HAL
open science

L'idée de laïcité chez Jules Ferry

Bernard Jolibert

To cite this version:

Bernard Jolibert. L'idée de laïcité chez Jules Ferry. Expressions, 1995, 07, pp.05-26. hal-02403819

HAL Id: hal-02403819

https://hal.univ-reunion.fr/hal-02403819v1

Submitted on 11 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'IDÉE DE LAÏCITÉ CHEZ JULES FERRY

Bernard JOLIBERT
IUFM de la Réunion

Pour être souvent occulté ou présenté comme dépassé, le débat autour de la laïcité scolaire n'en est pas moins aussi virulent aujourd'hui qu'il le fut à la fin du siècle dernier lors des luttes houleuses autour de l'école publique. Qu'on en juge par le ton de deux textes contemporains.

Au tract virulent de I'ADEC (Association pour la défense de l'école catholique) : « Un jour viendra où la France chrétienne n'aura que des écoles catholiques. Nos écoles forment les hommes de cette France-là. Soutenez-les ! »[1] ; répond l'anticléricalisme combatif des tenants du culte de la raison, bien cernés par R. Rémond :

> « La grande armée des instituteurs primaires se trouve enrôlée dans la bataille : dans chaque commune de France, dans le plus petit village de montagne, il y a désormais présent, en face du curé, un apôtre de la religion nouvelle, un desservant du culte de la raison et de la science, éventuellement un militant de l'idéologie anticléricale. »[2]

Reconnaissons que, si les passions semblent moins excessives aujourd'hui, ce qui n'est qu'apparence, les querelles se ravivent à la moindre étincelle. On l'a bien vu durant les dix dernières années dès que les questions de la laïcité scolaire et de la liberté de l'enseignement ont été portées devant le public. Ces questions peuvent mobiliser les masses, entraîner la chute d'un ministre et même menacer la paix civile comme on le voit aujourd'hui.

Les circulaires ministérielles du 12 décembre 1989, du 27 octobre 1993, l'avis du Conseil d'État du 27 novembre 1989 tournent toujours autour de la 1a question aujourd'hui comme hier sur la sellette : comment concevoir les relations entre la religion en général et l'école au sein de la société laïque ? Dans leur détail, ces textes tentent de répondre à une effervescence religieuse et morale qui touche directement l'école (voile, kippa, foulard dit islamique, usage des symboles religieux, etc.), non sans quelques hésitations parfois. Dans leur principe, c'est bien des relations entre l'institution scolaire et la religion en général qu'il est question.

1. *Le Canard enchaîné* du 5 janvier 1994.
2. René Rémond, 1985, p. 173.

Un problème, un texte

Afin de tenter d'éclairer le débat, il a paru utile et urgent d'en évaluer la profondeur historique et philosophique. Et pour ce faire, plutôt que de nous en tenir à une analyse désincarnée, il a semblé utile d'aborder la question laïque à partir d'un texte célèbre : « La circulaire relative à l'enseignement moral et civique dans les écoles primaires du 17 novembre 1883 » adressée aux instituteurs et institutrices primaires publics par Jules Ferry afin de leur expliquer leur rôle moral et de délimiter le plus précisément et le plus concrètement possible cette « laïcité » affirmée dans la loi du 28 mars 1882, loi fondatrice de l'école de la République.

Pourquoi le choix d'un tel texte ? Sans doute parce que cette lettre de Jules Ferry, souvent citée, est rarement publiée *in extenso*. Or, elle contient des conseils pratiques de prudence qui pourraient aider dans leur tâche les professeurs aujourd'hui. Elle explicite en particulier les maximes qui permettent de mettre en pratique dans la classe une idée de laïcité tolérante à laquelle l'école reste attachée par tradition, même dans bien des milieux religieux.

Sans doute objectera-t-on que la société aujourd'hui, dans sa diversité sociale et culturelle, est beaucoup plus marquée qu'au temps de Jules Ferry. Il est possible que le tissu social ne soit plus aussi homogène qu'à la fin du XIXe siècle, encore que cela reste à démontrer, surtout du point de vue économique et culturel. L'hétérogénéité s'est peut-être simplement déplacée. Cependant, un fait reste identique. La tension politico-religieuse s'exprime directement au cœur de l'institution scolaire et chacun attend que cette dernière trouve un terrain de compromis permettant d'éviter l'explosion sociale. À ce niveau d'exigence, la circulaire reste un modèle de diplomatie et d'équilibre qui vaut qu'on y fasse référence.

Le mérite du texte de Jules Ferry est triple.

Philosophique d'abord dans la mesure où il s'interroge sur les valeurs qui sous-tendent son propos politique et ce sont ces valeurs qui conditionnent la pertinence des conseils éducatifs de prudence qu'il contient.

Se gardant, de plus, de toute confusion conceptuelle, il distingue les trois plans qui interfèrent trop souvent dans les discussions religieuses à propos de l'école : celui des « dogmes », tout d'abord, c'est-à-dire du corps doctrinal constitué de textes intouchables, des rites obligatoires, des règles imprescriptibles de conduite autour desquelles se rassemblent les fidèles et dans lesquelles ils se reconnaissent ; celui des « églises » qui se présentent comme des sociétés organisées ayant leur règlement interne, leurs intérêts, leur administration, leur budget et dont le rôle politique séculier reste la tentation indé-

niable ; celui de la « foi », enfin, qui relève du sentiment intime et personnel d'adhésion à quelque chose qui nous dépasse et dont la vérité ou la fausseté restent, en dernier ressort, indémontrables.

Cette distinction est fondamentale car on devine que peuvent surgir des conflits entre la foi des fidèles et les intérêts circonstanciels des églises, entre le respect des textes et les interprétations plus ou moins dogmatiques que la hiérarchie ecclésiale peut en donner, entre l'intérêt global de l'institution religieuse et le scrupule moral des fidèles. Ne voit-on pas par exemple, dès 1880, l'importante fraction dure du parti clérical soutenir la séparation de l'Église et de l'État dans la mesure où cette séparation entraîne une plus grande liberté de manœuvre financière pour l'Église ? Si l'État, en effet, ne se mêle pas des affaires de religion, cette dernière a toute latitude pour retrouver son ancienne puissance. Inversement, bien des « gallicans » sincères sont favorables à un accord laïque par refus de « l'ultramontanisme » conservateur. Ce dernier, fidèle à la toute-puissance pontificale, invite à voir dans Rome une autorité absolue. Pour les partisans du gallicanisme, il vaut mieux subordonner l'autorité ecclésiale au pouvoir temporel et en obtenir des garanties d'indépendance que d'obéir à une autorité étrangère dont la tentation impérialiste est omniprésente.

Pour J. Ferry, la question conflictuelle politique doit être dissociée de la question pédagogique du respect de la foi individuelle. La première relève du rapport de force direct, la seconde du droit moral. Quant à la question des dogmes, elle appartient en propre à la théologie, réflexion interne des églises sur leurs propres doctrines où l'État n'a rien à faire tant que l'ordre public n'est pas menacé.

Le second mérite de la lettre circulaire de J. Ferry est de bien rappeler à l'historien dans quelle polémique religieuse se trouve la société à la fin du XIXe siècle et quel est l'enjeu politique et social du conflit, enjeu qui n'est pas si éloigné du nôtre qu'on tend à le laisser entendre parfois.

