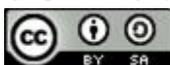


Imprimé en Belgique
Éditions du CIPA, 12 Place du Parc B-7000 Mons
CIPA@umons.ac.be
© CIPA 2015



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

ISSN 2466-7757

Dépôt Légal B 28316-2015

D/2015/7789/6

N° 1 – 2015

Langue(s) & Parole

Revista de Filología Francesa y Románica

La laïcité

La coordination de ce numéro a été assurée par
Manuel TOST



a.s.b.l.

Centre International de
Phonétique Appliquée

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Filologia
Francesa i Romànica

Bellaterra-Mons

Langue(s) & Parole

Revue de Philologie Française et Romane

Équipe Éditoriale

Éditeurs

Xavier Blanco (Universitat Autònoma de Barcelona)
Anna Corral (Universitat Autònoma de Barcelona)
Julio Murillo (Universitat Autònoma de Barcelona)
Raymond Renard (Université de Mons)
Manuel Tost (Universitat Autònoma de Barcelona)

Secrétaire de rédaction

Anna Corral (Universitat Autònoma de Barcelona)

Conseil de Rédaction

Joaquim Llisteri (Universitat Autònoma de Barcelona)
Salah Mejri (Université Paris 13)
Sophie Moirand (Université Sorbonne Nouvelle Paris 3)
Gemma Rigau (Universitat Autònoma de Barcelona)
Maria Teresa Rijo Da Fonseca Lino (Universidade Nova da Lisboa)

Comité Scientifique

Jean-Claude Anscombre (Université Paris 13)
Maria Helena Araújo e Sá (Universidade de Aveiro)
Paolo E. Balboni (Università Ca' Foscari Venezia)
Lorraine Baqué (Universitat Autònoma de Barcelona)
Mercedes Boixareu (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Josep Maria Brucart (Universitat Autònoma de Barcelona)
Jordi Cerdà Subirachs (Universitat Autònoma de Barcelona)
J. Fidel Corcuera Manso (Universidad de Zaragoza)
Christian Degache (Université Stendhal-Grenoble)
María Luisa Donaire Fernández (Universidad de Oviedo)
José Enrique Gargallo Gil (Universidad de Barcelona)
Claude Germain (Université du Québec A Montréal)
Bernard Harmegnies (Université de Mons)
Franz-Joseph Meißner (Universität Giessen)
Ricard Ripoll (Universitat Autònoma de Barcelona)
Marta Segarra (Universidad de Barcelona)
Inés Sfar (Université Paris IV-Sorbonne)
Javier Suso López (Universidad de Granada)
Jean Jacques Van Vlasselaer (Waterloo University, Canada)
Sera De Vriendt (Vrije Universiteit Brussel)
Alicia Yllera Fernández (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Au lecteur

LA revue *Langue(s) & Parole* est une publication annuelle coéditée par le Département de Philologie Française et Romane de l'UAB (Universitat Autònoma de Barcelona) et le Centre International de Phonétique Appliquée (CIPA).

La revue se veut dans la lignée de la *Revue de Phonétique Appliquée* et de la *Revue PArôle* qui en avait pris le relais. Ces revues bien connues par leur sigle *RPA* ont joué un rôle essentiel au cours des cinquante dernières années dans la présentation et diffusion de recherches et d'expériences concernant les langues et l'enseignement-apprentissage des langues.

Langue(s) & Parole se situe dans le droit fil des principes qui avaient présidé à la publication de ces revues : primauté de l'oral, intervention incontournable de l'être communicant, conception dynamique et variabilité de la langue, globalité et écologie de l'activité langagière, communication endolingue et exolingue. Le titre même qui a été adopté pour la publication renvoie au champ des études envisagées : il va sans dire que les recherches sur la *langue* en tant que « système de systèmes » (R. Renard) – en tant qu'ensemble de *formes* – auront leur place, mais puisque « rien n'entre dans la langue sans avoir été essayé dans la parole » (F. de Saussure), puisque ce que nous pouvons appréhender ce sont **les langues**, et que celles-ci « ont une manifestation normale et primaire qui est phonique » (E. Alarcos Llorach), des contributions spécifiques seront publiées qui présentent des recherches et applications ayant trait à la parole et à l'oralité, un champ trop souvent laissé pour compte.

Pour ce qui est des langues objets d'étude, *Langue(s) & Parole* entend inclure dans ses pages des contributions inédites spécialisées concernant la langue française et les cultures de langue française mais également les autres langues romanes. En application des principes et orientations qui viennent d'être mentionnés, elle a pour vocation de publier des numéros sur des thématiques spécifiques transversales regroupant des recherches et applications ayant trait

aux différents domaines des études sur ces langues : *Linguistique de la langue* et *Linguistique de la parole*, *Philologie*, *Littérature*, *Contact des langues*, *Traductologie*, *Dictionnaire et lexicographie*, *Didactique des langues et des Cultures*. Certaines livraisons pourront ainsi être consacrées à des thématiques envisagées de différents points de vue, et d'autres faire l'objet de monographies comme ce premier numéro. D'une manière générale, la revue se veut un forum de débat et une tribune pour les chercheurs et enseignants qui œuvrent au plurilinguisme et à l'optimisation de la *communication* par les langues.

Les contributions – écrites en une langue romane ou en anglais – devront respecter les normes de publication de la revue (cf. consignes aux auteurs). Elles seront accompagnées d'un bref résumé et de cinq mots clés en anglais et dans la langue de l'article.

Le processus de sélection et d'acceptation des travaux proposés pour la publication obéit au système d'*évaluation du double insu* : chaque contribution est soumise à une double expertise scientifique anonyme, effectuée par des pairs. Ces articles doivent être inédits et n'avoir pas été soumis à d'autres éditeurs.

L'Équipe Éditoriale se réserve le droit de refuser toute contribution qui ne s'adapterait pas au domaine scientifique de la revue ou ne respecterait pas les normes d'édition.

L'Équipe Éditoriale

SOMMAIRE

Numéro 1

Présentation

Julio Murillo Puyal 9

Table ronde

Pour une laïcité universalisable

Raymond Renard 17

Ética y laicidad

Victoria Camps..... 33

Laicidad y enseñanza

Carme Tolosana 43

Articles

Un regard historique (1870-1914) sur les mots et les choses de la « laïcité » en Europe de l'Ouest

Henri Besse 59

Condorcet en España: la instrucción pública, los derechos de las mujeres

Mercè Boixareu 107

Missions religieuses, laïcité et colonies : au cœur d'une contradiction bien française (1871-1914)

Gérard Vigner 127

Lectures

Si Dios fuese un activista de los derechos humanos 147

Les enjeux de la laïcité: à l'ère de la Diversité Culturelle Planétaire 153

Du bon usage de la laïcité 154

Dictionnaire amoureux de la laïcité 156

PRÉSENTATION

LA première livraison d'une revue a toujours une valeur emblématique, tout particulièrement s'il s'agit d'une revue à vocation interdisciplinaire de diffusion de recherches et d'applications pédagogiques dans le domaine des langues. Les caractéristiques éditoriales (format, maquette, périodicité, promoteurs), la composition du Comité de rédaction et du Comité scientifique mais également la thématique et les auteurs des contributions préfigurent dans une large mesure l'orientation de la publication et les domaines qui feront l'objet des études des chercheurs et praticiens pour lesquels elle se veut forum et tribune.

Le présent numéro de *Langue(s) & Parole* peut donc quelque peu surprendre, car il est de tradition – du moins en Espagne – que les revues éditées par les Départements de Philologie se cantonnent à des problématiques ayant trait à l'analyse linguistique ou à la littérature. Il va sans dire que la Revue abordera ces domaines, mais il nous a semblé à propos, sinon nécessaire, de traiter un sujet d'une brûlante actualité et qui permet de souligner le rôle des auteurs de langue française dans la formation de la « conscience européenne » et dans la définition et l'évolution de concepts et de valeurs que l'on peut – doit ? – considérer aujourd'hui comme universelles.

