamnent, ils sont attachés à la patrie et à son système politique. Le catholicisme et la citoyenneté ne sont pas opposés selon eux, mais complémentaires. De retour au pouvoir, en 1884, ils renforceront de manière significative la part consacrée à l'enseignement patriotique. De même, ils accorderont une grande importance à l'éducation morale de la population. Ils amélioreront cette fonction dans les décennies suivantes, en instituant entre autres, dans les écoles primaires, un "enseignement occasionnel" de la tempérance, de l'épargne, de la "protection des animaux", etc. A côté de cet enseignement occasionnel de la morale, ils veilleront néanmoins à rendre le cours religion obligatoire dans les établissements publics.

Conclusion

Apprécier la réforme scolaire menée par les libéraux au cours des années 1878-1884 demeure une entreprise risquée. Cette période renvoie à une phase aiguë de notre histoire politico-éducative, souvent réduite à quelques images fortes, telles que la condamnation épiscopale des "*écoles sans Dieu*" et "*des maîtres sans foi*", ou, en sens inverse, à la "*centralisation outrancière*" et au "*mépris des libertés communales*" du gouvernement. Elle n'en constitue pas moins une étape essentielle de l'évolution des rapports entre l'Eglise et l'Etat. Tout comme en France, les libéraux ont utilisé le pouvoir politique pour soustraire l'institution scolaire à l'emprise du clergé et pour la placer en retour sous l'autorité de l'Etat. Ils ont notamment tenté de remplacer le cours de religion par l'enseignement d'une morale indépendante de tout contenu dogmatique propre à tel ou tel culte. Mais, à l'inverse de la France républicaine, cette tentative s'est soldée par un échec[1103], et a amené la Belgique à expérimenter une plus large reconnaissance du clivage philosophique dans le domaine scolaire. L'apport des libéraux ne se limite toutefois pas à ce seul aspect. Il s'étend également à une importante "*œuvre de rénovation pédagogique*". Celle-ci a exercé une influence durable dans le fonctionnement interne du système d'enseignement, même s'il n'est pas toujours évident d'en mesurer la portée exacte sur le plan des pratiques quotidiennes.

La laïcisation scolaire

Comprendre la portée et les limites de la laïcisation de l'enseignement menée par la loi Van Humbeeck nécessite de revenir sur les difficiles tentatives d'union libérale qui se font jour à la fin des années 1870. Les radicaux et les doctrinaires sont divisés sur presque tous les grands dossiers du moment, en particulier sur celui de l'élargissement du droit de vote. En juin 1878, Frère-Orban parvient néanmoins à susciter un rapprochement entre les deux factions rivales en promouvant un programme minimaliste. Il en appelle à une défense des institutions publiques et des libertés constitutionnelles menacées selon lui par les ultramontains. A cet effet, il entend surtout procéder à une réorganisation de l'enseignement public. Aussi, après la victoire libérale aux élections de juin 1878, le discours du Trône assigne-t-il au gouvernement Frère-Orban (où l'élément doctrinaire prédomine) la tâche de soustraire l'enseignement public au contrôle de l'Eglise, en le plaçant sous la direction

1103 Pour une comparaison France / Belgique, voir J.-P. MARTIN, *Laïcité française, laïcité belge : regards croisés*, dans A. DIERKENS (S.DIR.), *Pluralisme religieux et laïcités dans l'Union européenne*, Bruxelles, 1994, pp. 71-85.

exclusive de l'autorité civile. Les écoles publiques auront pour mission prioritaire "*d'inspirer aux jeunes générations l'amour et le respect des principes sur lesquels reposent nos libres institutions*". Le nouveau département de l'Instruction publique répond à cette sollicitation en créant un cours de droit constitutionnel dans les écoles normales de l'Etat. Cette unité de façade cache cependant des divergences de vue quant aux modalités pratiques de la révision de la loi de 1842 : alors que les doctrinaires souhaitent affranchir l'enseignement public de l'autorité du clergé, les radicaux préconisent sa complète laïcisation, qui inclut notamment une exclusion totale du prêtre et une suppression de l'instruction religieuse obligatoire. D'octobre à novembre 1878, la recherche d'un compromis a donné lieu à un vaste débat portant principalement sur le rôle de la religion, du prêtre et de l'instituteur dans les écoles publiques.