Pour simplifier et aller aux extrêmes, disons qu'à l'aube du XXe siècle, d'un côté se trouvent ceux qu'on appelle les « cléricaux ». Pour eux, il ne saurait y avoir de frontière entre le terrain civil neutre et le fait religieux. Le parti clérical veut subordonner la société civile à la société religieuse. Les armes spirituelles et canoniques servent à régenter, directement ou indirectement, les gouvernements, l'administration, l'armée, les mœurs, les sciences et surtout l'éducation. Malgré les nuances d'intérêts qui les séparent, les « cléricaux » se retrouvent pour souhaiter la victoire de la religion sur l'esprit indépendant de la Révolution et des Lumières et refuser la promotion de la conscience individuelle.

Entre le retour à l'État théocratique souhaité pas les plus irréductibles, la

constitution de microsociétés encadrant moralement leurs membres pour les préserver des influences pernicieuses du monde et les plus ouverts au siècle qui souhaitent seulement qu'il se maintienne une influence morale de la religion sur les mœurs par le biais de l'éducation, la différence est certes grande. Pourtant, tous se retrouvent pour refuser le grand principe moral de la laïcité : la coupure du profane et du sacré, la séparation des religieux et du civil ; c'est-à-dire l'affirmation de l'indépendance de l'État par rapport aux églises et la non-ingérence du politique dans le domaine des dogmes. Pour le parti clérical, la liberté de conscience individuelle dans le domaine de la foi, comme dans les autres domaines d'ailleurs, reste condamnable. Nous reviendrons sur ces valeurs.

Face à cette défense de l'influence religieuse dans le domaine public, s'affirment avec non moins de conviction et de nuances les partisans de la non-ingérence de la société ecclésiale dans la société civile. Regroupés globalement sous le vocable d'« anticléricaux », ils appartiennent en fait à des horizons intellectuels très divers qui vont du courant le plus tolérant (le libéralisme déiste[3] qui souhaite la cohabitation de l'Église et de l'État), au courant antireligieux athée le plus décidé chez les libertaires pour qui religion, église et foi sont à mettre dans le même sac. La religion est « l'opium du peuple »[4], l'église l'instrument principal de l'oppression de classe et la foi un vestige de crainte infantile de la toute puissance paternelle.

Entre ces deux extrêmes, l'influence du courant positiviste et matérialiste reste puissante. Il vise seulement à affaiblir l'influence de l'Église et trouve ses quatre racines chez Lucrèce[5]. Curieusement, il rejoint les thèses politiques de l'anticléricalisme chrétien évangélique, toujours réfractaire à l'autorité de la hiérarchie de l'Église.

Enfin, du point de vue l'histoire des idées éducatives qui reste ici le nôtre, le texte de J. Ferry a le mérite de montrer que s'il est facile, par l'analyse, de séparer le domaine civil du religieux, la science de la foi, dès que l'on touche à l'éducation au quotidien, la distinction est plus malaisée. Impossible dans ce cas d'en rester à l'opposition d'Edgar Quinet : l'instituteur dans son école, loin des dogmes particuliers, le prêtre dans son église, c'est-à-dire « en dehors des matières civiles et laïques » (*L'Enseignement du peuple*, 1849, *in Œuvres complètes*; tome XI, Paris, 1870). Valeurs morales, règles éthiques, principe

3. Jean-Jacques Rousseau : *L'Émile*, Paris, 1965, livre IV, « La profession de foi du vicaire savoyard ».
4. Karl Marx : *Contribution à la critique de la philosophie du droit de Hegel*, Paris, 1960, p. 84.
5. Lucrèce : *De Natura rerum*, Paris, 1985.

d'action, maximes pratiques mettent en jeu des notions métaphysiques dont il paraît difficile d'évacuer la dimension religieuse. L'instruction civique s'appuie sur des exigences parfois contradictoires et les conflits normatifs ne manquent pas de surgir en morale. Que faire dans ces cas difficiles ? La réponse de J. Ferry a le mérite à la fois de la clarté et de la fermeté.

Il ne saurait être question d'évacuer de l'école les questions morales, voire religieuses. Comment enseigner l'histoire générale sans référence à celle de l'Église ? Comment comprendre l'évolution des mentalités sans comprendre la foi des peuples ? Simplement, aucune religion n'étant religion d'État, l'Église n'interviendra pas dans les affaires scolaires. En contrepartie, l'École se gardera de trancher dans le domaine des cultes et des dogmes. Elle se tiendra prudemment hors des conflits théologiques. Lorsqu'il deviendra impossible d'éviter d'y faire référence, le maître agira avec la plus grande prudence et évitera toujours de choquer les consciences individuelles diverses ; dans tous les cas, il exigera que reste hors de l'école ce qui risque de provoquer des conflits et n'y entre que ce qui peut rassembler les enfants autour d'idéaux communs. L'unité de l'État est à ce prix.

Face au politique se trouve l'individu, le citoyen, dont la liberté doit être garantie, y compris la liberté religieuse.

J. Ferry insiste donc sur la défense de la liberté de conscience, jusques et y compris dans le domaine de la foi. Or celle-ci n'est pensable que si, au-delà des diverses morales particulières véhiculées par les divers dogmes religieux, existe une référence éthique plus englobante. Pour lui, toutes les morales particulières ne font que reprendre et fonder en religion, avec plus ou moins de pertinence, des principes qui valent sous toutes les latitudes et à toutes les époques. Dans le domaine ambigu de l'enseignement de la morale et de la politique, au maître de dépasser le cadre des conflits circonstanciels pour tenter d'atteindre celui où la vraie morale se moque du moralisme étroit des dogmatiques. Il ne saurait être question pour lui de se transformer en professeur de morale, son enseignement est affaire de pratique immédiate et de prudence, certes ; pourtant la référence à des valeurs universelles est inévitable.

Comment J. Ferry en vient-il à cette position ? Pourquoi, pour qui l'exprimer sous formes de circulaire officielle ? En fait, aux yeux des maîtres d'école, la laïcité était difficile à mettre en pratique tout comme elle était difficile à comprendre pour les parents qui n'y voyaient qu'un instrument de lutte sociale et politique. Sans doute était-elle cela aussi, mais elle n'était pas que cela.

La loi de 1882

Lorsque la circulaire de Jules Ferry aux instituteurs paraît, elle répond d'abord à une urgence explicative. La loi du 28 mars 1882 avait résolu bien des problèmes :

- Celui de la gratuité d'abord. Citons en l'article 1 : « Il ne sera plus perçu de rétribution scolaire dans les écoles primaires publiques ni dans les salles d'asile publiques (écoles maternelles). »

- Celui de l'obligation ; article 4 : « L'instruction primaire est obligatoire pour tous les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgés de six à quatorze ans révolus. »

- Celui de la laïcité enfin ; article 2 : « Les écoles primaires vaqueront une fois par semaine en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants l'instruction religieuse en dehors des édifices scolaires. » L'article 17 précise que, dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est confié exclusivement à un personnel laïque.

Ces deux derniers points sont les plus conflictuels. Ils répondent d'abord à un contexte scolaire de crise qui dure depuis plus d'un siècle. Avant 1880, les enseignants congréganistes étaient aussi nombreux que les non-clercs dans l'enseignement public. Les autorités académiques avaient bien peu de pouvoir sur eux. Le recteur de l'Académie de Dijon s'inquiétait dès 1859 : « Les frères et sœurs (maristes) obéiront toujours exclusivement à leurs supérieurs religieux et le plus petit curé de campagne aura sur eux plus d'autorité que le grand maître de l'université. »[6] Il paraît donc d'abord urgent de rétablir l'autorité administrative de l'État dans un domaine qui lui échappe.