En adoptant pour thématique de cette première livraison de *Langue(s) & Parole* la notion de *laïcité*, en rappelant ses fondements, sa gestation et son évolution, ainsi que quelques exemples des acceptions qu'on lui donne et des applications qui en ont été faites, nous avons pensé que cela peut contribuer à préciser les objectifs et la portée des recherches sur les langues et sur l'enseignement-apprentissage des langues. Les contributions publiées ci-après montrent bien, même dans le cadre limité d'un numéro de revue, que l'analyse d'une langue, le français en l'occurrence, et *a fortiori* son enseignement-apprentissage, va bien au-delà de l'acte didactique ou

de l'analyse linguistique *stricto sensu*. Il s'ensuit que la fonction même et le rôle d'un Département universitaire de français et d'un organisme comme le Centre International de Phonétique Appliquée ne se circonscrit pas à enseigner et analyser les langues et la parole comme s'il s'agissait de maîtriser un nouvel instrument qui permet à un citoyen du XXI^e siècle d'élargir ses propres relations et de communiquer avec des personnes qui parlent une autre langue que la sienne, mais également, et peut-être surtout, de définir, de préciser et de transmettre des *valeurs*.

Dans cette perspective, la définition de ces *valeurs*, l'explicitation des principes qui les fondent et des concepts auxquels elles renvoient s'avère aujourd'hui une tâche d'urgence à laquelle les études concernant les langues – recherche et enseignement-apprentissage – ne peuvent se soustraire.

Au cours des dernières décennies, en particulier comme réaction à des conceptions totalitaires, dogmatiques et unitaristes de l'individu et de la société, il n'est pas exceptionnel qu'une lecture biaisée et réductrice des principes de l'humanisme, du libre-arbitre et des fondements des droits et libertés ait parfois débouché sur une sorte de relativisme généralisé sans points de repère, et qui s'avère impuissant pour s'opposer au fanatisme et à l'intolérance. Face à ces dérives, la *parole*, le *droit à la parole* (Guberina) constitue en elle-même une *valeur* car, quoiqu'elle soit souvent utilisée à des fins de pouvoir et d'aliénation, elle est, pour l'individu et pour la collectivité, l'instrument qui permet au premier chef la résistance à l'arbitraire et la rencontre de l'autre. Comme le rappelaient les auteurs du « Collège de Palo Alto », si *communication* – i.e., la fonction essentielle des langues – désigne, dans l'usage courant, l'échange d'information, le terme signifie d'abord l'idée de *partage*, de *mise en commun*, de *communion*.

L'analyse et la diffusion des langues, des concepts qu'elles expriment et véhiculent, acquièrent dès lors leur pleine dimension sociétale et constituent des actions appelées à jouer un rôle capital dans la formation du citoyen. Par le truchement des recherches sur la parole (aux plans phonique, lexico-sémantique, morphosyntaxique ou textuel) et par l'enseignement-apprentissage des langues et des

cultures qu'elles expriment et véhiculent, c'est la « formation des esprits » qui est en jeu, qui est l'enjeu, et dont la portée ne peut être sous-estimée. Comme le déclarait l'UNESCO, à la fin de la Deuxième Guerre Mondiale, dans le premier paragraphe du préambule de la Convention qui créait cette organisation :

[...] *les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix*¹.

La Table Ronde et les articles retenus pour ce premier numéro de *Langue(s) & Parole* se veulent précisément des contributions à cette action sur « l'esprit des hommes ». La question de la *laïcité* qui est au cœur des débats d'actualité constitue à cet égard un exemple majeur de l'exigence de cette action. En effet, quoique les développements que le terme a connus font qu'il désigne aujourd'hui un principe définitoire des systèmes politiques, quoique les références qui fondent la notion, et l'énoncé des applications qui sont censées s'ensuivre traduisent une remarquable cohérence conceptuelle, les interprétations qui en sont faites par les institutions, les médias ou les grands courants de la pensée contemporaine, et même dans les textes administratifs normatifs nationaux ou transnationaux, sont loin d'être congruentes.

Il ne s'agissait donc pas de prendre parti dans le débat ou d'établir un réquisitoire contre telle ou telle orientation, mais de présenter un « *état de la question* » en adoptant différents points de vue qui permettent d'en montrer les différentes lectures possibles et les implications. Et, bien entendu, en étayant les textes par des références explicitement mentionnées, et en adoptant un argumentaire rigoureux opposé à la polémique pamphlétaire.

À cette fin, les contributions à ce premier numéro de *Langue(s) & Parole* ont été regroupées en trois types d'approches :

¹ Constitution de l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture, signée à Londres le 16 novembre 1945. *Texte original* : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19450147/201505130000/0.401.pdf>

- ✓ Table Ronde
- ✓ Articles
- ✓ Lectures

Les textes réunis sous la rubrique **Table Ronde** sont les transcriptions, revues par leurs auteurs, des interventions prononcées lors de la Journée qui s'est tenue à l'*Universitat Autònoma de Barcelona* le 15 mai 2014 sur le thème « *La laïcité aujourd'hui* ».

Les trois auteurs adoptent des points de vue très différenciés qui correspondent bien évidemment à leur profil personnel de chercheurs, d'enseignants mais aussi de citoyens qui n'ont pas hésité à intervenir dans les grands débats de notre époque.

D'emblée l'intervention du professeur Renard, qui ouvre la Table Ronde, contrecarre l'idée malheureusement assez répandue qui réduit la notion de *laïcité*, d'une part, à l'anticléricisme et, d'autre part, aux conceptions sociétales « occidentales ». Les références à quelques-unes des prises de position les plus significatives dans l'histoire de France, y compris à des textes constitutionnels et à des déclarations des Hautes Autorités religieuses de France, l'amènent à conclure que la *laïcité* peut devenir une valeur universelle, mais à la condition que la spiritualité, inhérente à l'être humain, soit prise en compte : la spiritualisation de la *laïcité* s'avère la condition *sine qua non* pour rendre cette valeur universalisable.

La deuxième intervention, due à Victoria Camps, et qui avait été prononcée en langue espagnole, est donc transcrite dans cette même langue, suivant les principes d'édition de la revue (cf. l'adresse *Au lecteur*). L'auteure s'associe à l'argumentaire de l'intervention précédente et souligne que le concept de *laïcité* est effectivement français de par ses origines et de par ses développements. Après s'être brièvement référée à la situation en Espagne elle pose que la question relève du plan politique ; mais spécialiste de l'éthique et auteure de plusieurs études sur la question, elle s'attache à souligner les valeurs inhérentes à la notion de *laïcité*, et rappelle que l'éthique laïque est fondée sur la raison et la morale religieuse sur la foi, ce qui entraîne des désaccords profonds dans les débats existentiels, tout

spécialement entre ceux – religieux ou laïcistes – qui adoptent des points de vue dogmatiques. Ces désaccords pourraient toutefois être surmontés si, à l’instar de Dietrich Bonhoeffer, théologien allemand assassiné par les nazis, la morale est envisagée « hors des religions », *etsi Deus non daretur*.

Carme Tolosano cible son intervention « *laicidad y enseñanza* » sur les relations de l’Église et de l’État en Espagne. La question de la laïcité est envisagée dans le cadre des évolutions sociologique, économique et politique. L’auteure souligne que malgré la prépondérance « traditionnelle » – et parfois les privilèges – de l’Église, des initiatives et réalisations d’enseignement laïc très importantes et significatives jalonnent l’histoire du pays. Elle précise toutefois qu’en Espagne, au cours des dernières années des situations toujours potentiellement conflictuelles au plan institutionnel subsistent mais, heureusement, ne se traduisent pas par des affrontements.

Les trois articles publiés dans la deuxième partie de la revue abordent la question de la laïcité selon des perspectives qui éclairent la notion et en montrent les implications et applications à partir des acceptions et emplois du terme en français et dans quatre autres langues (Henri Besse), à partir des politiques et actions de colonisation réalisées par la France et qui ne sont pas sans contradictions, en particulier en Afrique (Gérard Vigner), et finalement, à partir de la réception de l’œuvre de Condorcet en Espagne (Mercè Boixareu), ce qui permet à l’auteure de situer cette œuvre dans le cadre des mouvements de diffusion de *l’esprit des Lumières*. L’étude montre que la défense de la laïcité s’inscrit dans un projet de société démocratique vaste et ambitieux, qui inclut l’universalisation de l’éducation et par là-même la défense des droits de la femme.

Le **Rapport de lecture**, par Jordi Cerdà, de la traduction en espagnol d’un des derniers ouvrages de Boaventura de Sousa Santos, auteur connu en particulier pour ses critiques de « l’occidentalo-centrisme », complète ce premier numéro de *Langue(s) & Parole*.