La solution de compromis que le gouvernement Frère-Orban adopte penche plutôt du côté des thèses doctrinaires. Le projet de loi qu'il dépose au Parlement en janvier 1879 laïcise l'enseignement primaire de l'Etat et le place sous le contrôle exclusif de l'autorité civile. Il supprime le cours de religion et l'inspection ecclésiastique, et il laïcise le personnel enseignant (qui doit désormais être porteur d'un diplôme officiel). Dans la lignée de la législation hollandaise, il offre néanmoins des facilités pour que le clergé puisse donner un cours de religion dans un local de l'école, en-dehors des heures de classe. Le gouvernement entend également (ré)affirmer la part de l'Etat, notamment en matière de création d'écoles communales, d'inspection et de nomination du personnel enseignant. Surtout, il assigne désormais à l'Etat un rôle de premier ordre dans la conduite morale de la nation. L'autorité publique est amenée à consolider l'unité de la nation en organisant l'enseignement d'une morale commune à tous les citoyens, quelles que soient leurs croyances ou opinions. Cette morale est donc proclamée "indépendante" de tout dogme propre à un culte en particulier.

A peine le projet de loi est-il connu qu'il suscite un vaste mouvement de mobilisation des différents acteurs du monde catholique. Les premiers à réagir sont les évêques. Ils n'entendent pas perdre la place de premier ordre que le catholicisme a toujours su exercer dans le système d'enseignement. Ils condamnent à l'avance "*les écoles sans Dieu*", et interdisent aux fidèles de collaborer ou de fréquenter d'une quelconque manière ces établissements "impies". La Droite parlementaire s'en prend pour sa part aux tendances centralisatrices (la suppression de l'adoption d'écoles libres) et laïques (la suppression du cours de religion) de la politique scolaire des libéraux. Se positionnant devant l'opinion publique comme les grands champions des libertés constitutionnelles et de l'autonomie communale mises à mal par les libéraux, les catholiques parviennent à multiplier les écoles libres, où règne une "atmosphère religieuse". Autrement dit, la laïcisation scolaire a peu à peu amené les catholiques à accorder une priorité à la création d'écoles libres, plutôt que d'envisager une reconquête des écoles publiques, qu'ils dénoncent en termes assez véhéments.

La réaction musclée dont les catholiques font preuve conduit peu à peu le gouvernement Frère-Orban à modérer ses propos initiaux. Entre le dépôt et le vote de la loi,

de janvier à juillet 1879, il se livre même à un véritable "processus de dé-laïcisation" de la réforme scolaire. Des "*facilités*" sont accordées aux "*pères de famille*" pour que "*leurs enfants puissent être élevés dans la confession qu'ils désirent leur voir pratiquer*" : l'instruction religieuse est réintégrée dans l'horaire des cours ; elle se donnera dans la demi-heure qui précède ou qui suit "*l'enseignement scientifique*" ; un local de l'école sera mis à la disposition du clergé ; en cas d'abstention du clergé, un instituteur, ou toute autre personne jugée digne, pourra se charger de faire réciter le catéchisme ; une indemnité leur sera allouée ; l'instituteur est tenu d'observer une stricte neutralité dans son enseignement en s'abstenant "*de toute attaque contre les croyances religieuses des familles dont les enfants lui sont confiés*" ; les emblèmes religieux seront maintenus dans les bâtiments de l'école, tandis que les prières continueront à être récitées. Enfin, "*la morale universelle*", d'abord déclarée "*indépendante de tout contenu dogmatique*", est peu à peu assimilée à la seule morale chrétienne. Elle repose sur l'immortalité de l'âme, sur l'existence de Dieu, et comprend notamment le Décalogue, *"ainsi que ces grandes vérités morales et chrétiennes qui, à l'honneur de l'humanité, sont devenues progressivement le domaine de toutes les religions et de toutes les nations civilisées".* Ce mouvement "d'atténuation progressive" tend, concrètement, à (ré)introduire le régime de la loi de 1842 dans les écoles publiques, excepté la suppression de "*l'atmosphère religieuse*", qui résulte de l'abrogation de l'inspection ecclésiastique, et le respect d'une plus grande égalité entre les divers cultes. Une laïcité assez stricte semble par contre avoir été maintenue dans les écoles normales de l'Etat.