Même si, en 1880, plus personne ne reprend officiellement les thèmes obscurantistes de La Mennais, le catholicisme n'est pas simplement une religion : c'est aussi une doctrine politique qui voit dans l'héritage de la Révolution de 1789 un véritable déicide et dans les idées des encyclopédistes le mal par excellence. Monseigneur Freppel condamne le siècle, fidèle à la doctrine du *Syllabus* et à l'intransigeance de Pie IX. Certes, il ne s'agit plus de dénigrer l'instruction, mais de conserver à l'Église et aux familles le contrôle de l'éducation morale et civique des enfants.

La loi, en 1882, paraît d'autant plus nécessaire aux Républicains qu'à leur côté, les plus radicaux imposent une surenchère anticléricale. Paul Bert, Clémenceau, Paul Lockroy s'en prennent directement à l'idée même de religion. Pour eux, le cléricalisme n'est qu'une cible provisoire : ce qui est visé et qu'il

6. Zind, 1971.

convient de supprimer, c'est la foi, cet obstacle superstitieux au progrès des mœurs et au développement des sciences. Les radicaux avec lesquels J. Ferry doit compter ne souhaitent pas patienter en espérant un dépérissement idéologique qui se fait attendre. I1 convient d'en précipiter la venue en forçant l'histoire. Hérold, préfet de Paris, fera enlever les crucifix des salles de classe. Le partage des compétences ne suffit pas : il paraît à beaucoup nécessaire et urgent d'éliminer de l'école ceux qui condamnent les principes de 1789.

On comprend que la position politique de J. Ferry soit délicate. Il croit fermement que le progrès des sciences entraînera à plus ou moins long terme le dépérissement des modèles religieux. Ses convictions positivistes l'inclinent à refuser d'introduire dans la loi de 1882 les « devoirs envers Dieu », cheval de bataille des ultras, mais il ne fait pas de ce thème moral une pièce capitale de son combat. Pour lui, l'instruction fera plus pour la laïcité que la violence antireligieuse ou l'obstruction matérialiste. La laïcité reste d'abord un moyen pour l'autorité de la République de reprendre en main une éducation qui lui échappe. Quant à la foi, elle est affaire de choix individuel où le politique n'a rien à décider.

Pourtant, cette idée fait problème car elle touche directement à la question de la formation morale. Morale et religion sont en effet étroitement imbriquées. Est-il possible de concevoir une morale indépendante de références religieuses ? Généralement, on tend à suspendre les maximes morales à des commandements divins. Or, c'est justement ce rattachement qui fait problème pour J. Ferry qui va opérer un fondement inversé. Tentons de comprendre sa démarche.

La philosophie morale de J. Ferry

Contre ceux qui croient que seule la religion peut permettre une lutte efficace contre l'immoralité et fondent l'éthique sur un dogme divin préalable, J. Ferry pense que la morale s'enracine d'abord dans des pratiques sociales et affectives universelles dont ces religions ne sont que des réalisations circonstancielles et historiques. Ainsi qu'il l'expose à la loge Clémente-Amitié en 1876, « la morale est un fait social qui porte en lui-même son commencement et sa fin »[7] ; c'est l'universel moral humain qui fonde le mythe religieux et non l'inverse. S'il n'existait une insatisfaction morale radicale, les religions n'auraient aucune prise sur la conscience des hommes.

Pour J. Ferry, ce n'est donc pas la métaphysique ou la théologie qui justi-

7. Louis Legrand, 1961, p. 245.

fient la morale, mais le contraire. Les valeurs fondamentales qui parcourent les conceptions religieuses traversent les avatars historiques. Elles appartiennent d'abord à un fond d'humanité, une sorte d'ithos positif qui constitue la culture universelle, lequel se révèle progressivement à la conscience des hommes au cours de l'histoire. L'esprit positif n'est alors rien de plus que l'humanité se reconnaissant dans ses propres valeurs enfin dégagées de leurs vêtements religieux. Pour J. Ferry, la laïcité scolaire vise à faire émerger à long terme, sur des bases enfin sans illusions métaphysiques, l'unité de la nature humaine dans sa pureté. Ainsi se comprend son intervention au Sénat du 2 juillet 1881 : « La vraie morale, la grande morale, la morale éternelle, c'est la morale sans épithète... La morale [...], après tant de siècles de civilisation, n'a pas besoin d'être définie. »[8]

Peut-être, après tout, au sein d'un débat entre sénateurs, une définition de la morale n'est-elle pas souhaitable ? En revanche, dans les pratiques concrètes de ceux qui doivent l'enseigner aux enfants, et pas seulement en vue de les en instruire mais de les en imprégner, l'urgence d'une définition claire devient manifeste.

Pour J. Ferry, tout commence par l'instruction. Sa conception de la morale reste dans la droite ligne des Lumières. L'instruction n'apporte pas seulement le savoir, la connaissance, et par là, la puissance politique, elle permet surtout une sorte de remémoration morale et sociale de la nation tout entière. Ferry fait confiance à l'efficacité morale de l'instruction. La science n'est pas non plus l'outil individuel de pur savoir ou l'instrument utile d'applications techniques, les lumières de la raison contiennent la promesse d'une amélioration morale individuelle et collective.

À cet enrichissement qu'apporte le progrès des sciences, idée chère aux Lumières, s'ajoute, à travers Condorcet et A. Comte, cette autre idée, complémentaire, que l'histoire témoigne pour la laïcité entendue comme avènement d'une morale enfin affranchie des dogmes religieux. Si on passe inéluctablement de l'état « théologique » à l'état « métaphysique » puis de ce dernier à l'état « positif » de la pensée, alors les luttes de cette fin de siècle sont l'expression des derniers sursauts de l'obscurantisme. Pourquoi alors faire front brutalement contre la superstition ? Pourquoi s'épuiser dans une lutte dont nécessairement la laïcité sortira victorieuse ? Déjà, en 1881, intervenant devant le Sénat, J. Ferry annonçait l'inéluctable sécularisation de l'instruction publique : « L'instruction publique, qui est le premier des services publics, doit être tôt ou tard sécularisée comme l'ont été, depuis 1789, le gouvernement, les institutions et les lois. »

8. *Idem*, p. 238.

On le voit mieux sans doute, la pensée de J. Ferry s'enracine dans une philosophie de la raison souveraine, sinon affranchie des dogmes, du moins capable d'assigner à sa démarche cette désillusion comme tâche critique et continue d'affranchissement. La pensée individuelle est capable par elle-même, pour peu que l'instruction en déclenche le processus actif au lieu de la maintenir dans l'obéissance aveugle, la crainte stupide et la superstition aliénante, d'accéder à une connaissance sûre dont le savoir scientifique est le modèle actuel le plus achevé et le plus fiable. La foi qui se sait foi est respectable dans la mesure où elle sait aussi ses limites. L'instruction scolaire est le levier moral qui libère de cette peur de penser et de vivre où nous enferme la terreur religieuse.

L'urgence scolaire va donc être de divulguer la science et d'en préserver les apports de la contamination dogmatique. L'idéal laïque consistera dans un premier temps à délimiter le plus clairement possible les frontières scolaires et religieuses pour que chacun occupe la place qui lui revient. Le rôle de la législation consistera seulement à. rendre la cohabitation acceptable. Sur quelles bases intellectuelles ? Comment éviter que cette cohabitation souhaitée par beaucoup évite les deux écueils qui guettent les fausses séparations : l'ignorance réciproque et le conflit permanent ?