Cette contribution traduit l'esprit même que nous entendons donner à la revue. D'abord en élargissant l'éventail des langues dans lesquelles peuvent s'exprimer les auteurs, et, bien évidemment, de par le message du livre dont il est rendu compte et dont l'auteur du rapport de lecture souligne qu'il peut produire une certaine perplexité (*sic*). L'argumentaire présenté rejoint en partie les réflexions formulées à la table ronde par Raymond Renard concernant la spiritualité et par Victoria Camps à propos des prises de position dogmatiques : selon Sousa Santos, rapporte Cerdà, la ligne de partage idéologique et les affrontements de notre époque seraient fondés non pas sur les croyances religieuses, mais seraient à situer aux plans socio-économique et culturel, et dans les lectures qu'en font les « théologies politiques ». Et l'auteur du compte-rendu d'étayer le raisonnement du sociologue portugais par des interrogations d'une brûlante actualité qui interpellent tout un chacun.

*
* *

Francisco Giner de los Rios, le fondateur de la *Institución Libre de Enseñanza*, institution qui a joué en Espagne, au cours des premières décennies du XX^e siècle, un rôle essentiel dans la vie culturelle et la formation des élites du pays, assignait à l'Université une triple fonction : transmettre les savoirs, participer à la création des savoirs, former des citoyens. Ce premier numéro de *Langue(s) & Parole* assume ce triple objectif de par la thématique et de par les contenus et la forme des contributions : les textes publiés rendent, en effet, compte des jalons qui ont marqué l'évolution du concept de *laïcité* et les emplois du terme, mais ils enrichissent également la notion en vue de la rendre universalisable et d'en optimiser l'application.

Julio Murillo Puyal

Table ronde

Pour une laïcité universalisable

Raymond RENARD

Université de Mons

raymond.renard@umons.ac.be

CC-BY-SA

1. Complexité du sujet

UNE fois définie, ce qui n'est guère aisé même dans ses grandes lignes, on va le voir, la *laïcité* apparaît une notion particulièrement complexe. Le terme est absent, mal ou non traduit dans la plupart des langues.

Dès lors, envisager l'adoption généralisée de son principe impliquera forcément que l'on se situe dans une perspective géopolitique très large.

Pour mieux saisir celle où je vais me placer, je rappellerai d'abord une expérience personnelle. Il y a quelques années, j'étais invité à un Colloque sur l'interculturel, organisé par le Département de français de l'Université de Balamand, à Tripoli (Liban, 16-20 avril 2007). L'appel à communications se déclinait en quatre axes, dont l'un, intitulé « laïcité », posait la question suivante :

La notion de laïcité pourrait-elle gérer un espace où Islam, Chrétienté, Bouddhisme, etc. s'accorderaient pour définir une nouvelle et commune responsabilité morale, et prôner une conduite éthique face à la présence contradictoire de systèmes de valeurs émanant de ces différentes cultures ? (Axes du Colloque : 4. Ethique et valeurs de la Francophonie).

Sachant que l'Université Balamand dépend du Patriarcat d'Antioche, on saisit l'arrière-pensée des organisateurs, à la recherche d'un modèle susceptible de protéger les minorités chrétiennes insérées dans un tissu essentiellement musulman.

Sur place, je dus bien me rendre compte que la question posée à laquelle j'avais répondu positivement n'était que la partie cachée d'un iceberg...

Au cours du siècle dernier, en effet, la conjoncture internationale est devenue inquiétante. En cause, les dérives de plus en plus visibles de la mondialisation. Celle-ci, sous sa forme « globalisation », consacre et renforce la financiarisation de l'économie et la dictature intégriste du profit avec, entre autres effets dévastateurs : la délégitimation du politique, de l'Etat protecteur et de la démocratie, le détricotage des conquêtes sociales et des services publics (là où il y en a), la dilapidation marchandisée du patrimoine naturel, l'accroissement des inégalités, l'absence d'une régulation internationale fondée sur la justice, l'équité et le respect des droits humains les plus élémentaires, la privatisation de la vie scientifique, sociale et culturelle, la diffusion par des médias toujours plus sophistiqués et incontrôlables d'une pseudo-culture planétaire uniformisée, débile, médiocre et avilissante. Avec, en perspective, les effets prévisibles d'une révolution génétique qui risque de rouvrir de nouveaux débats sur la nature humaine.

Au renversement des valeurs et à leur remplacement par un matérialisme de bas étage déniait toute norme transcendante, se substituent de plus en plus de jeux et de moins en moins de pain. Des masses grandissantes, en manque spirituel, se réfugient avec une crédulité déconcertante dans l'absolutisation de leurs croyances (je vise, entre autres, les diverses sectes qui contaminent le monde chrétien). En outre (ce n'est en rien incompatible), ces populations sont conviées à une croisade mondiale contre un prétendu « axe du mal », tout prêt au « choc des civilisations ».

Avec, pour corollaires, dans le monde occidental, la mort des idéologies, l'absence de tout projet fiable de société, la domination d'une vision de la modernité symbolisée par la pensée unique – en réalité absence de pensée.

Et pendant ce temps, que se passe-t-il dans l'autre monde autrefois dénommé « sous-développé », puis « en voie de développement », aujourd'hui « moyennement avancé », dans cet immense espace où vivent notamment plus d'un milliard de musulmans ? Là aussi, la globalisation a ses laissés-pour-compte, victimes de l'ignorance, de la pauvreté, de l'exploitation, de la misère, de l'inégalité, de l'injustice, voire de l'humiliation.

Comment ne pas craindre que des masses peu éduquées, mais armées d'une foi aveugle, ne se laissent séduire par un fondamentalisme ou un intégrisme religieux souvent instrumentalisés par des despotes d'abord soucieux de la survie de leur régime ? Surtout lorsque, stimulées par une hostilité farouche (souvent compréhensible) à toute sécularisation des mœurs, elles aussi sont exhortées au combat contre les « Croisés », dont parfois, d'ailleurs, elles perçoivent les escadres...

En deux mots, parallèlement à cette sorte d'alliance objective entre les émules de Samuel Huntington et d'Oussama Ben Laden, – demeurés symboles vivants malgré leur disparition, – il semble bien qu'on assiste au déclin de deux spécificités fondatrices de la dignité humaine : la raison et la spiritualité.

Et cela, tant en Occident qu'en Orient. Un Occident désorienté, à la fois arrogant et anxieux, un Orient sur-occidentalisé, à la fois orgueilleux et violent. Choc lamentable de deux « ignorances institutionnalisées » (Arkoun, 2003, 6).

Dans l'Union européenne, en ce début de siècle, surgirent les débats passionnés lors de la discussion du préambule d'une « Constitution » (mort-née), à propos de notre héritage culturel. Ils aboutirent à un compromis réalisé en référence « aux héritages culturels, religieux et humanistes de l'Europe, à partir desquels se sont développées les valeurs universelles que constituent les droits inviolables et inaliénables de la personne humaine, ainsi que la liberté, la démocratie, l'égalité et l'Etat de droit ».

Rappelons ici que 2005 marque l'anniversaire centenaire de la loi française de Séparation de l'Église et de l'État. Certes, cette loi ne mentionnait pas le terme *laïcité*, le mot n'étant pas d'usage courant à l'époque, mais elle instituait le principe de Séparation de l'Église et de l'État, principe définitoire de la *laïcité*, comme nous le verrons bientôt. Pour ce qui est de l'héritage culturel de l'Europe, il n'était donc pas possible de le limiter aux racines chrétiennes : le compromis se devait de reconnaître la pluralité des courants.

J'aime citer Tzvetan Todorov, qui écrivait en 2008 dans *La peur des Barbares* :

L'union européenne est devenue possible uniquement grâce à l'acceptation de la diversité de ses membres. Or, la vision positive du pluralisme ne s'est imposée qu'à l'époque des Lumières, à cause de penseurs comme Montesquieu et Hume. Pour cette raison, s'il ne fallait retenir qu'une seule tradition décisive pour l'émergence de l'Europe actuelle, ce serait l'héritage des Lumières (260).

Cette formulation est d'autant plus adéquate qu'elle correspond à la devise adoptée en 2004 par l'Union Européenne : « *L'unité dans la diversité* » (« *In varietate concordia* »), et insérée en 2007, dans le traité modifié de Lisbonne, « *Unie dans la diversité* ».