Cette courbe rentrante provoque à son tour une "*irritation croissante*" des radicaux. Lors des négociations préalables à l'élaboration du projet de loi, ils estiment déjà avoir abandonné une partie de leur programme scolaire, qui est centré sur une séparation nette entre l'Eglise catholique et l'école publique. Ils ont accepté que l'instituteur donne l'enseignement de la religion dans les écoles publiques, mais ils s'opposent à une quelconque intervention du clergé. Leur déception s'exprime une première fois lors de la publication du projet de loi, dans la mesure où celui-ci maintient encore les portes de l'école publique ouvertes aux "*agissements d'un ennemi de l'enseignement qui s'y donne*". Lors des débats parlementaires, ils font valoir leur préférence pour une "*sécularisation complète de l'enseignement public*". P. Janson et H. Bergé réclament pour le part la généralisation d'un enseignement d'une morale "affranchie" de tout fondement religieux, et uniquement basée sur la raison et sur la science. Après le vote de la loi, l'opposition des radicaux se mue en exigence d'une suppression des articles de la loi et de ses interprétations qui octroient encore certaines "facilités" au clergé.

La réforme pédagogique

Les libéraux entendent également procéder à une amélioration du travail d'instruction. Cette volonté se traduit concrètement par l'adoption d'un plan d'étude destiné aux écoles

primaires (20 juillet 1880). Le programme souscrit à deux grands principes : d'une part, il double pratiquement le nombre de matières obligatoires, en y intégrant notamment la géographie, l'histoire de Belgique et les notions élémentaires de sciences naturelles ; d'autre part, il poursuit une large modernisation des méthodes pédagogiques. Ce dernier aspect retient plus particulièrement l'attention des auteurs des nouvelles directives. L'enseignement est amené à s'organiser de manière "concentrique" : il devra aborder chaque année l'ensemble des matières, puis en approfondir l'étude l'année d'après. Surtout, les différentes matières du programme reposeront sur des modes d'apprentissage intuitifs et actifs, qui sont directement inspirés de Fröbel et de Pestalozzi, et que la *Ligue de l'enseignement* tente de promouvoir. L'essentiel réside moins dans l'acquisition d'une certaine somme de connaissance, que dans l'éveil des capacités propres de l'enfant, par un recours à une série de procédés capables d'exciter le sens de l'élève, de faire appel à sa créativité, bref, de l'associer intimement au processus d'apprentissage. Il demeure cependant assez malaisé de savoir si ces innovations ont pénétré la réalité scolaire. Pour mieux préparer les futurs maîtres aux nouvelles techniques d'instruction, le gouvernement réorganise cependant le programme des écoles normales (18 juillet 1881) en l'axant sur la psychopédagogie et sur les exercices pratiques.

Les libéraux attribuent une importance particulière à l'enseignement de la morale non confessionnelle. A l'inverse de la France, les libéraux belges n'introduisent toutefois pas de cours didactique d'instruction morale et civique dans les écoles primaires. Plusieurs membres du conseil général de *La Ligue* - en particulier Buls - y sont formellement opposés. Ils y voient le risque d'une entrave portée à la mission essentielle de l'école, qui consiste, à leurs yeux, à épanouir toutes les facultés (notamment morales) de l'enfant. D'après eux, l'éducation morale réside moins dans la transmission d'un ensemble codifié de droits et de devoirs, que dans l'éveil d'un "sentiment" grâce, entre autres, à l'atmosphère de l'école et au "modèle de vertu" que constitue le maître d'école. A l'instigation de ce courant, le programme des écoles primaires ne détaille pas le contenu de l'enseignement de la morale. Il se limite à préciser que l'instituteur ne négligera aucune occasion pour développer les facultés morales de ses élèves. Afin néanmoins de préparer correctement les futurs instituteurs aux hautes missions qui les attendent, un cours de "morale et du savoir-vivre" est introduit dans les écoles normales. D'une manière générale, l'enseignement de la morale renvoie à l'assimilation d'une série de préceptes, d'attitudes et d'habitudes familières (d'origines judéo-chrétiennes), jugées indispensables à la réalisation de l'individu et à son insertion dans sa communauté d'appartenance. Il se prolonge par une éducation patriotique et civique censée renforcer l'adhésion des jeunes générations envers leur Etat-nation et envers ses principes politiques.