Les modèles humains en conflit

Chez J. Ferry, comme chez beaucoup de républicains à la fin du XIXe siècle, tels Buisson, Tolain, Lockroy, etc., la séparation entre l'Église et l'École repose sur une divergence philosophique profonde. Le problème n'est pas seulement politique et ce n'est pas simplement l'esprit clérical qui est en cause, mais le modèle humain proposé comme fin à l'action éducative. Quel est l'enjeu du conflit ? L'institution scolaire réussira lorsque, partant de l'homme le plus ignorant, le plus « humble », le plus « petit », dira F. Buisson au congrès radical de 1903, le plus mystifié, elle le conduira progressivement à penser par lui-même. L'École de la république vise à former des êtres qui ne doivent obéissance et soumission à personne. Les hommes que vise à produire l'éducation républicaine ont à apprendre à chercher la vérité où qu'elle se trouve et non à la recevoir toute faite d'un directeur de conscience ou d'un chef spirituel.

L'institution religieuse, en revanche, vise toujours à obtenir l'obéissance. La vérité s'impose, au besoin, envers et contre toute compréhension. La révélation est donnée, le dogme est interprété ; le fidèle plie et accepte. Comme le dit encore F. Buisson, pour le croyant d'une religion, « Bible ou pape, c'est toujours l'autorité prétendue surnaturelle, et toute l'éducation cléricale aboutit

à ce commandement : croire et obéir, foi aveugle et obéissance passive »[9]. À l'éducation civique de la pensée en situation conflictuelle par l'examen d'opinions contraires répond la formation morale passive.

L'Église se donne pour infaillible et celui qui met en doute ses principes risque d'en être exclu. À l'autonomie critique individuelle de la Raison répond l'acceptation fusionnelle de l'opinion d'un groupe.

L'école a précisément pour mission, aux yeux de J. Ferry, d'apprendre aux enfants à résister aux arguments d'autorité. Son but est d'amener les élèves, avec le temps, à n'admettre que ce que leur raison leur enseigne. Or cette présidence de la raison passe, sinon par le refus des dogmes indémontrables, du moins par la prise de conscience de leur caractère hypothétique et leur maintien en dehors de l'école.

L'individualisme rationaliste est à la fois le principe et la fin de la réflexion scolaire ; le sentiment d'appartenir à une communauté de croyants relève en revanche de la religion. Le conflit devient inévitable entre l'esprit d'obéissance et l'esprit critique. L'école a charge de placer chaque conscience en face des vérités que chacun peut retrouver, reconstituer, vérifier, discuter. Le fidéisme religieux ne peut que se méfier d'une institution qui vise à former les citoyens autonomes de la République et non les sujets obéissants de dogmes indiscutables.

On comprend mieux la réaction hostile des conservateurs catholiques à la loi de 1882. Cohérents avec eux-mêmes, ils voient lucidement que, dans l'école laïque, la religion ne passe plus avant la science. Or, pour eux, les hommes sont jugés sur leur foi, non sur leur instruction. L'École de 1882 ne vise plus à faire des fidèles obéissants aux doctrines des églises, l'instruction n'est plus subordonnée, elle devient l'élément dynamique essentiel grâce auquel la liberté peut enfin advenir. La position cléricale la plus intransigeante apparaissait déjà chez de Maistre, de Bonald, La Mennais. Thiers ne disait-il pas déjà aux parlementaires de 1849 (troisième séance, 10 janvier 1849) : « La véritable cause du mal est dans l'esprit d'orgueil qui existe chez les instituteurs laïques... » Certes, en 1882, tous les cléricaux ne sont pas aussi virulents. Pourtant, même chez les plus modérés des catholiques, tels Mgr. Dupanloup ou Mgr. Maret, il reste à soumettre l'enfance scolaire à une autorité qu'il lui est interdit de discuter car la vérité révélée ne se discute pas. Même rendu adulte, l'homme doit obéissance et toute l'éducation familiale et scolaire vise ce but.

L'école laïque, dans la mesure où elle exerce une autorité intellectuelle originale, dans la mesure surtout où elle propose un modèle humain moral opposé à celui de l'Église, apparaît donc comme sa concurrente. L'École pu-

9. *Ibid*.

blique représente un pouvoir spirituel que la société ecclésiale ne saurait admettre pour légitime.

À l'inverse, il ne fait aucun doute que, pour J. Ferry, l'héritage politique des Lumières s'incarne dans l'esprit républicain : la liberté de la personne humaine se réalise par l'école de la République moderne. Pour peu que les élèves et les parents le veuillent et y travaillent, la liberté politique et morale passe par la libération de l'École.

Une situation délicate

Partant, la marge de manœuvre de J. Ferry reste très étroite. Face à une position religieuse cohérente et ferme, il trouve les radicaux de son propre parti tout aussi décidés. Pour eux, l'Église ne saurait changer ; il faut être ignorant de son histoire pour s'imaginer un instant qu'elle puisse devenir tolérante. Les radicaux ne manquent jamais de rappeler la doctrine de Mgr. Veuillot qui manie brutalement la « thèse » lorsqu'il est en situation de force et, avec douceur, « l'hypothèse » lorsqu'il se voit en situation de faiblesse, maxime générale de tout dogmatisme qui aboutit à la formule de Montalembert : « Quand je suis le plus faible, je vous demande la liberté parce que c'est votre principe ; quand je suis le plus fort, je vous l'ôte parce que c'est le mien. »[10]

À la suite d'E. Quinet, beaucoup pensent qu'il existe un antagonisme irréductible entre l'Église traditionnelle et la société moderne. C'est d'ailleurs pour se concilier ces radicaux que la loi de 1882 propose de substituer à la « morale religieuse » et aux « devoirs envers Dieu », ce que J. Ferry intitule « l'instruction morale et civique » (article 1 : « L'enseignement primaire comprend l'instruction morale et civique »).

Mais il faut pourtant se concilier les plus tolérants du parti clérical, et, pour ce faire, éviter de heurter de front leurs convictions. En effet, J. Ferry sait qu'une société ne subsiste, en dépit des contradictions morales et religieuses de ses membres, que si les divers courants acceptent de vivre côte à côte. Or, pour parvenir à ce but, un consensus minimum est requis. I1 insiste donc sur la création d'une école où les jeunes générations de diverses confessions puissent cohabiter sans s'entredéchirer. En laissant la religion et ses dogmes hors de l'école, il fait qu'en dépit de divergences parfois marquées, les enfants développent en priorité ce qui les invite sinon à vivre en harmonie, du moins à se supporter.

Cette école insiste donc sur ce qui rapproche plutôt que sur ce qui divise.

10. Antoine Prost, 1968, p. 219.

Peut-être conduira-t-elle les enfants à plus de bienveillance pour l'Autre, à l'aider et peut-être à l'aimer.

Pour J. Ferry, l'école laïque doit donc rester ce lieu privilégié où s'enseigne une morale de paix, de concorde, en dépit des mouvements extérieurs d'hostilité. L'idée de laïcité (rappelons que le mot n'apparaît fixé dans le vocabulaire qu'en 1871) insistera toujours sur ce qui rassemble. Lorsque la cohésion sociale est menacée d'éclatement, c'est la société qui risque de se dissoudre. La tâche de l'école républicaine est alors de réunir ce qui peut encore l'être. L'analyse de J. Ferry rejoint celle de Durkheim[11].

