

***Laïcité, pluralisme ou dualité ?
Luttes et accommodements scolaires en France
et en Belgique dans les années 1950***

Jeffrey TYSENS

INTRODUCTION

Le fait est bien connu : la France et la Belgique ont toutes les deux une question scolaire parmi les principaux clivages de leur système politique. Depuis l'avènement, à la fin du XVIII^e et au début du XIX^e siècle, de nouvelles configurations éducatives que l'on qualifie aujourd'hui de systèmes nationaux d'enseignement, des forces opposées se sont cristallisées autour des grandes questions de l'organisation de l'enseignement et de l'orientation de ses contenus. Depuis le XIX^e siècle surtout, ces luttes sont intimement liées au problème des relations entre l'État et l'Église. Elles reflètent en quelque sorte le combat global autour de la socialisation de ce nouvel être, né d'un processus que l'on pourrait faire débiter à la Renaissance et qui aboutit à la Révolution française, à savoir l'individu moderne, une nouvelle catégorie dotée – ne fût-ce que potentiellement – de droits et de libertés, individu qui, selon des rythmes différenciés, acquerra ou conquerra une citoyenneté à part entière. Définitions du système d'enseignement et de la citoyenneté se trouvent liées comme lieux de combat entre forces cléricales et laïques. L'âpreté du conflit au XIX^e siècle est presque sans égal.

Or, ici, nous ne traiterons pas le XIX^e siècle, mais bien les années 1950, période au cours de laquelle, en France comme en Belgique, la question scolaire revient à l'ordre du jour. Ce n'est pas la première fois que le conflit dans les deux pays témoigne d'une

chronologie plus ou moins parallèle, même si les résultats ont toujours été bien différents. Dans notre contribution au colloque de fin 1998 sur le pacte scolaire, nous avons déjà avancé ne pas croire à une coïncidence, et cela d'autant que la lutte scolaire aux Pays-Bas semble participer à une chronologie similaire, du moins jusqu'à la Première Guerre mondiale¹. Nous y reviendrons. Examinons d'abord ces années 1950, époque où les luttes scolaires reprennent et provoquent de grandes décisions politiques qui se sont avérées essentielles pour les relations ultérieures entre réseau public, neutre ou laïque selon le cas, et réseau libre et confessionnel. Si un parallélisme peut, une nouvelle fois, être constaté dans l'irruption de ces deux cas de lutte scolaire, les points de départ diffèrent néanmoins profondément.

ANTAGONISMES SIMILAIRES, CONTEXTES DIFFÉRENTS

En France, l'école laïque est hégémonique depuis la législation Ferry-Goblet, en nombre d'élèves d'abord, par la doctrine d'État ensuite. Née immédiatement après la consolidation de la III^e République, elle se profile comme instrument privilégié de la construction de la légitimité républicaine, lieu d'initiation citoyenne dans un système de suffrage 'universel'² non manipulé. L'école laïque s'inscrit comme condition de l'unité spirituelle du pays, comme représentation ultime de la République une et indivisible. Dès 1905, cette légitimité républicaine s'est attachée à la séparation de l'Église et de l'État³. La Première Guerre mondiale

1. J. TYSENS, « Onderwijsconflict en -pacificatie vanuit een comparatief perspectief : België, Nederland, Frankrijk », in E. WITTE, J. DE GROOF & J. TYSENS (dir.), *Het schoolpact van 1958. Ontstaan, grondlijnen en toepassing van een Belgisch compromis - Le pacte scolaire de 1958. Origines, principes et application d'un compromis belge*, Bruxelles, VUBPress-Garant, 1999, p. 39-86.

2. Rappelons que les femmes restaient exclues du droit de vote.

3. L. TANGUY, « L'Etat et l'école. L'école privée en France », in *Revue française de Sociologie*, 1972 (XIII) n° 3, p. 328-333 ; M. OZOUF, *L'École, l'Église et la République, 1871-1914*, Paris, Cana/J. Ofredo, 1982, 261 p. ; ID., « La presse ouvrière et l'école laïque en 1908 et 1909 », in ID., *L'école de la France. Essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*, Paris, Gallimard, 1984, p. 161-184 ; F. MAYEUR, « La stratégie de Jules Ferry dans le vote des lois scolaires », in W. FRIJHOFF (dir.), *L'offre d'école. Éléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIX^e siècle*.

apporte pourtant des changements d'apparence mineure, mais néanmoins, d'un grand poids symbolique.