Ce qu'ont apporté les *Lumières*, c'est la reconnaissance de la diversité des personnes, de la pluralité, et partant, de l'exigence de liberté.

Définition

Cette présentation de l'héritage culturel de l'Europe nous conduit à la définition du concept de *laïcité*, qu'il est temps d'aborder, tout en soulignant la paternité française de ce concept.

Pour la clarté de l'exposé, ma référence sera la « *Laïcité à la française* », dont l'élaboration permet le mieux de saisir la complexité d'un concept qui s'est précisé dans l'histoire à travers une longue et difficile maturation.

Le dictionnaire *Le Petit Robert* date l'apparition du terme en 1871 et en donne une définition qui s'inscrit dans cette tradition : « LAÏCITÉ, ...♦ 2° Principe de séparation de la société civile et de la société religieuse, l'Etat n'exerçant aucun pouvoir religieux et les Eglises aucun pouvoir politique ».

C'est en effet le principe de séparation de l'Église et de l'État qui constitue le premier principe qui fonde la *laïcité*.

Comme avait dit Victor Hugo en 1850 dans son discours célèbre sur la « Loi Falloux » : « *L'Église chez elle et l'État chez lui.* »²

Mais le principe de séparation de l'Église et de l'État ne suffit pas à définir la *laïcité*. Un aspect fondamental, est absent du *Petit Robert* : l'État se doit de respecter les religions. (Cf. « Art.1^{er}, la République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées [...] dans l'intérêt de l'ordre public. – Art.2, la République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte [...] »).

Au plan juridique, les garanties afférentes à la vie en société et aux manifestations religieuses sont tout à fait claires : les croyances individuelles relèvent du *privé*, c'est le *Droit civil* ; et tout ce qui concerne l'intérêt général, c'est le *bien commun*, relève du *Droit public*.

Dans mon ouvrage sur notre sujet, je précise que ces deux domaines étant ainsi définis, l'application du principe de *laïcité* implique et requiert deux conditions : la première, c'est l'existence de l'*État de droit*, la deuxième, la prise en compte, de la *spiritualité*.

Je parlerai d'abord de la première, car historiquement, on va le voir, la laïcité est une valeur d'ordre politique qui concerne la légitimité du pouvoir.

A cet égard, l'étymologie est éclairante : le grec ancien transpose la notion de *peuple* par trois termes : *demos* (ceux qui votent), *ethnos* (le groupe homogène selon son origine ou sa culture), *laos* (le peuple tout entier). Les mots « laïc », « laïque », « laïcité » se réfèrent donc à l'ensemble des hommes et des femmes, sans exclusion aucune.

À partir de ces deux conditions, on peut distinguer la *laïcité politique* et la *laïcité philosophique*. Cette distinction est importante : j'en montrerai bientôt les implications à propos de la *laïcité* belge, différente de la française, ou encore d'autres États plus éloignés

² *Discours sur la liberté de l'enseignement* (Assemblée Nationale Française, 14 janvier 1850). – Cf. Voltaire : « L'Église dans l'État et non l'État dans l'Église ».

(comme la Turquie), aux réalités socio-politiques et socioreligieuses fort diverses.

Pour ce qui est de la *laïcité politique*, ou *laïcité institutionnelle*, la première condition pour qu'elle puisse s'instaurer comme telle, est que les personnes et les institutions jouissent des garanties indispensables à cet effet. C'est donc l'existence de l'*État de droit*, fondement de la démocratie et des droits de la personne. S'il n'y a pas d'*État de droit*, il n'est pas possible de songer à définir le *Droit civil*, ni non plus ce que l'on désigne comme *Droit commun*, qui fait partie du *Droit public*, et doit donc être institué en premier lieu car il concerne le *bien commun*.

La *laïcité politique* ou *institutionnelle* peut donc être définie principalement par la relation entre pouvoir de l'Église et pouvoir de l'État au sein de l'État de droit.

Quant à la *laïcité philosophique*, on la caractérise d'une manière succincte par l'attitude adoptée envers la *laïcité politique* : ce serait la conception qu'en ont les humanistes, ceux qui défendent le droit pour chacun de mener son existence en parfaite conformité avec ses convictions (religieuses ou non), et qui veillent avec détermination au respect de la *laïcité politique* et, au-delà, à l'élévation de la pensée³.

Le concept de *laïcité* englobe ainsi à la fois la notion de *laïcité institutionnelle, politique* et celle de *laïcité philosophique*.

En tout état de cause, un dénominateur commun caractérise les différentes conceptions du principe de *laïcité*, le respect de deux règles essentielles : la religion n'intervient pas dans la vie politique, la politique n'intervient pas dans la vie des religions, sauf pour les protéger.

³ Même lorsque le principe de laïcité est institué par la loi suprême du pays, des partisans de la *laïcité philosophique* – et il y a aussi des catholiques parmi eux – peuvent estimer devoir défendre les principes qui la fondent lorsqu'ils les estiment enfreints.

2. Evolution du concept

L'évolution du concept de *laïcité*, notamment en France, s'avère particulièrement significative, compte tenu de la longue maturation historique qui a abouti à la dénotation actuelle du terme. Rappelons-en quelques jalons.

Il est toujours difficile de dater les débuts et les origines d'un mouvement social, à plus forte raison d'une idée ou d'un principe qui concerne la nature de l'État.

Pour ce qui est des rapports entre le pouvoir religieux et le pouvoir politique, leurs relations ont pratiquement été toujours conflictuelles. Ainsi pour nous en tenir au dernier millénaire, nous avons tous appris dans les livres d'histoire qu'au XI^e siècle, la *Querelle des Investitures*, entre Rome (la Papauté) et le Saint-Empire, concernait la nomination des évêques et des abbés, l'Église récusant, comme il était d'usage, que ce soient les suzerains qui en décident. Cet affrontement constituait en fait un conflit de pouvoir qui allait bien au-delà. Il ne s'agissait pas seulement de décider qui, des Papes ou des suzerains, devait conférer l'investiture, mais de décider qui, de l'Église ou des Empereurs détenait le pouvoir.

Finalement, qui a pris le pouvoir ? Évidemment, durant tout le Moyen-Âge, l'Église le détiendra : même la royauté se prétendra d'origine divine, ce qui implique l'aval de l'autorité religieuse sur le pouvoir temporel (trente rois de France seront allés à la cathédrale de Reims chercher l'onction du sacre).

Il en sera ainsi en France jusqu'aux Lumières, dont les principes philosophiques constituent une délégitimation du pouvoir royal. Le roi n'est plus roi « par la grâce de Dieu », le pouvoir de Dieu ne lui a pas été donné. La souveraineté appartient au peuple. Dieu n'intervient en rien et ne donne aucune légitimation au pouvoir.

En 1789, le principe de légitimité fondé sur la prédestination divine est abandonné⁴, et la Constitution de 1791⁵ garantit la liberté de culte, de même que celle de 1793⁶ reprise en 1795⁷.

Dès 1789, on procède aussi à la sécularisation de l'Église : les propriétés de l'Église sont saisies puis vendues, les ordres religieux supprimés, et petit à petit les fonctions qu'assumait l'Église, y compris l'assistance ou l'éducation, seront organisées par des « institutions politiques », c'est-à-dire par l'État. Notons ici la confusion courante entre sécularisation et laïcité (l'anglais traduit laïcité par *secularity*). Ces deux notions se distinguent par des connotations socio-politiques, la première (sécularisation) relevant plutôt d'une dynamique sociale, la seconde (laïcité), d'une politique d'État, et surtout, nous le verrons, par une plus-value de *sens*.

L'avènement de Napoléon viendra contrecarrer cette orientation : l'État restitue à l'Église un certain nombre de biens, et des négociations s'engagent, qui aboutiront à l'établissement d'un concordat avec Rome, la seule puissance religieuse de l'époque.

Au cours du XIX^e siècle, bien des affrontements socio-politiques montreront que le principe de *laïcité*, dont le terme est longtemps ignoré, est loin de se réaliser. Pendant toute cette période de plus d'un siècle, aucune disposition officielle n'aura entériné ou développé les mesures prises à la Révolution. Après l'ébranlement du fondement religieux de la nation, en 1789, c'était au peuple de prendre le relais. Cela ne s'est pas fait, on le sait, sans douleur (la démocratie demeurant l'une des 84 « erreurs » dénoncées par le *Syllabus* de 1864 !)⁸.