La lettre circulaire aux instituteurs a donc aussi pour mission de modérer le zèle anticlérical que certains instituteurs manifestaient avec une grande maladresse. Dans son discours au Sénat du 31 mai 1883, J. Ferry insiste :

> « L'instituteur n'a pas à enseigner de toutes pièces une morale théorique, suivie d'une morale pratique, comme s'il s'adressait à des enfants dépourvus de toute notion préalable du bien et du mal : l'immense majorité lui arrive au contraire ayant déjà reçu ou recevant un enseignement religieux qui les familiarise avec l'idée d'un Dieu auteur de l'univers et père des hommes, avec les traditions, les croyances, les pratiques d'un culte... I1s ont déjà reçu les notions fondamentales de la morale éternelle et universelle, mais ces notions sont encore chez eux à l'état de germe naissant et fragile... Elles attendent d'être mûries et développées par une culture convenable. C'est cette culture que l'instituteur va leur donner. »

Au niveau des dogmes, le maître se montrera discret ou ne parlera qu'avec la plus expresse prudence. Au niveau des comportements, en revanche, des principes moraux, des valeurs, non seulement il peut intervenir, mais il le doit impérativement. Il y va de l'unité de la République et, au-delà, de l'humanité elle- même. La morale reste l'objet d'une instruction. Il est des valeurs et des vertus que nulle religion ne saurait nier sans se nier elle-même.

Quelle règle pratique proposer à des maîtres d'école qui ne sont pas tous spécialistes des traités des grandes ou des petites vertus ?

L'amour de l'humanité

Le problème qui se pose à l'enseignant n'est pas seulement un problème philosophique de pure morale théorique, c'est aussi un problème de pédagogie pratique. Que faut-il enseigner exactement et comment enseigner une morale qui ne heurte personne de front ? À survoler l'analyse de J. Ferry, les professeurs et les instituteurs ne doivent transmettre qu'une morale qui, à force de

11. Edgar Quinet, 1870.

prudence, se voit condamnée à rester hésitante dans ses principes, flottante dans son expression. Or la tiédeur n'est qu'une vertu morale. Comme le note, non sans quelque perfidie, A. de Monzie, ex-collaborateur d'A. Briand, en vain les philosophes s'efforcent de saisir cette morale laïque pour le compte de la République et on demande déjà à des enseignants de la professer ? Comment professer le flou ? Il y a là un paradoxe évident :

> « L'enseignement moral change de thème au gré des opinions du maître d'école. Il varie sous l'empire du sentiment public... L'histoire des mœurs et les idées pédagogiques de notre temps justifient cette pittoresque formule d'un jeune sociologue qui parle d'un aspect ondulatoire de la morale. »[12]

À cette remarque ironique, les anticléricaux ont beau jeu de répondre avec A. France que la morale religieuse recèle des ambiguïtés non moins importantes :

> « Il contiendrait de se demander s'il y a vraiment une morale chrétienne et peut-être découvrirait-on qu'il y en a plus d'une. Le christianisme, quoiqu'il semble, a beaucoup varié dans ses dogmes, il a varié plus encore dans sa morale. Faut-il en être surpris ? Il est vieux de dix-neuf siècles... Il aurait moins duré s'il avait moins changé... I1 a connu trois formes successives de travail : l'esclavage, le servage, le salariat, et il s'est plié à toutes les conditions sociales dans lesquelles il a vécu. Il a nécessairement justifié beaucoup de morales. »[13]

Dans ce débat difficile, la réponse de J. Ferry reste à la fois adroite et fidèle à sa conception tolérante de la laïcité. D'abord, sa lettre aux instituteurs évite le débat théologique et se tient à distance respectable du conflit théorique. Ménageant les susceptibilités religieuses et freinant l'enthousiasme anticlérical des radicaux, il propose une réponse tout empirique à la question de l'enseignement moral dans 1'école ; son conseil est immédiatement pratique : lorsque vous devez proposer une appréciation, juger en termes de valeur, défendre telle conduite plutôt que telle autre, demandez-vous si ce que vous allez proposer aux enfants pourrait froisser un père de famille quelconque présent dans la classe. « Si oui, abstenez-vous... Sinon, parlez hardiment. » I1 y a là un fond de kantisme détourné pour lequel le modèle du père de famille tiendrait lieu d'universel responsable. Lorsque la maxime de l'action peut être reconnue par tous ces hommes responsables, alors il faut l'ériger en règle morale, sinon gardons-nous de heurter des sentiments dont nous ne sommes pas les juges. Certes, d'un strict point de vue philosophique, l'universel passe au rang de généralité, ce qui revient à le malmener quelque peu. Mais, dans sa circulaire, J. Ferry écrit en politique et la paix sociale est à ce

12. Émile Durkheim, 1980.
13. J. Boussinesq, 1994, p. 91.

prix, tout comme la liberté morale.

I1 s'agit donc bien aussi d'une concession au parti catholique[14]. Le spiritualisme de Jules Simon pouvait se rassurer. Mais c'est indissolublement la prise en compte des exigences radicales puisque, en contrepartie, toutes les références religieuses de la morale sont exclues du texte.

Ici encore, J. Ferry reste fidèle aux principes qui fondent sa propre conception de l'histoire. L'humaniste perce sous le politique et le positiviste se devine sous le stratège :

> « Ayant à faire une confession intellectuelle devant ceux qui veulent bien m'admettre parmi leurs frères, je déclare adhérer aux principes que j'ai trouvés, il y a une quinzaine d'années, dans les livres du fondateur de la philosophie positive. La théorie morale du positivisme est essentiellement la substitution de l'amour de l'humanité à l'amour de Dieu. Nous avons, dans l'école, un trop grand respect de l'évolution humaine dans le passé pour traiter avec dédain les services séculaires rendus par la morale de l'amour de Dieu. Mais cette morale est insuffisante. »[15]

Son insuffisance repose, d'une part, sur le fond d'illusions théologiques que toute religion véhicule et entretient, maintenant l'aliénation par la teneur imaginaire, d'autre part sur le fait que la morale religieuse reste finalement égoïste. Ne vise-t-elle pas en effet au salut personnel égoïste au lieu de conduire à l'amour de l'humanité ? À l'école de donner aux hommes la place que l'illusion religieuse leur avait fait perdre. La suprême valeur n'est autre que l'humanité elle-même. Pour J. Ferry, ce dernier point est le plus important : la morale religieuse détourne la compassion de son but véritable : l'homme. L'école, en revanche, doit devenir l'instrument de la désaliénation. Au lieu de les perdre dans l'illusion religieuse, elle doit aider les hommes à se réaliser, c'est-à-dire à révéler en eux l'humanité à laquelle ils appartiennent.

Conclusion

La circulaire du 17 novembre 1883 répond donc bien à une situation d'urgence politique, sociale, religieuse et morale. La société qui entoure J. Ferry est déjà plurielle et conflictuelle, plus encore peut-être que celle que nous connaissons aujourd'hui. Quant au corps enseignant dont dispose le ministre de l'Instruction publique et des beaux-arts, il n'a pas cette réelle homogénéité qu'on lui prête trop souvent. Lui aussi est composé de gens de diverses origines, de religions opposées. Il y a en son sein des catholiques, des protestants, des

14. Anatole France, 1964, p. 81.
15. A. Prost : *op. cit*., p. 202.

juifs, des athées, des agnostiques, des indifférents. Si on en croit Zind[16], la grande majorité semble composée de « croyants » à la limite de la profession de foi du vicaire savoyard de J.-J. Rousseau et du spiritualisme abstrait de Jules Simon.

Attendre d'une telle diversité de pensée une interprétation uniforme d'un le texte de loi volontairement libéral était prendre un risque grave de dérive intellectuelle et de conflit idéologique.