Si l'acceptation des grands principes de la laïcité française par une partie de l'opinion catholique devient un fait, c'est notamment grâce à la prorogation de certaines dispositions pointues de la législation laïque sous l'union sacrée, dispositions que la gauche anticléricale ne réussit plus à réintroduire par la suite. De plus, le rattachement des départements du Rhin brise l'uniformité de la législation républicaine, notamment par le fait de l'acceptation d'un statu quo sur base de la vieille législation scolaire qui permet la conservation d'une école confessionnelle ou interconfessionnelle. Décidément, il existe bien alors une volonté d'apaisement scolaire, non généralisée certes, mais tout de même significative. Plusieurs hommes politiques, appartenant à la tradition républicaine, sont prêts à tenter l'expérience, dès avant la débâcle de 40⁴. Dès lors, il n'est pas surprenant que la politique anti-laïque de Vichy – notamment l'introduction de subventions aux écoles confessionnelles⁵ – n'impose qu'un tabou temporaire face à une politique éventuellement favorable aux écoles libres. Notons d'ailleurs aussi que l'élan de rapprochement catholico-laïque, issu de la résistance, mène à une réflexion collective en faveur de la paix scolaire, en particulier au sein de la commission Philip. Quoi qu'il en soit, la légalité républicaine est rétablie en 1944, les travaux de la commission Philip n'aboutissent pas et la tentative pour introduire la liberté de l'enseignement dans la Constitution de 1946 échoue⁶.

Actes du troisième colloque international. Sèvres, 27-10 septembre 1981, Paris, Publications de la Sorbonne/INRP, 1983, p. 245-251 ; J.-M. MAYEUR, *La question laïque, XIXe-XXe siècle*, Paris, Fayard, 1997, p. 13-109 ; C. NICOLET, *L'idée républicaine en France (1789-1924)*, Paris, Gallimard, 1994, *passim* ; M. OZOUF, « L'idée républicaine et l'interprétation du passé national », in *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, novembre-décembre 1998, n° 6, p. 1075-1087.

4. J.-M. MAYEUR, *La question laïque...*, p. 123-160.

5. N. ATKIN, « Church and Teachers in Vichy France, 1940-1944 », in *French History*, 1990 (IV) n° 1, p. 1-22 ; ID., « The Challenge to Laïcité : Church, State and Schools in Vichy France, 1940-1944 », in *Historical Journal*, 1992 (XXXV) n° 1, p. 151-169.

6. P. RICOEUR, « Les travaux de la Commission Philip (novembre 1944 - février 1945) », in *Laïcité et paix scolaire. Enquête et conclusions de la Fédération protestante de l'Enseignement*, Paris, Berger-Levrault, 1957, p. 219-232 ; L. FAVOREU & L. PHILIP, *Les grandes décisions du Conseil constitutionnel*, Paris, Sirey, 1984, p. 381-382.

En Belgique, la situation est tout à fait différente. Tout d'abord, la liberté de l'enseignement y est un principe constitutionnel dès l'indépendance. Depuis le vote des premières lois organiques, l'enseignement public n'y est point hégémonique, mais se retrouve en forte concurrence avec l'école libre catholique. Dès lors, le système d'enseignement se caractérise par une dualité structurelle. Ce qui est tout aussi important, c'est que l'enseignement public n'y est pas laïque mais s'attache plutôt à une neutralité qui, régulièrement, cache des réalités plutôt confessionnelles, du moins en dehors des centres urbains ou des bassins industriels. La tentative de Van Humbeeck de créer un réseau d'écoles primaires publiques, bien intégré et plus ou moins laïcisé, tentative contemporaine de la législation Ferry, s'avère être une expérience bien temporaire. Malgré le discours anti-ultramontain, la politique scolaire libérale ne réussit pas à être associée à une légitimation du régime politique comme cela est le cas avec les lois Ferry⁷.