⁴ 1789 -- *Déclaration des Droits de l'Homme*, Article 3 : « Le principe de toute Souveraineté réside essentiellement dans la Nation. Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément ».

⁵ 1791 -- *Constitution*, Article I.3 : « La constitution garantit la liberté à tout homme [...] d'exercer le culte religieux auquel il est attaché ».

⁶ 1793 -- *Constitution*, Article 122 : « La Constitution garantit à tous les Français [...] le libre exercice des cultes ».

⁷ 1795 -- *Constitution*, Article 354 : « Nul ne peut être empêché d'exercer, [...] le culte qu'il a choisi ».

⁸ Le pape disposa d'un pouvoir temporel dans ses « Etats » jusqu'en 1870.

L'avènement de la démocratie n'est pas l'histoire d'un long fleuve tranquille. On peut dire, en fin de compte, qu'elle devait légitimer tout le système institutionnel de l'Etat laïque moderne.

Il faudra attendre 1905 et la Loi de Séparation, ou d'ailleurs n'apparaît pas le mot « laïcité », terme seulement attesté par le *Littre* en 1871. C'est dire combien le concept eut peine à s'imposer.

Car durant tout le XIX^e siècle et jusqu'à la promulgation de la loi de 1905, les affrontements ont été fréquents et souvent virulents entre les tenants de l'Ancien Régime, ou du moins entre, d'un côté, les partisans du pouvoir traditionnel de la religion catholique, de son pouvoir dans l'État, et de l'autre les défenseurs d'un pouvoir laïc.

Nous arrivons ainsi à 1946, à la fin de la Deuxième Guerre Mondiale, avec la promulgation de la Constitution de la quatrième République, sous l'égide du Général de Gaulle, et toujours en vigueur⁹, qui introduit le terme et en explicite le contenu :

Article 1^{er}: la France est « une république indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances ».

En conséquence, tous les Français, chrétiens, musulmans, juifs, athées, non-croyants, déistes, agnostiques, etc. sont *laïques*. La laïcité participe du système de valeurs de la société tout entière. Elle est véritablement *intégrée* à sa culture. Le libellé de l'article est à cet égard particulièrement significatif. La France est définie comme une république, mais les caractéristiques qui lui sont assignées ne sont pas mentionnées dans l'ordre alphabétique et le terme « laïque » précède même le terme « démocratique ». Il n'y a pas, je crois, d'autres pays où la *laïcité* soit ainsi intégrée, au point qu'après un siècle et demi de débat, les anciens adversaires, enfin réconciliés, en revendiquent chacun aujourd'hui la paternité.

⁹ L'article 1^{er} est repris dans la « Constitution de 1958 ».

En fait, avant même la promulgation de la Constitution de 1946, jalon déterminant dans l'évolution du concept de *laïcité*, la question avait été jugée à ce point prégnante et récurrente par de Gaulle – dont on reconnaît aujourd'hui l'intelligence politique – qu'il avait réuni pour avis les cardinaux et évêques de France. Voici la déclaration qu'ils publient en novembre 1945 :

Si par ces mots [laïcité de l'Etat] on entend proclamer la souveraine autonomie de l'Etat dans son domaine de l'ordre temporel, son droit de régir seul toute l'organisation politique, judiciaire, administrative, fiscale, militaire de la société temporelle, et d'une manière générale, tout ce qui relève de la technique politique et économique, nous déclarons nettement que cette doctrine est pleinement conforme à la doctrine de l'Eglise...

La Laïcité de l'Etat peut aussi être entendue en ce sens que dans un pays divisé de croyances, l'Etat doit laisser chaque citoyen pratiquer librement sa religion. Ce second sens, s'il est bien compris, est lui aussi conforme à la pensée de l'Eglise...

Par contre, si la laïcité de l'Etat est une doctrine philosophique qui contient toute une conception matérialiste et athée de la vie humaine et de la société, si ces mots veulent définir un système de gouvernement politique qui impose cette conception aux fonctionnaires jusque dans leur vie privée, aux écoles de l'Etat, à la nation tout entière, nous nous élevons de toutes nos forces contre cette doctrine : nous la condamnons au nom même de la vraie mission de l'Etat et de la mission de l'Eglise » (Coq, 2005, 83-84).

Ce dernier paragraphe vise évidemment le *laïcisme*. Le terme correspondait à l'époque à la conception religieuse officielle de l'Union Soviétique : d'une manière schématique, cela revenait à dire que Dieu n'existant pas, tout le monde est laïque, c'est-à-dire athée.

Cette prise de position de l'Eglise de France, particulièrement nette, montre qu'elle envisageait déjà une situation analogue à celle d'aujourd'hui : une société plurielle au plan religieux, avec une moindre influence du dogme catholique (aujourd'hui 8 % des catholiques se disent pratiquants), et la nécessité de prendre en compte les immigrés musulmans.

La déclaration pose également, quoiqu'on ne s'y réfère pas d'une manière explicite, la distinction entre l'État culturel et l'État cultuel. Il n'y a pas lieu, dans le cadre de mon intervention, d'analyser cet aspect, la question est par trop complexe (ainsi les six millions de musulmans français peuvent bien être intégrés *culturellement* mais aujourd'hui beaucoup privilégient leur profil cultuel, ce qui est très différent de la situation des chrétiens), mais on peut déjà retenir que cette distinction permet de montrer très clairement la différence entre le concept de *laïcité* et ce que l'on est convenu de désigner aujourd'hui comme *laïcisme*.

La déclaration de 1945 des cardinaux et évêques de France implique bien la diversité des acceptions et conceptions de la *laïcité*. Élément nouveau dans l'histoire des relations Église-État en France, la déclaration admet que certaines de ces conceptions sont acceptable y compris pour ceux qui constituaient alors la majorité, c'est-à-dire les catholiques, et qui craignaient certaines dérives idéologiques dans l'application du principe de *laïcité*.

En résumé, la déclaration manifestait l'accord de l'Église à l'instauration de la *laïcité politique*, c'est-à-dire au modèle institutionnel caractérisé par les deux traits spécifiques suivants :

1. légitimité et autorité des pouvoirs temporels et religieux, en spécifiant ce qui revient à l'État et ce qui revient à l'Église ;
2. démocratie et respect des *Droits de l'homme*.

Le respect des *Droits de l'homme*, dont la liberté de conscience, devrait d'ailleurs être mentionné en premier lieu, car c'est, selon moi, la condition intrinsèque de l'universalisation du principe de *laïcité*. Pour ce qui est des croyances religieuses, la liberté de conscience est celle de croire, de ne pas croire, ou de changer de croyance. C'est là que la *laïcité philosophique* peut intervenir car il est important de rappeler cette définition du principe de *liberté de conscience*, pour qu'un État soit effectivement reconnu comme laïque. Il existe, en effet, dans le monde certains pays qui se disent laïques, qui prétendent reconnaître la *liberté de conscience*, sans toujours en préciser le sens et la portée.

L'exigence de ces précisions concernant la *liberté de conscience* est donc particulièrement fondée dans la perspective d'universalisation de la *laïcité*, universalisation qui s'avère d'une extraordinaire complexité car, on l'aura compris, le principe de *laïcité* n'est pas exportable sans adaptation à la culture et aux traditions locales. L'adoption du principe de *laïcité* et le concept même dépendent bien souvent de circonstances spécifiques qui ne peuvent pas ne pas encore être prises en compte.

3. La laïcité belge

L'exemple de la Belgique, pourtant limitrophe avec la France, est à cet égard significatif.

En Belgique, nous n'avons pas du tout, en effet, le système français. Lors de sa création, en 1830, c'était un État tampon, assez composite. Un peu à la manière de l'ancienne Yougoslavie, ou de l'Ukraine actuelle, il s'agit d'un État pluriel, fait d'une juxtaposition aussi bien de territoires (Flamands *vs* Wallons, etc.) que de groupes sociaux et de croyances. C'est le système des « piliers », propre également à la Hollande. (Rappelons qu'après la bataille de Waterloo et le Traité de Vienne en 1815, la Belgique et la Hollande faisaient partie d'une même entité géopolitique : les Pays-Bas).