L'intention de la « Circulaire » est donc aussi de rassurer les instituteurs quelque peu ballotés entre leurs convictions diverses, les exigences politiques contradictoires du moment et les résistances plus ou moins âpres du milieu social. Elle les invite à ménager les susceptibilités parentales et à se garder de toute tentation provocatrice. La politique scolaire de la République ne « passera » que si elle veille à ne pas heurter de front les opinions morales qui divisent la nation.

La laïcité, qui a pu devenir si souvent un outil polémique, n'est ici que la vertu conciliatrice d'un univers intellectuel, moral, social, religieux déchiré et la solution de J. Ferry se donne avant tout pour pratique et conciliatrice.
Quand bien même l'école appartiendrait au politique, comme on se plaît à nous le rappeler souvent, elle doit cependant conserver une distance prudente avec les polémiques de l'Agora, y compris les polémiques religieuses. Telle est peut-être la principale leçon de la circulaire de J. Ferry. Est-ce là une affirmation antireligieuse ? Après tout, comme le pensaient déjà bien des religieux dès 1880, cette idée laïque n'est-elle pas aussi l'expression, concrètement réalisée dans l'institution scolaire, de la liberté de l'acte de foi[17] ? Sans laïcité tolérante, la foi ne serait rien de plus que le résultat contraint d'une manipulation morale infantile (églises, parents, directeurs de conscience, etc.) et non l'expression librement choisie d'un engagement moral véritable. L'Église doit rester hors de l'école ; le pluralisme religieux n'est politiquement possible qu'à ce prix, mais aussi et plus encore peut-être, l'authenticité de la foi elle-même !

Bibliographie sommaire

AUBERT R. (sans date), *Le Pontificat de Pie IX (1846-1878), in Histoire de l'église*, tome 21, Tournai.

BOUSSINESQ Jean (1994), *La Laïcité française. Mémento juridique*, Paris, Le Seuil, collection « Points / Essais ».

BRUNSCHVICG Léon (1939), *La Raison et la religion*, Paris, Félix Alcan, col-

16. Zind : *op. cit*. Voir Vialatoux et Latreille, 1949, p. 520-529.
17. Vialatoux et Latreille, *ibid*.

lection « Bibliothèque de philosophie contemporaine ».

BUISSON Ferdinand (1911), « Laïcité », *in Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique*, sous la direction de F. Buisson, Paris, Hachette.

CAPERAN Louis (1957-1959), *Histoire contemporaine de la laïcité française*, Paris, Bonne presse, tome 1 : *La crise du 16 mai et la revanche républicaine* ; tome 2 : *La Révolution scolaire*.

Centre de sciences politiques de l'Institut d'études juridiques de Nice (Audibert *et alii* (1960), *La Laïcité*, Paris, Presses universitaires de France.

DURKHEIM Émile (1980), *Éducation et sociologie*, Paris, Presses universitaires de France (PUF) (1re édition : 1922).

DUVEAU Georges (1957), *Les Instituteurs*, Paris, Le Seuil.

ERCKMANN Émile & CHATRIAN Jules (1963), « Histoire d'un sous-maître », *in Contes et romans nationaux et populaires*, Paris, Jean-Jacques Pauvert.

FRANCE Anatole (1964), *L'Église et la République*, Paris, Jean-Jacques Pauvert.

LAGARDE George de (1948), *La Naissance de l'esprit laïque au déclin du Moyen-Âge*, Paris, PUF, 2 volumes.

LEGRAND Louis (1961), *L'Influence du positivisme dans la pensée scolaire de Jules Ferry. Les origines de la laïcité*, Paris, Marcel Rivière.

LUIZ P (1868), *Scènes de la vie d'instituteur*, Paris, Baillieu et Béghin.

OZOUF Mona (1982), *L'École, l'Église et la République, 1871-1914*, Paris, Cana.

MELOR Alec (1966), *Histoire de l'anticléricalisme français*, Tours, Mame.

PROST Antoine (1968), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, collection « U ».

QUINET Edgar (1870), *L'Enseignement du peuple*, *in Œuvres complètes*, tome IX, Paris, Hachette (1re édition : 1850).

RECLUS Maurice (1947), *Jules Ferry*, Paris, Flammarion.

RÉMOND René (1996), *L'Anticléricalisme en France de 1815 à nos jours*, Paris, Fayard.

VALLÈS Jules (1972), *L'Enfant*, Paris, Flammarion, collection « GF ».

VIALATOUX Joseph & LATREILLE André (1949), « La laïcité comme expression juridique de la liberté de l'acte de foi », *Esprit*, octobre, p. 520-529.

WEILL Georges (1929), *Histoire de l'idée laïque en France au XIXe siècle*, Paris, Alcan.

ZIND Pierre (1971), *L'Enseignement religieux dans l'instruction primaire publique en France de 1850 à 1873*, Lyon, Centre d'histoire du catholicisme.

Circulaire relative à l'enseignement moral et civique dans les écoles primaires

Aux instituteurs et aux institutrices primaires publics

Monsieur l'instituteur, l'année scolaire qui vient de s'ouvrir sera la seconde année d'application de la loi du 28 mars 1882. Je ne veux pas la laisser commencer sans vous adresser personnellement quelques recommandations qui, sans doute, ne vous paraîtront pas superflues après la première expérience que vous venez de faire du régime nouveau. Des diverses obligations qu'il vous impose, celle assurément qui vous tient à cœur, celle qui vous apporte le plus lourd surcroît de travail et de souci, c'est la mission qui vous est confiée de donner à vos élèves l'éducation morale et l'instruction civique : vous me saurez gré de répondre à vos préoccupations en essayant de bien fixer le caractère et l'objet de ce nouvel enseignement ; et, pour y mieux réussir, vous me permettrez de me mettre un instant à votre place, afin de vous montrer, par des exemples empruntés au détail même de vos fonctions, comment vous pourrez remplir à cet égard tout votre devoir et rien que votre devoir.

La loi du 28 mars se caractérise par deux dispositions, qui se complètent, sans se contredire : d'une part, elle met en dehors du programme obligatoire l'enseignement de tout dogme particulier, d'autre part, elle y place au premier rang l'enseignement moral et civique. L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'église, l'instruction morale à l'école.

Le législateur n'a donc pas entendu faire une œuvre purement négative. Sans doute, il a eu pour premier objet de séparer l'école de l'église, d'assurer la liberté de conscience et des maîtres et des élèves, de distinguer enfin deux domaines trop longtemps confondus : celui des croyances, qui sont personnelles, libres et variables ; et celui des connaissances, qui sont communes et indispensables à tous, de l'aveu de tous. Mais il y a autre chose dans la loi du 28 mars : elle affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale, et de la fonder sur des notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer.

Pour cette partie capitale de l'éducation, c'est sur vous, Monsieur, que les pouvoirs publics ont compté. En vous dispensant de l'enseignement religieux, on n'a pas songé à vous décharger de l'enseignement moral : c'eût été vous enlever ce qui fait la dignité de votre profession. Au contraire, il a paru tout naturel que l'instituteur, en même temps qu'il apprend aux enfants à lire et à écrire, leur enseigne aussi ces règles élémentaires de la vie morale qui ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage et du calcul.