Dès 1884, les majorités catholiques successives démantèlent cette construction et réintroduisent une politique de subventionnement de l'école catholique, d'abord par voie communale, ensuite, plus directement, par l'État central : cette politique s'enracine profondément dans les mœurs politiques, pas seulement par le biais des trente années de gouvernement catholique ininterrompues, mais finalement aussi – et cela est le plus remarquable – par une complicité tacite ou même revendiquée des gauches libérale et socialiste. En effet, depuis la guerre 14-18, le principe du subventionnement ne constitue plus un enjeu fondamental opposant la droite et la gauche. Dans le cadre de coalitions gouvernementales, issues de la guerre et puis du suffrage universel, les trois partis établissent une trêve scolaire. Au début, cette trêve n'est guère plus qu'un statu quo vis-à-vis de la législation

7. J. LORY, *Libéralisme et instruction primaire, 1842-1879. Introduction à l'étude de la lutte scolaire en Belgique*, 2 vol., Louvain, Presses Universitaires, 1979, *passim* ; ID., « La résistance des catholiques belges à la 'loi de malheur', 1879-1884 », in *Revue du Nord*, 1985 (LXVII) n° 266, p. 729-747 ; P. WYNANTS avec la collaboration de M. PARET, « Ecole et clivages aux XIXe et XXe siècles », in D. GROOTAERS (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, CRISP, 1998, p. 13-85 ; W. THEUNS, *De organieke wet op het middelbaar onderwijs (1 juni 1850) en de Conventie van Antwerpen*, Louvain/Paris, Nauwelaerts, 1966, 52 p. ; A. BROSENS, « De strijd om de wet van 1850 op het middelbaar onderwijs », in *Standen en Landen*, 1972 (LIX), p. 79-127 ; R. DESMED, « Le projet de loi Schollaert et le bon scolaire (1911) », in *La Ligue de l'Enseignement et la défense de l'école publique avant 1914*, Bruxelles, 1986, p. 89-117.

d'avant-guerre. Plus tard, vers la fin des années 30, les élites politiques se voient dans l'obligation d'entamer de véritables processus décisionnels autour de l'école : ceux-ci s'avèrent possibles sur base d'un consensus atteint en commission tripartite⁸. Après 1944, les mêmes partis tentent de rétablir le système. L'idée du grand compromis scolaire pluraliste est bien vivante, mais en pratique on s'attache plutôt à un pragmatisme très 'belge' et peu hardi⁹.

On pourrait donc avoir l'impression qu'en Belgique comme en France, après une brève période d'euphorie et de volonté de changement plus ou moins affichée, l'après-guerre s'annonce comme un retour aux anciennes mœurs politiques, scolaires ou autres. Pourtant, tel ne sera pas le cas. Nous reviendrons plus tard sur les explications possibles ou probables de ce déroulement. Analysons d'abord les divers éléments des nouveaux conflits autour de l'école qui se déroulent parallèlement dans les deux pays pendant les années 50.

LUTTES SCOLAIRES EN FRANCE ET EN BELGIQUE

En France, malgré le rétablissement de la légalité républicaine et le refus de concessions constitutionnelles à l'enseignement libre, de nouvelles fissures se dessinent dans le 'paradigme' laïque qui domine le système d'enseignement. En effet, très vite, les protagonistes de l'école confessionnelle s'organisent de façon nettement plus solide qu'auparavant. À côté de groupes de pression comme l'Association parlementaire pour la Liberté de l'Enseignement (APLE), apparaissent des associations de parents d'élèves de l'école libre et une structure coiffante, le Secrétariat d'Études pour la Liberté de l'Enseignement (SELE). Leur revendication principale reprend l'ancien objectif catholique de la 'Répartition proportionnelle scolaire', c'est-à-dire le subventionnement des écoles libres au prorata de leurs élèves. La

8. J. TYSENS, *Strijdpunt of pasmunt ? Levensbeschouwelijk links en de schoolkwestie, 1918-1940*, Bruxelles, VUBPress, 1993, *passim*.