Les « piliers » sont essentiellement définis en fonction des croyances et des idées politiques, ils ont leurs propres organisations sociales et l'État leur délègue la prise en charge de certains services publics. Je mentionne cette organisation parce qu'elle est à l'origine du modèle de *laïcité* adopté en Belgique.

Ainsi, en Wallonie, d'où je viens, le principal « pilier » est socialiste, et il a ses mutuelles, ses hôpitaux, ses syndicats, ses journaux, son parti politique, ses organisations de jeunes, de femmes, ses associations culturelles, il a même eu son université, etc. Il n'a pas d'écoles mais il veille au fonctionnement de celles de l'État. De leur côté les catholiques ont aussi leur système avec leur parti politique, longtemps « *social-chrétien* », aujourd'hui « *humaniste* », avec leurs mutuelles, leurs hôpitaux, leurs syndicats, leurs propres écoles et universités.

La Constitution belge garantit « la liberté des cultes, celle de leur exercice public, ainsi que de manifester ses opinions en toute matière » (Art.19), mais il n’y a officiellement pas de reconnaissance institutionnalisée de séparation Eglise/Etat.

Il n’y a pas comme en Espagne la possibilité d’indiquer sur sa déclaration fiscale que la totalité des impôts que l’on doit payer soit administrée par l’État ou qu’une partie aille à l’Église ou à des ONG. En Belgique, l’État décide des subventions à allouer à ces dernières, or les catholiques sont très nombreuses : elles sont directement subventionnées par le gouvernement, et plus de 80 % du budget social concerné leur revient ainsi. Les laïques s’en insurgent car ils s’estiment aussi nombreux que les catholiques et considèrent donc arbitraire la distribution des subsides.

L’argumentaire des laïques va se référer principalement à cette « injustice ». Certes, disent-ils, on a pu déclarer que la Belgique était un pays catholique – ce que disent les dictionnaires encyclopédiques – mais l’évolution est notoire. Aujourd’hui, même en Flandre, traditionnellement très chrétienne, les partisans de la *laïcité* sont nombreux, et la Wallonie, francophone, s’est fortement déchristianisée, suivant en cela l’évolution constatée en France. Forts de cet argument, les laïques ont revendiqué leur part des aides de l’État.

C’est dans ce contexte qu’en 1993, les laïques ont été reconnus officiellement. Ils sont désormais subsidiés pour s’occuper de toutes sortes d’œuvres sociales, et promouvoir et réaliser des initiatives culturelles en tout genre. Ces mesures qui se voulaient garantir l’équité dans la distribution des ressources de l’État affectées aux charges sociales, à la santé, à la culture, ont eu des effets pervers.

La *laïcité* ainsi conçue et administrée ne répond plus au principe de *laïcité* qui résulte du long processus historique dont j’ai succinctement indiqué quelques jalons. Il s’agit dans la pratique d’une « *laïcité ecclésialisée* », apparentée à une *laïcité philosophique*, qui se définit en fonction de croyances (i.e., *a contrario* par rapport à celle des croyants catholiques) et non plus comme le principe qui réserve à l’État le « *droit de régir seul toute l’organisation politique, judiciaire,*

administrative, fiscale, militaire de la société temporelle », et qui permet à « chaque citoyen [de] pratiquer librement sa religion » en garantissant la liberté de conscience, c'est-à-dire, comme rappelé plus haut, « la liberté de croire, de ne pas croire, ou de changer de croyance ».

Les laïques sont dès lors considérés comme des « non-croyants » (agnostiques ou athées) et il ne semble pas possible à un croyant d'être « laïque ». La laïcité, forcément philosophique, se transforme donc en un combat pour la laïcité politique qui se traduit pour l'essentiel par un programme de suppression des privilèges accordés à l'Eglise, de respect des genres, de justice sociale, de libération sexuelle (contraception, planning familial,...) de droit au blasphème, à l'éducation au fait religieux, d'une éthique d'autodétermination de la vie et de la mort (euthanasie)...

On comprend dès lors que de nombreux laïques belges ne se satisfassent pas de la situation clivée qui leur est faite et revendiquent la « *laïcité à la française* ».

4. Universalisation

L'exemple de la Belgique auquel je viens de me référer m'amène, pour conclure, à une double réflexion concernant le projet d'universalisation de la *laïcité*, et qui a trait, d'une part, à l'expansion du terme et son application dans les différents pays – car le monde a besoin d'Etats laïques –, et d'autre part, au contenu intrinsèque de la notion de *laïcité*, au sens et à la valeur du concept.

L'universalisation de la *laïcité* est assurément souhaitable car elle est la condition d'un bien vivre ensemble dans une société en voie de multiculturalisation.

Le danger qui nous menace vient de l'instrumentalisation du *politique* par les religions, et de l'instrumentalisation des religions par la politique, peut-être pas chez nous, mais ailleurs dans le monde. L'application du principe de *laïcité* peut être un moyen efficace de prévenir ce danger ; dans cette perspective, il y a lieu de définir une *laïcité* « universalisable », qui permette de prendre en compte les circonstances locales.

Nous avons vu que cela impliquait la démocratie et le respect des droits de l'homme, en particulier, la liberté de conscience, car sans cette garantie, il n'y a pas de *laïcité* possible.

Mais une deuxième exigence me semble essentielle et incontournable, dans la perspective de cette universalisation.

La laïcité requiert qu'on en conçoive la *spiritualisation*. Je ne parle pas de spiritualisme, bien sûr, mais de *spiritualité*.

Il s'agit d'admettre que le concept de *laïcité* se réfère aussi à tout ce qui concerne la vie psychique, mentale, l'exercice de la pensée consciente, la réflexion sur le sens de la destinée humaine, sur la place de l'homme dans l'univers, sur les relations entre vérité et réalité, droits et devoirs et sur tant d'autres aspects qui interpellent la conscience. En deux mots, que la laïcité n'est pas vide de sens. Privée de sens, elle ne serait plus qu'un laïcisme tout aussi intégriste que le fondamentalisme le plus menaçant.

Cette prise en compte de la spiritualité dans le concept de *laïcité* requiert, dans la société de l'« information » d'aujourd'hui, plus encore qu'autrefois, le développement de l'esprit critique, à la recherche de la connaissance, que David Hume définissait comme « *la certitude qui naît d'une comparaison d'idées* ».

La démarche de spiritualisation de la *laïcité* peut dès lors se schématiser en quatre grandes lignes d'action individuelle et sociale :

- apprendre à penser par soi-même ;
- privilégier la quête du sens ;
- éduquer à la distanciation, à l'abstraction, à l'élévation du débat ;
- promouvoir l'approche symbolique, la recherche de l'« esprit de la lettre », le « niveau d'accès » universel.

Il est vain de croire qu'on pourra répandre la *laïcité*, et œuvrer efficacement pour en faire une valeur universelle, si on ne la conçoit pas aussi comme *spiritualisation*.

Références bibliographiques

ARKOUN, M., *La pensée arabe*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2003.

Conseil Constitutionnel de France, Constitution de 1946, IV^e République.

COQ, G., *La laïcité, principe universel*, Paris, Le Félin, 2005.

RENARD, R., *Pour une laïcité universalisable*, Mons, CIPA éd., 4^e éd, 2014.

TODOROV, T., *La peur des barbares, Au-delà du choc des civilisations*, Paris, Laffont, 2008.

Ética y laicidad

Victoria CAMPS

Universitat Autònoma de Barcelona

victoria.camps@uab.cat

CC-BY-SA

AGRADEZCO la invitación a participar en este debate. Yo pensaba que estos temas –la laicidad, secularización y temas conexos– eran solo patrimonio de los filósofos, y me alegro de que no lo sean. Además pienso que es bueno que estos conceptos se discutan en la Universidad y se discutan desde una perspectiva interdisciplinar.

Es cierto, como ha dicho el profesor Renard, que el concepto de *laicidad* es francés. Francia ha hecho bandera de la laicidad y de ser una República laica desde sus inicios. Y todos los que nos adherimos a ese principio, nos situamos en la tradición de la *Ilustración*, sobre todo basando el concepto en la separación de la Iglesia y del Estado, que es lo que proclama el Estado laico. En el caso español, hemos seguido también ese principio pero de una forma confusa, porque la *Constitución española* no dice que España sea un Estado laico sino aconfesional; usa un eufemismo por temor, en el momento en el que se redacta, a utilizar directamente una palabra que estaba demonizada y que en parte sigue estándolo.