En vous conférant de telles fonctions, le Parlement s'est-il trompé ? A-t-il trop présumé de vos forces, de votre bon vouloir, de votre compétence ? Assurément, il eût encouru ce reproche s'il avait imaginé de charger tout à coup quatre-vingt mille instituteurs et institutrices d'une sorte de cours *ex professo* sur les principes,

les origines et les fins dernières de la morale. Mais qui, jamais, a conçu rien de semblable ? Au lendemain même du vote de la loi, le Conseil supérieur de l'instruction publique a pris soin de vous expliquer ce qu'on attendait de vous, et il l'a fait en des termes qui défient toute équivoque. Vous trouverez ci-inclus un exemplaire des programmes qu'il a approuvés et qui sont pour vous le plus précieux commentaire de la loi : je ne saurais trop vous recommander de les relire et de vous en inspirer. Vous y puiserez la réponse aux deux critiques opposées qui vous parviennent. Les uns vous disent : votre tâche d'éducateur moral est indispensable à remplir ; les autres : elle est banale et insignifiante. C'est placer le but ou trop haut ou trop bas. Laissez-moi vous expliquer que la tâche n'est ni au-dessus de vos forces ni au-dessous de votre estime ; qu'elle est très limitée et pourtant d'une très grande importance – extrêmement simple, mais extrêmement difficile.

J'ai dit que votre rôle en matière d'éducation morale est très limité. Vous n'avez à enseigner, à proprement parler, rien de nouveau, rien qui ne vous soit familier comme à tous les honnêtes gens. Et quand on vous parle de mission et d'apostolat, vous n'allez pas vous y méprendre : vous n'êtes point l'apôtre d'un nouvel évangile ; le législateur n'a voulu faire de vous ni un philosophe ni un théologien improvisé. Il ne vous demande rien qu'on ne puisse demander à tout homme de cœur et de sens. I1 est impossible que vous voyiez chaque jour tous ces enfants qui se pressent autour de vous, écoutant vos leçons, observant votre conduite, s'inspirant de vos exemples, à l'âge où l'esprit s'éveille, où le cœur s'ouvre, où la mémoire s'enrichit, sans que l'idée vous vienne aussitôt de profiter de cette docilité, de cette confiance, pour leur transmettre, avec les connaissances scolaires proprement dites, les principes mêmes de la morale, j'entends simplement de cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères, et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie, sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques.

Vous êtes l'auxiliaire et, à certains égards, le suppléant du père de famille : parlez donc à son enfant comme vous voudriez que l'on parlât au vôtre, avec force et autorité toutes les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune, avec la plus grande réserve dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge.

Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'au il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir. Au moment de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon, parlez hardiment, car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait

entrer dans le patrimoine de l'humanité. Si étroit que vous semble peut-être un cercle d'action ainsi tracé, faites-vous un devoir d'honneur de n'en jamais sortir ; restez en deçà de cette limite plutôt que de vous exposer à la franchir : vous ne toucherez jamais avec trop de scrupule à cette chose délicate et sacrée qui est la conscience de l'enfant.

Mais, une fois que vous vous êtes ainsi loyalement enfermé dans l'humble et sûre région de la morale usuelle, que vous demande-t-on ? Des discours ? Des dissertations savantes ? De brillants exposés ? Un docte enseignement ? Non ; la famille et la société vous demandent de les aider à bien élever leurs enfants, à en faire des honnêtes gens. C'est dire qu'elles attendent de vous non des paroles, mais des actes, non pas un enseignement de plus à inscrire au programme, mais un service tout pratique que vous pouvez rendre au pays plutôt encore comme homme que comme professeur.

Il ne s'agit plus là d'une série de vérités à démontrer, mais, ce qui est tout autrement laborieux, d'une longue suite d'influences morales à exercer sur de jeunes êtres à force de patience, de fermeté, de douceur, d'élévation dans le caractère et de puissance persuasive. On a compté sur vous pour leur apprendre à bien vivre par la manière même dont vous vivez avec eux et devant eux. On a osé prétendre pour vous à ce que, d'ici à quelques générations, les habitudes et les idées des populations au milieu desquelles vous aurez exercé attestent les bons effets de vos leçons de morale. Ce sera, dans l'histoire, un honneur particulier pour notre corps enseignant d'avoir mérité d'inspirer aux Chambres françaises cette opinion qu'il y a dans chaque instituteur, dans chaque institutrice, un auxiliaire naturel du progrès moral et social, une personne dont l'influence ne peut manquer en quelque sorte d'élever autour d'elle le niveau des mœurs. Ce rôle est assez beau pour que vous n'éprouviez nul besoin de l'agrandir. D'autres se chargeront plus tard d'achever l'œuvre que vous ébauchez dans l'enfant et d'ajouter à l'enseignement primaire de la morale un complément de culture philosophique ou religieuse. Pour vous, bornez-vous à l'office que la société vous assigne, et qui a aussi sa noblesse : poser dans l'âme des enfants les premiers et solides fondements de la simple moralité.

Dans une telle œuvre, vous le savez, Monsieur, ce n'est pas avec des difficultés de théorie et de haute spéculation que vous avez à vous mesurer ; c'est avec des défauts, des vices, des préjugés grossiers. Ces défauts, il ne s'agit pas de les condamner – tout le monde ne les condamne-t-il pas ? – mais de les faire disparaître par une succession de petites victoires obscurément remportées. Il ne suffit donc pas que vos élèves aient compris et retenu vos leçons ; il faut surtout que leur caractère s'en ressente : ce n'est pas dans l'école, c'est surtout hors de l'école qu'on pourra juger ce qu'a valu votre enseignement.

Au reste, voulez-vous en juger vous-même dès à présent, et voir si votre enseignement est bien engagé dans cette voie, la seule bonne : examinez s'il a déjà conduit vos élèves à quelques réformes pratiques. Vous leur avez parlé, par exemple, du respect dû à la loi ; si cette leçon ne les empêche pas, au sortir de la

classe, de commettre une fraude, un acte, fût-il léger, de contrebande ou de braconnage, vous n'avez rien fait encore : la leçon de morale n'a pas porté.

Ou bien vous leur avez expliqué ce que c'est que la justice et que la vérité : en sont-ils assez profondément pénétrés pour aimer mieux avouer une faute que de la dissimuler par un mensonge, pour se refuser à une indélicatesse ou à un passe-droit en leur faveur ?

Vous avez flétri l'égoïsme et fait l'éloge du dévouement : ont-ils, le moment d'après, abandonné un camarade en péril pour ne songer qu'à eux-mêmes ? Votre leçon est à recommencer.

Et que ces rechutes ne vous découragent pas : ce n'est pas l'œuvre d'un jour de former ou de réformer une âme libre. Il y faut beaucoup de leçons sans doute, des lectures, des maximes écrites, copiées, lues et relues ; mais il y faut surtout des exercices pratiques, des efforts, des actes, des habitudes. Les enfants ont en morale un apprentissage à faire, absolument comme pour la lecture ou le calcul. L'enfant qui sait reconnaître et assembler des lettres ne sait pas encore lire ; celui qui sait les tracer l'une après l'autre ne sait pas écrire. Que manque-t-il à l'un et à l'autre ? La pratique, l'habitude, la facilité, la rapidité et la sûreté de l'exécution. De même, l'enfant qui répète les premiers préceptes de la morale ne sait pas encore se conduire ; il faut qu'on l'exerce à les appliquer couramment, ordinairement, presque d'instinct : alors seulement la morale aura passé de son esprit dans son cœur, et elle passera de là dans sa vie ; il ne pourra plus la désapprendre.

De ce caractère tout pratique de l'éducation morale à l'école primaire, il me semble facile de tirer les règles qui doivent vous guider dans le choix de vos moyens d'enseignement.