9. O. MOENS, F. SIMON & J. TYSENS, « De dag van de opvoeders is nu op komst' : onderwijshervormingsvoorstellen rond de Tweede Wereldoorlog », in M. DEPAEPE & D. MARTIN (dir.), *La Seconde Guerre mondiale, une étape dans l'histoire de l'enseignement. Approches d'un domaine méconnu en Belgique*, Bruxelles, Centre de Recherches et d'Études historiques de la Seconde Guerre mondiale, 1997, p. 17-61.

loi de 1886 l'interdit, mais en attendant l'abrogation de ce principe, des voies de subventionnement indirecte sont activement recherchées : bien vite, l'attribution d'allocations familiales apparaît comme le moyen susceptible d'introduire un support financier public aux écoles libres. Sur le plan parlementaire, ces revendications sont surtout relayées par les démocrates-chrétiens du Mouvement républicain populaire (MRP) mais il existe d'autres factions au sein desquels des appuis peuvent être mobilisés – on pense notamment aux gaullistes – ; en outre, au-delà des différents partis, la 'constituency' de l'école confessionnelle possède sa propre cohésion par le biais de l'action de l'APLE¹⁰.

Devant cette mobilisation de plus en plus marquée des forces confessionnelles, les défenseurs traditionnels de la laïcité essaient de faire front et de développer un discours centré sur la défense de la législation existante. Fin 1945 déjà, la Ligue française de l'Enseignement et les syndicats de la Fédération de l'Éducation nationale (FEN) forment le Cartel national laïque avec des partis politiques (les socialistes, le parti communiste et les radicaux) et d'autres sociétés laïques, dont notamment les nouvelles associations de parents d'élèves des écoles publiques. Mais ce front présente des fissures. S'il réussit à bloquer l'inscription de la liberté d'enseignement dans la Constitution, il ne peut empêcher les tensions entre socialistes et communistes de prendre bien vite le dessus. Finalement, la Ligue et le Syndicat national des Instituteurs tentent de réorienter la forme du cartel laïque par une réorganisation en dehors des partis. En 1953, cette structure prend le nom qu'elle porte encore, le Comité national d'Action laïque (CNAL). Comparée avec la mobilisation des forces confessionnelles autour de leur programme 'positif' et d'un discours pluraliste, la défense laïque sur base d'un programme 'de refus' se montre nettement moins dynamique¹¹. Certes, l'on ne saurait ramener l'orientation de la politique scolaire d'après-guerre au seul potentiel mobilisateur des acteurs, mais il ne faut pas sous-estimer cet élément.

En effet, la mobilisation de la base confessionnelle aboutit à des résultats. Un premier dossier qui l'atteste, c'est la nationalisation des mines françaises et l'intégration des écoles libres qui en

10. J. FRANCESCHI, *Les groupes de pression dans la défense de l'enseignement public*, Paris, Librairies techniques, 1964, p. 203-206.

11. *Idem*, p. 183-194 ; V. AUBERT, A. BERGOUNIOUX, J.-P. MARTIN & R. MOURIAUX, *La forteresse enseignante. La Fédération de l'Éducation nationale*, Paris, Fayard, 1985, p. 222-225.

dépendent dans le réseau public. Si cette opération – et donc cette laïcisation – se passe sans grands heurts dans le nord, l'intégration plus tardive de ces écoles dans le centre et dans le sud-ouest conduit à des mobilisations locales d'une envergure telle que le gouvernement hésite à appliquer la loi laïque à des écoles financées par lui mais qui, de fait, sont encore plus ou moins confessionnelles. Parallèlement, la mobilisation de parents, surtout dans le bastion de l'école libre que constitue l'ouest de la France, prend elle aussi de l'ampleur. Qu'on songe notamment à l'affaire des kermesses vendéennes : des associations parentales refusent de payer les taxes levées sur ces kermesses à un État qui leur dénie les subventions scolaires auxquelles elles estiment avoir droit. Pourtant et comme cela a déjà été mentionné, les résultats les plus significatifs sont atteints en matière d'allocations allouées aux familles. Dès 1948, le décret Poinson-Chapuis ouvre la voie à des supports pécuniaires indirects aux écoles libres par le biais d'allocations à des parents qui éprouveraient des difficultés matérielles pour l'instruction de leurs enfants. Si les dispositions de ce décret se voient affaiblies par l'action politique du camp laïque, celle-ci n'aboutit pas à l'abrogation pure et simple du décret mais à une formule de conciliation à laquelle participent notamment les ministres socialistes¹². La percée définitive, du moins sur le plan des principes, viendra quelques années plus tard avec la très symbolique loi Barangé.