Yo no voy a definir la *laicidad* –lo ha hecho muy bien el profesor Renard–, pero sí voy a decir cuáles son, desde mi punto de vista, los aspectos fundamentales del concepto de *laicidad*. Considero, y quizás lo podamos discutir, que es un concepto básicamente político. La idea de que hay un contenido filosófico de la *laicidad* yo la pondría en cuestión si por “filosófico” entendemos algo que se aproxima a lo que el profesor Renard ha llamado “laicismo”, dándole un contenido un tanto dogmático, que consistiría en rechazar toda dimensión religiosa y quedarse sólo con una concepción puramente materialista de la Historia y de la Sociedad.

En todo caso, si existe un contenido filosófico de la *laicidad*, yo diría que, para mí, lo primero que lo caracteriza es la *libertad de conciencia* de las personas. Los Estados que se proclaman laicos defienden la libertad de conciencia: las personas son libres de elegir qué quieren creer y cuál es la religión a la que quieren adscribirse o si no optan por ninguna. Eso forma parte de la libertad de conciencia.

La segunda característica de un Estado laico es la aceptación de la *igualdad de derecho* de todas las opciones religiosas. Todas las opciones religiosas, mientras acepten los principios fundamentales del Estado, son válidas y legítimas. ¿Qué quiere decir aquí “igualdad”? Es algo que siempre está y estará en discusión. La cuestión también se plantea en la enseñanza, en la educación. Es evidente que en España, por ejemplo, hay un predominio histórico, cultural, de la religión católica, que hace muy difícil la existencia de hecho de una igualdad de todas las opciones religiosas. Teóricamente la hay: ninguna opción religiosa se rechaza de entrada. Eso no quiere decir que en la enseñanza, que en el culto, en todas las dimensiones que tiene la religión, haya una igualdad efectiva. En todo caso, lo que existe es la igualdad de derecho de las opciones religiosas. Aunque ya se sabe, entre el derecho y el hecho hay una distancia a veces excesiva.

Finalmente, está el principio de la neutralidad del Estado con respecto a todas las religiones: el Estado no se pronuncia en cuanto a si tienen más o menos razón, sobre todo en temas concretos, que es lo que ocurre cuando se entra en el campo de la *moral* o de la *ética*. El Estado laico no se pronuncia sobre cuál es la opción religiosa más razonable, sino que más bien tiende a “no pensar religiosamente”, es decir, a no adoptar “actitudes religiosas”. Es lo que propone uno de los filósofos que nos sirve de referencia en estos momentos para caracterizar un Estado justo, John Rawls. Su propuesta es que el Estado rechace todas las opciones o teorías que él llama *comprehensivas*, o sea, ideológicas o religiosas, y utilice un lenguaje que todos puedan entender, y unas razones que todos puedan aceptar a la hora de tomar una decisión política, a la hora de legislar, o de interpretar las leyes. Eso es lo que significa la

neutralidad del Estado: el Estado procura evitar cualquier tendencia a utilizar un lenguaje sólo vinculado a una religión.

Una vez precisado el concepto de laicidad en el plano político, me centraré en las discrepancias, en las diferencias entre la *moral* religiosa y la *moral* laica. El profesor Renard ha hablado de la necesidad de universalizar la laicidad. Pues bien, yo creo que también hay que hablar de la necesidad de universalizar la ética. Utilizo *moral* y *ética* dando a estos vocablos el mismo sentido –pues el análisis de las diferencias entre esos dos términos no importa ahora–, si bien es cierto que cuando hablamos de una *moral* adjetivada, de una *moral católica*, una *moral islámica*, tendemos a usar preferentemente la palabra *moral* como más adecuada que la palabra *ética*, que tiene una resonancia más laica.

De hecho, históricamente ha ido ocurriendo así: la ética sólo puede ser laica, es decir, una *moral* que sirva para todos y que sea el punto de partida de aquellos valores, principios y obligaciones que, en una sociedad secularizada y en un Estado laico, hay que aceptar y están en la base de algo tan fundamental como los Derechos Humanos. Valores como la *libertad*, la *igualdad*, la *justicia*, la *tolerancia*, esos valores que conforman la ética, son valores que conforman una ética laica.

El problema que se plantea con el conflicto entre las morales religiosas y la ética laica consiste precisamente en la dificultad de interpretar los principios de la ética laica para hacer de ellos lo que deben ser: preceptos universalizables. ¿Qué implica dar un valor prioritario a la vida humana? ¿De qué vida hablamos? ¿También de la del feto? La discusión puede hacerse interminable porque una de las perspectivas –la laica– pretende ser abierta; la otra es siempre dogmática y no admite matices.

Cuando el profesor Renard ha expuesto el principio según el cual todas las opiniones deben ser respetadas, ha puntualizado *même les religieuses*, esto es, “incluso las religiosas”; y si se insiste en ello es precisamente porque son las más difíciles de aceptar. Hay dos temas sobre los cuales la discusión se hace imposible: uno es la religión y otro es la lengua. Son dos temas que hacen imposible toda discusión

porque en un caso se reacciona de manera muy emotiva, y, en el otro caso, se parte de un acto de fe, la religión es materia de fe. Y los contenidos de la fe son poco argumentables. Al tratar de dar cuenta de las discrepancias entre la moral religiosa y la moral laica, nos encontramos con esa misma dificultad.

¿Cuáles son las dos grandes discrepancias, desde mi punto de vista, entre una moral religiosa y una moral laica o la ética laica?

Una primera divergencia atañe a la difícil fundamentación de los valores o principios morales, tema al que he dedicado parte de mi vida profesional. En filosofía, lo que se estudia, sobre todo desde la modernidad, es el fundamento del conocimiento, de la moral, de la política, etc. En el caso de la moral religiosa, la fundamentación está clara: hay un Dios que decide lo que se debe hacer, hay una doctrina, que es finalmente revelada por un Dios, y que determina qué es bueno y qué es malo; la conducta debe ser regida por la moral revelada que está en unos textos sagrados. La ética laica, por su parte, tiene una fundamentación de índole histórica: hemos ido aceptando valores básicos porque, por consentimiento más o menos general, universal, hemos llegado a la conclusión de que esos son los valores fundamentales. Pero no todos los filósofos aceptan ese tipo de fundamentación. Kant, el filósofo que más y mejor estudió el tema, entiende que el fundamento de la moral está en la razón. Los grandes imperativos éticos son racionales, se han determinado adoptando el punto de vista de la razón. Defender, por ejemplo, que hay que tratar a las personas siempre como un fin y nunca únicamente como un medio, que es tanto como decir que todas las personas tienen una dignidad básica, y que toda persona tiene esa dignidad por el mero hecho de ser persona, son principios de índole racional.

Desde el punto de vista de la religión, en el contexto de una moral religiosa, no se habla tanto de la dignidad humana, que es un concepto renacentista, y yo diría que es ya secular. La religión habla, por el contrario, de la sacralidad de la vida humana: toda vida es sagrada y, por lo tanto, no es “disponible”, nadie tiene derecho a disponer ni del origen ni del fin de la vida, aunque sea la propia. De ahí el rechazo a la eutanasia o el rechazo también al aborto.

Son dos formas de entender la fundamentación de la moral, que determinan también lo que es la segunda diferencia entre la moral religiosa y la moral laica, esto es, la interpretación de los grandes principios y valores de la ética. El valor de la vida, al que ya me he referido hace un momento, es un valor que ha estado siempre en la religión y que es patrimonio también de una ética laica. ¿En qué se distinguen? ¿Qué significa dar valor a la vida? ¿Un embrión es vida humana o no es vida humana? Ahí está el problema. Hay quien dice que sí, porque decide que, en el momento de la concepción, la vida embrionaria ya empieza a ser una vida humana y, por lo tanto, es tan sagrada como la del nacido. Si tal principio es indiscutible, la discusión no es posible.