Une seule méthode vous permettra d'obtenir les résultats que nous souhaitons.

C'est celle que le Conseil supérieur vous a recommandée : peu de formules, peu d'abstractions, beaucoup d'exemples, et surtout d'exemples pris sur le vif de la réalité. Ces leçons veulent un autre ton, une autre allure que tout le reste de la classe, je ne sais quoi de plus personnel, de plus intime, de plus grave. Ce n'est pas le livre qui parle, ce n'est même plus le fonctionnaire, c'est, pour ainsi dire, le père dans toute la sincérité de sa conviction et de son sentiment.

Est-ce à dire qu'on puisse vous demander de vous répandre en une sorte d'improvisation perpétuelle sans aliment et sans appui du dehors ? Personne n'y a songé, et, bien loin de vous manquer, les secours extérieurs qui vous sont offerts ne peuvent vous embarrasser que par leur richesse et leur diversité. Des philosophes et des publicistes, dont quelques-uns comptent parmi les plus autorisés de notre temps et de notre pays, ont tenu à l'honneur de se faire vos collaborateurs ; ils ont mis à votre disposition ce que leur doctrine a de plus pur et de plus élevé. Depuis quelques mois, nous voyons grossir presque de semaine en semaine le nombre des manuels d'instruction morale et civique. Rien ne prouve mieux le prix que l'opinion publique attache à l'établissement d'une forte culture morale par l'école primaire. L'enseignement laïque de la morale n'est donc estimé ni impos-

sible ni inutile, puisque la mesure décrétée par le législateur a éveillé aussitôt un si puissant écho dans le pays.

C'est ici cependant qu'il importe de distinguer de plus près entre l'essentiel et l'accessoire, entre l'enseignement moral, qui est obligatoire, et les moyens d'enseignement, qui ne le sont pas. Si quelques personnes, peu au courant de la pédagogie moderne, ont pu croire que nos livres scolaires d'instruction morale et civique allaient être une sorte de catéchisme nouveau, c'est là une erreur que ni vous, ni vos collègues, n'avez pu commettre. Vous savez trop bien que, sous le régime de libre examen et de libre concurrence, qui est le droit commun en matière de librairie classique, aucun livre ne vous arrive imposé par l'autorité universitaire. Comme tous les ouvrages que vous employez, et plus encore que tous les autres, le livre de morale est entre vos mains un auxiliaire, et rien de plus, un instrument dont vous vous servez, sans vous y asservir.

Les familles se méprendraient sur le caractère de votre enseignement moral, si elles pouvaient croire qu'il réside surtout dans l'usage exclusif d'un livre, même excellent. C'est à vous de mettre la vérité morale à la portée de toutes les intelligences, même de celles qui n'auraient, pour suivre vos leçons, le secours d'aucun manuel ; et ce sera le cas tout d'abord dans le cours élémentaire. Avec de tout jeunes enfants qui commencent seulement à lire, un manuel spécial de morale et d'instruction civique serait manifestement inutile. À ce premier degré, le Conseil supérieur vous recommande, de préférence à l'étude prématurée d'un traité quelconque, ces causeries familières dans la forme, substantielles au fond, ces explications à la suite des lectures et des leçons diverses, ces mille prétextes que vous offrent la classe et la vie de tous les jours pour exercer le sens moral de l'enfant.

Dans le cours moyen, le manuel n'est autre chose qu'un livre de lettres, qui s'ajoute à ceux que vous possédez déjà. Là encore, le Conseil, loin de vous prescrire un enchaînement rigoureux de doctrines, a tenu à vous laisser libre de varier vos procédés d'enseignement : le livre n'intervient que pour vous fournir un choix tout fait de bons exemples, de sages maximes et de récits qui mettent la morale en action.

Enfin, dans le cours supérieur, le livre devient surtout un utile moyen de réviser, de fixer et de coordonner : c'est comme le recueil méthodique des principales idées qui doivent se graver dans l'esprit du jeune homme.

Mais, vous le voyez, à ces trois degrés, ce qui importe, ce n'est pas l'action du livre, c'est la vôtre. Il ne faudrait pas que le livre vint en quelque sorte s'interposer entre vos élèves et vous, refroidir votre parole, en émousser l'impression sur l'âme des élèves, vous réduire au rôle de simple répétiteur de la morale. Le livre est fait pour vous, et non vous pour le livre. I1 est votre conseiller et votre guide, mais c'est vous qui devez rester le guide et le conseiller par excellence de vos élèves.

Pour vous donner tous les moyens de nourrir votre enseignement personnel de la substance des meilleurs ouvrages sans que le hasard des circonstances vous enchaîne exclusivement à tel ou tel manuel, je vous envoie la liste complète des

traités d'instruction morale ou d'instruction civique qui ont été, cette année, adoptés par les instituteurs dans les diverses académies ; la bibliothèque pédagogique du chef-lieu de canton les recevra du ministère, si elle ne les possède déjà, et les mettra à votre disposition. Cet examen fait, vous restez libre ou de prendre un de ces ouvrages pour en faire un des livres de lecture ; ou bien d'en employer concurremment plusieurs, tous pris, bien entendu, dans la liste générale ci-incluse ; ou bien encore vous pouvez vous réserver de choisir vous-même, dans différents auteurs, des extraits destinés à être lus, dictés, appris. I1 est juste que vous ayez à cet égard autant de liberté que vous avez de responsabilité. Mais, quelque solution que vous préfériez, je ne saurais trop vous le redire, faites toujours bien comprendre que vous mettez votre amour-propre, ou plutôt votre honneur, non pas à faire adopter tel ou tel livre, mais à faire pénétrer profondément dans les jeunes générations l'enseignement pratique des bonnes règles et des bons sentiments.

Il dépend de vous, Monsieur, j'en ai la certitude, de hâter par votre manière d'agir le moment où cet enseignement sera partout non pas seulement accepté, mais apprécié, honoré, aimé comme il mérite de l'être. Les populations mêmes dont on a cherché à exciter les inquiétudes ne résisteront pas longtemps à l'expérience qui se fera sous leurs yeux. Quand elles vous auront vu à l'œuvre, quand elles reconnaîtront que vous n'avez d'autre arrière-pensée que de leur rendre leurs enfants plus instruits et meilleurs. quand elles remarqueront que vos leçons de morale commencent à produire de l'effet, que leurs enfants apportent de votre classe de meilleures habitudes, des manières plus douces et plus respectueuses, plus de droiture, plus d'obéissance, plus de goût pour le travail, plus de soumission au devoir, enfin tous les signes d'une incessante amélioration morale, alors la cause de l'école laïque sera gagnée, le bon sens du père et le cœur de la mère ne s'y tromperont pas et ils n'auront pas besoin qu'on leur apprenne ce qu'ils vous doivent d'estime, de confiance et de gratitude.

J'ai essayé de vous donner, Monsieur, une idée aussi précise que possible d'une partie de votre tâche, qui est, à certaines égards, nouvelle, qui de toutes est la plus délicate ; permettez-moi d'ajouter que c'est aussi celle qui vous laissera les plus intimes et les plus durables satisfactions. Je serais heureux si j'avais contribué par cette lettre à vous montrer toute l'importance qu'y attache le Gouvernement de la République, et si je vous avais décidé à redoubler d'efforts pour préparer à notre pays une génération de bons citoyens.

Recevez, etc.

Le Président du conseil,
ministre de l'Instruction publique et des beaux-arts,
Jules FERRY

17 novembre1883