La loi Barangé n'est aucunement le fruit d'un compromis gauche-droite, bien au contraire. Ce n'est donc pas la commission Paul-Boncour, produit d'une volonté de négociation affichée par le gouvernement Pléven en 1950 et 1951, qui force cette ouverture. C'est surtout le nouveau Parlement formé après les élections de 1951, Parlement nettement plus à droite que le précédent, qui permet au lobby APLE, considérablement renforcé par ce scrutin, d'imposer sa volonté. La loi Barangé est votée en septembre 1951. Elle introduit un système d'allocations familiales pour tous les enfants entre 6 et 14 ans, allocations qui sont versées pour une part dans les caisses des associations de parents des écoles libres où elles servent principalement à la revalorisation des salaires et, pour une autre part, dans des fonds départementaux qui financent en priorité les nouveaux bâtiments des écoles publiques ou l'entretien des bâtiments de ces écoles. Ce même mois, l'assemblée vote aussi la loi Marie – issue, elle, d'un projet gouvernemental – qui élargit le

12. J. FRANCESCHI, *op. cit.*, p. 184-191.

système des bourses d'études octroyées par l'État en faveur des élèves de l'enseignement libre¹³.

Les associations laïques protestent vivement contre ces innovations, qui n'ont certes que des implications financières limitées, mais qui n'en constituent pas moins une victoire de principe estimable. Les résultats d'une tactique assez tiède d'appel à la fermeté laïque et républicaine des édiles français s'avèrent négligeables devant l'offensive bien plus efficace de l'APLE. Pour les promoteurs de l'école confessionnelle, la construction Barangé/Marie n'est d'ailleurs qu'une solution provisoire. On tente d'abord d'en élargir l'application – avec des résultats d'ailleurs tangibles – et surtout on essaye d'en arriver à un système de subventionnement pur et simple, direct et non plus déguisé en allocations familiales. Ce projet présente alors de fortes chances d'aboutir, chances peut-être même plus importantes que ne l'estiment ses défenseurs. Il est tout à fait significatif que les forces laïques ne réussissent pas à abroger les lois Marie et Barangé, ni sous le gouvernement Mendès-France, ni même après la victoire du Front républicain et l'avènement du gouvernement Mollet en 1955. Devant les problèmes de plus en plus épineux de l'héritage algérien, le dossier de la laïcité est d'ordre secondaire. Qui plus est, Mollet est pleinement impliqué dans des négociations secrètes avec le Vatican, dont l'aboutissement serait un nouveau concordat qui réglerait les relations entre l'État et l'Église et qui aurait un important volet scolaire, favorable au réseau catholique¹⁴. La chute de la IV^e République met fin à cette tentative de conciliation, ce qui n'empêchera pas la Ve de prendre le relais.

Pour ce qui est du déroulement de la lutte scolaire en Belgique pendant ces années, l'essentiel en est connu. L'avènement d'une majorité homogène socio-chrétienne en 1950 permet la réalisation de quelques points centraux du programme scolaire du pilier catholique. L'acteur principal en est Pierre Harmel, le ministre de l'Instruction publique. Harmel est un modéré, un pragmatique. Néanmoins, à côté d'innovations que fort probablement même la gauche aurait acceptées, si du moins elles avaient été introduites au sein d'une configuration politique plus traditionnelle, on retrouve des mesures parfois très partisans en faveur de l'école libre. Des

13. *Idem*, p. 189-277.

14. P.-O. LAPIE, *De Léon Blum à de Gaulle. Le caractère et le pouvoir*, Paris, Fayard, 1971, p. 643-645 ; J. NARBONNE, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, Paris, Denoël, 1994, p. 29-30 ; J.-M. MAYEUR, *La question laïque...*, p. 177-191.

recherches récentes ont clairement démontré qu'Harmel subit alors des pressions non seulement de la part des éléments plus radicaux du CVP-PSC, mais aussi de l'archevêché et des fédérations sectorielles de l'enseignement catholique. Ainsi, ses projets en faveur d'un compromis scolaire généralisé sont battus en brèche par le cardinal Van Roey lui-même. Ensuite, lorsque Harmel veut lier l'octroi de subventions assez considérables à l'enseignement moyen libre à une série de conditions qualitatives tout à fait raisonnables, notamment pour ce qui est des diplômes requis du personnel enseignant, les dirigeants de la fédération concernée le forcent à vider ces conditions de leur contenu par une longue série d'exonérations¹⁵.

La réaction est inévitable : elle se traduit dans la loi Collard de 1955, votée par la nouvelle majorité socialiste-libérale. Si Léo Collard est abondamment diabolisé à l'époque, son œuvre n'est pourtant pas celle d'un fanatique, loin de là. En effet, les subventions à l'enseignement moyen confessionnel se voient réduites à un niveau qu'il considère, lui, comme plus raisonnable¹⁶. Ensuite, des conditions plus strictes sont imposées. La réaction catholique est massive, parfois violente, et cela malgré le fait qu'un gouvernement de gauche, certes attaché à une école publique dont il promeut l'expansion, entérine à son tour le principe récent du subventionnement des collèges confessionnels et cela sans les contraintes d'une coalition avec le CVP-PSC. Ce qui frappe le plus, avec le recul de l'historien d'aujourd'hui, c'est d'abord le peu

15. J. TYSSENS, *Guerre et paix scolaires 1950-1958*, Bruxelles, De Boeck-Université, 1997, p. 36-97. Voir aussi les actes du colloque cités en note 1.

16. Il n'est pas le seul. Sur ce plan, il est très intéressant de relire l'évaluation très lucide de la loi Collard avancée par le protestant et socialiste français André Philip, qui avait présidé la commission de l'immédiat après-guerre. En 1956, il s'exprime ainsi : « La Belgique a été à deux doigts de la guerre civile par la révolte de l'opinion catholique contre le projet Collard ; or, cet 'abominable' projet anticlérical accorde aux écoles privées belges, proportionnellement à la population et au revenu du pays, une aide vingt-cinq fois plus élevée que l'abominable' loi cléricale Barangé. Il semble que l'on soit, en ces matières, en plein mythe ; peu importe l'objet de la discorde, l'essentiel est d'affirmer des principes, de dénoncer l'adversaire et d'avoir le sentiment de remporter sur lui une victoire symbolique. Dans tout cela, il semble bien que le droit de l'enfant soit quelque peu oublié, et aussi la nécessité pour la nation de construire enfin un système scolaire adapté aux besoins de l'économie et de la technique moderne ». Voir A. PHILIP, « L'enseignement laïque, service public », in *Laïcité et paix scolaire ...*, p. 263. L'article original fut publié dans la revue *Preuves* en juillet 1956.

d'influence des groupes laïques traditionnels sur la politique d'un Collard, accusé à l'époque de volonté de déchristianisation. Ensuite, il y a lieu de remarquer que les élites politiques des trois partis traditionnels, même pendant les heures chaudes de l'affrontement droite-gauche, continuent à se référer aux traditions de consultation, de consensus, d'encommissionnement, qui, à un moment donné de l'été 1955, sont à nouveau sur le point d'être mises en œuvre¹⁷. La grande solution de 1958 apparaît dès lors un peu moins miraculeuse.

LA FIN DES ANNÉES 50 : UN ACCOMMODEMENT PLURALISTE OU UNE DUALITÉ FIGÉE ?

Les deux processus décisionnels qui marquent le terme de ces luttes scolaires se situent assez près l'un de l'autre. En Belgique, les négociations et la conclusion du Pacte scolaire se déroulent pendant l'été et l'automne de 1958. Sa traduction dans une loi a lieu en mai 1959. En France, la préparation d'un compromis par la commission Lapie débute en juin 1959 : ses conclusions sont présentées au gouvernement fin octobre. L'élaboration mouvementée et le vote de la loi Debré se situent au cours des derniers mois de cette même année. On a parfois tendance à rapprocher ces deux conclusions d'une décennie d'affrontements scolaires, ne fût-ce que pour mettre en lumière les avantages que les écoles confessionnelles en ont tirés dans les deux cas. Pourtant, le Pacte scolaire et la loi du Pacte scolaire d'une part et la loi Debré d'autre part diffèrent profondément dans leurs philosophies respectives, dans les processus décisionnels qui les ont amenés ainsi que dans leur approche 'technique' du subventionnement.

Commençons par la loi Debré. Elle sera périodiquement la cible de la gauche qui la considère comme une grande victoire cléricale. Il est cependant frappant de constater que le système Debré conserve l'école laïque comme point de référence, même si les divergences autour de l'implication de cette référence sur le 'caractère propre' de l'école subventionnée mènent finalement à la démission de Bouloche, ministre socialiste et laïque de l'Éducation nationale. C'est donc avec le projet scolaire de l'État que doivent s'associer les écoles libres qui désirent être subventionnées, le degré de subventionnement étant plus large si cette association est plus

17. *Idem*, p. 99-161.

intense – c'est la différence entre le contrat d'association et le contrat simple. Notons d'ailleurs que le système n'a pas affecté le nombre d'élèves de l'école publique, au contraire. Son adoption majorité contre minorité sous le nouveau régime gaulliste donne à la loi Debré une connotation conflictuelle, qui masque les aspirations à une solution comparable sous la IV^e République, solution envisagée notamment par le même Guy Mollet qui, en 1959, tire à boulets rouges sur le gaulliste Debré¹⁸.

En Belgique, l'absence d'une majorité après les élections de 1958 permet le rétablissement de la tradition de compromis. Aucun groupe n'est en effet à même d'imposer sa volonté. Sur base du principe de consensus, une commission tripartite rédige un pacte qui institutionnalise la paix scolaire pour tout l'enseignement primaire et secondaire. Des subventions majorées à toutes les écoles libres sont échangées contre des garanties d'expansion et de neutralité – par la généralisation du choix entre un cours de religion et un cours de morale non confessionnelle notamment – pour l'école officielle. On ne touche pas à l'autonomie pédagogique et au caractère uniconfessionnel des écoles libres. Il n'y pas de contrats, ni d'école de référence. Ajoutons que l'application du compromis passe par l'institutionnalisation du type de commission qui a rédigé le pacte en tant que tel¹⁹.

Les 'solutions' choisies dans les deux pays diffèrent donc foncièrement dans leurs principes structurants ; néanmoins, quelques ressemblances subsistent tout de même. Tout d'abord, si un discours de type pluraliste reste toujours attaché à ces décisions, celles-ci ont néanmoins surtout figé les dualités scolaires existantes. Mais cela n'est peut-être pas l'aspect le plus intéressant de toute cette histoire. Si dans les deux pays on a beaucoup parlé de pluralisme à ce sujet, les motifs fondamentaux de rapprochement entre les deux réseaux d'enseignement présentent aussi des similitudes. En effet, la démocratisation et l'expansion de l'enseignement, sans distinction de réseau, sont essentielles dans les deux cas. On a souvent tendance à évoquer des causalités de nature socio-économique dans l'analyse des grandes décisions scolaires de cette époque, marquée par une si grande expansion de l'enseignement post-primaire. La demande éducative d'une économie en pleine expansion aurait poussé l'État à se servir le plus

18. J. FRANCESCHI, *op. cit.*, p. 281-298 ; A. COUTROT, « La loi scolaire de décembre 1959 », in *Revue française de Science politique*, juin 1963 (XIII) n° 2, p. 352-388 ; L. TANGUY, *op. cit.*, p. 334-345.

19. J. TYSSENS, *Guerre et paix...*, p. 163-173.

possible de ce que lui offrait le réseau libre, sans tenir compte des contingences philosophiques, qui ne revêtaient aucune importance, du moins dans une perspective exclusivement utilitariste de l'enseignement.

Selon nous, une grande prudence s'impose vis-à-vis de cet argument, souvent évoqué à propos de ces compromis de la fin des années 50. La nécessité économique, comme on sait, est un argument passe-partout en matière d'enseignement. Or, les rapports entre enseignement et progrès économique sont, pour le moins, équivoques²⁰, et bien souvent, ne sont évoqués que pour des raisons d'opportunité ou de facilité, faisant ainsi usage de paravent. En clair, si nous ne rejetons pas entièrement le point de vue économique, nous préférons tout de même mettre l'accent sur un autre type d'explication. En effet, les options subventionnaires du Pacte scolaire ou de la loi Debré ne font rien d'autre, tout compte fait, que traduire une approche de la question scolaire similaire à celle liée à la pacification établie aux Pays-Bas en 1917, une approche qui s'est donc manifestée bien avant l'explosion scolaire.

Dans une autre étude, où nous comparons la France et la Belgique au cas hollandais, nous soumettons une grille de lecture inspirée par les théories néo-wéberiennes et par la sociologie historique de l'école de Stanford. Ainsi, nous proposons d'analyser les grandes décisions politico-scolaires à travers les définitions changeantes de la citoyenneté et de la légitimité politique. Nous ne répéterons pas cette analyse théorique ici – nous renvoyons à l'article précité²¹ – mais nous voudrions néanmoins avancer l'hypothèse suivante. La mise en place d'une solution pluraliste aux Pays-Bas en 1917 est une conséquence directe de l'introduction d'une nouvelle définition du citoyen par la voie du suffrage universel. Les 'solutions' apportées à la lutte scolaire à la fin des années 50 en France et en Belgique se rapportent, elles aussi, à un nouveau modèle de citoyenneté, qui apparaît au sein du *welfare*

20. Une des thèses centrales de l'école de Stanford est précisément que la grande expansion scolaire mondiale de l'après-guerre se déroule sans relation significative avec la croissance économique. Voir J.W. MEYER, F.O. RAMIREZ, R. RUBINSON & J. BOLI-BENNETT, « The World Educational Revolution, 1950-1970 », in *Sociology of Education*, 1977 (L), p. 242-258 ; F.O. RAMIREZ & J. BOLI-BENNETT, « Global Patterns of Educational Institutionalization », in P.G. ALTBACH, R.F. ARNOVE & G.P. KELLY (dir.), *Comparative Education*, New York/Londres, Macmillan, 1982, p. 15-36.

21. Voir la note 1.

state keynesien. Dans ce type de citoyenneté, qu'avec Theodor Marshal nous qualifierons de 'citoyenneté sociale', le droit à un enseignement gratuit dans l'école de son choix, s'est vu attribuer une place essentielle. Ajouté à des rapports de forces avantageux, cela donne un poids considérable au discours scolaire éminemment social des confessionnels, qui prennent toujours appui sur le droit des parents pour préconiser une solution dite pluraliste.

Le caractère confessionnel de l'école, dans les cas où, par le passé, celui-ci a été considéré comme étant difficilement conciliable avec la légitimité du régime politique, ne pose plus problème, car la confession n'est plus considérée comme inconciliable avec l'unité nationale, les élites politiques se souciant avant tout d'inclure la catholicité dans la communauté nationale et donc d'éviter tout ce qui empêcherait cette adhésion²². Dès lors, la réalité dualiste qui se cache derrière le verbalisme pluraliste n'apparaît plus comme une menace pour l'unité nationale, mais devient plutôt un élément constitutif de cette unité, même si la laïcité reste formellement le point de référence dans le discours politique dominant. Les traductions concrètes peuvent diverger considérablement, certes, mais cela n'empêche guère que les motifs essentiels du subventionnement – définir comme un droit social la politique active de l'État afin de rendre entièrement accessible l'enseignement que choisit le citoyen pour ses enfants – sont de nature fondamentalement semblable. De toute façon, la revendication est suffisamment puissante pour s'imposer, même à l'encontre d'une tradition foncièrement laïque.

22. Sur ce plan, le discours du Premier ministre Debré devant l'Assemblée, le 24 décembre 1959, est tout à fait révélateur : « Quand les représentants du pouvoir et non des moindres s'exclamaient : 'le cléricalisme voilà l'ennemi', ils vivaient à une époque où il était nécessaire de libérer l'Etat national d'un certain nombre de sujétions. De nos jours, l'Etat national s'est libéré. Ou plutôt s'il doit encore comme toujours et sans cesse d'ailleurs, chercher à se libérer, c'est d'abord à l'égard de bien d'autres adversaires de son indépendance, adversaires aujourd'hui plus dangereux pour son autorité et pour l'indépendance nationale, que certains restes du passé. Il ne s'agit donc pas en ce qui concerne les religions ou plutôt de la religion catholique d'une crainte quant à l'autorité de l'Etat ». Cité dans J. FRANCESCHI, *op. cit.*, p. 314.