Es en la interpretación de los grandes principios, las grandes palabras, donde se dan las discrepancias, por lo demás tanto entre el creyente y el no creyente como entre los no creyentes entre sí, precisamente porque una ética laica defiende la interpretación libre de los grandes valores fundamentales. La interpretación libre dentro de unos márgenes: por ejemplo, *justicia* significa *igualdad* y *libertad*; *igualdad* significa no discriminar a los demás por razón de religión, por razón de sexo, por razón de etnia, por ninguna razón. ¿Y qué significa no *discriminar*? Ahí nos adentramos ya en el terreno no sólo de la ética sino de la política.

A la hora de legislar, ¿cómo debemos entender la igualdad del hombre y la mujer, la igualdad de los homosexuales? Legislar implica concretar, y en el terreno de lo concreto aparecen las discrepancias, muchas de ellas insalvables. ¿*Igualdad* significa no dejar, por ejemplo, que las mujeres musulmanas sigan llevando el velo? La discusión se plantea no sólo entre el punto de vista religioso y el punto de vista laico, sino incluso entre los que adoptan el punto de vista laico. Estamos en el terreno de las opiniones, quizá todas ellas razonables. Por eso una de las acusaciones fundamentales de los creyentes a los no creyentes –no digo laicos, porque, aunque no en todas partes se aplica ese principio, se puede considerar, como ha especificado muy bien el profesor Renard, que en un Estado laico, todos somos laicos– se refiere a que, según ellos, se relativiza en exceso la forma

de entender los valores morales, la forma de entender los deberes, los grandes principios morales.

Como estamos en un campo en el que prima la duda, se llega a una situación en la que se admite que cada cual piense lo que quiera y que ahí reside la libertad de conciencia. Pero esa relativización es difícil a la hora de legislar. Mientras la moral se sitúa en el ámbito de lo enteramente privado no hay problema. Ahora bien, cuando la moral tiene que hacerse pública porque hay que convertirla en derecho positivo, entonces se hace difícil conjugar opiniones diversas.

En resumen, yo diría que la diferencia fundamental entre el punto de vista religioso y el punto de vista laico, con respecto a la moral, es aquella cuestión que ya planteó Platón en el *Eutifrón* y que en términos más seculares puede formularse mediante la pregunta siguiente: ¿las cosas buenas lo son porque Dios las quiere, o Dios las quiere porque son buenas? Un creyente ortodoxo, yo diría que situado en la frontera de lo fanático, piensa que las cosas son buenas porque Dios las quiere: Dios distingue lo que es bueno y lo que es malo. Un laico dirá que Dios quiere las cosas buenas porque son buenas; esto es, el planteamiento laico implica que previamente se haya distinguido, desde el punto de vista humano y racional, lo bueno y lo malo.

De hecho, la doctrina religiosa no debería discrepar en exceso de esa distinción. Las llamadas “religiones del libro” han sido parte del acervo cultural que ha ido dando nombre a los principios éticos que hoy veneramos, aunque sea en abstracto: justicia, respeto, libertad, paz. No se entiende que el proyecto de Constitución europea fracasara, entre otras razones, por la negativa de unos a aceptar las raíces religiosas de nuestros valores morales. La noción de *solidaridad*, por ejemplo, tiene su origen en la *caridad*, y la *caridad* es una virtud cristiana. La misma *libertad*, es decir, la *libertad de conciencia*, y la libertad del individuo, la conciencia individual, que rinde cuentas a Dios y no al poder político, es también un concepto cristiano. El no querer reconocer esos contenidos éticos en valores religiosos es lo que nos lleva a veces a pensar que lo laico y lo religioso son dos mundos totalmente opuestos. No lo son, salvo que convirtamos las

religiones en un conjunto de doctrinas ortodoxas, que estén cercanas al fundamentalismo y que se utilicen para adoptar posturas que no se pueden discutir porque los mismos que las defienden lo hacen de forma rígida, y deciden que sus principios no son discutibles.

¿Cómo afecta todo ello al debate público? Porque, como he dicho ya, la moral no es una cuestión puramente privada, y la religión tampoco. La religión se ha privatizado, ciertamente, en la medida en que se ha separado del poder político, pero hay un espacio público que la religión sigue ocupando: las iglesias, el culto, las procesiones, todo el ritual simbólico está ahí, en el espacio público, nos guste o no. Forma parte de nuestra tradición y de nuestro pasado.

Una cuestión que cabe plantearse entonces concierne también la laicidad del Estado y la secularización de la sociedad: ¿hasta qué punto hay que eliminar los vestigios de la religión si queremos proclamar que el Estado es laico? El tema es también objeto de disputa aunque no tiene tanto que ver con la *moral* sino con el lugar que tiene que ocupar la religión en el espacio público, ya que no es del todo privada. Pero tampoco la moral es exclusivamente privada: la moral, los contenidos de la moral, son resultado de un pensamiento, de un razonamiento, de una argumentación, de una discusión, de un proceso colectivo que ha elaborado los principios morales básicos de nuestro tiempo que son los *derechos humanos*, y ese proceso ha sido público. La moral no es, por lo tanto, una cuestión puramente privada.

No obstante, muchos siguen pensando que cuando hablamos de moral nos referimos a algo subjetivo, propio de la conciencia de cada cual. No es cierto. Cada cual tiene su moral hasta cierto punto: los principios básicos de la moral no son de cada cual sino que son de todos, los hemos ido construyendo entre todos, luego no son estrictamente privados. Lo que el Estado laico debe garantizar, por consiguiente, es que los *derechos básicos* se plasmen en leyes que recojan los valores de la ética laica, que todos podemos y debemos compartir.

La actitud laica parte fundamentalmente de dos premisas:

- El respeto del pluralismo religioso, es decir, si uno acepta que su moral deriva de su propia creencia –pongamos por caso, la moral católica para un católico–, debe aceptar también que otras personas tienen otras creencias religiosas y que su moral deriva de esas creencias religiosas; debe aceptar igualmente que existen personas que son ateas o que son agnósticas –que no tienen creencias religiosas– y que su moral o su falta de religión es tan aceptable como la de uno mismo.
- El reconocimiento de la prioridad de la conciencia individual, que es lo mismo que admitir la *libertad de conciencia*.

La cuestión del aborto, que nunca deja de ser objeto de debate, tiene valor paradigmático. Una ley de plazos, menos restrictiva que la que sólo admite el aborto en determinados supuestos, es la más universalizable ya que no obliga a nadie a actuar en contra de su conciencia y, al mismo tiempo, acepta la libertad de la mujer de llevar a cabo o no un embarazo. Una moral religiosa, además de tener unos principios comunes a la moral no religiosa, tiene “un plus”, que es lo que en filosofía designamos como *deberes supererogatorios*, esto es, deberes que no son universalizables, porque no todo el mundo los puede aceptar, ni derivan necesariamente de los principios básicos de la moral laica. Los principios religiosos que no son universalizables no tienen que estar condenados, por cuanto son válidos para los creyentes aunque no lo sean para todo el mundo.

Una ley sobre temas de bioética, que tratan sobre el principio y el final de la vida, evidentemente plantea problemas que atañen a la moral religiosa. Ya que como hemos dicho, para la religión la vida es sagrada y no se puede disponer de ella, toda actuación que intente regular el principio y el final de la vida irá en contra de la moral religiosa. Pero negar la posibilidad de adoptar una ley abierta que contemple esos extremos, prohibir que se plantee ese problema e imponer a todo el mundo los principios que valen sólo para una confesión religiosa supone la negación del Estado laico.

Habría, por lo tanto, que distinguir dentro de los principios religiosos cuáles son universalizables y cuáles no, distinguir entre lo religioso, por una parte, y la conciencia individual, por otra. Esta distinción hace posible que la actitud razonable por parte de todos sea la tolerancia, la tolerancia con respecto a las opiniones ajenas, e implica el esfuerzo por traducir los conceptos y las razones religiosas –en la medida en que se contemplen esas razones, aunque para algunos no hay razones sino dogmas– a un lenguaje que sea comprensible para todos. Es lo que se quiso hacer con la Constitución Europea. No se consiguió porque algunos ya rechazaron de entrada la voluntad de hacerlo. Esto es, a veces ciertas personas no actúan como laicos sino como laicistas: practican un confesionalismo laico que acaba siendo dogmático.

Esa referencia, y con ello concluiré mi intervención, pone de manifiesto, creo yo, que es un poco injusto categorizar a las personas en creyentes y no creyentes, como si todos los creyentes y todos los no creyentes fueran iguales. O referirse a los agnósticos o a los ateos como dos bloques internamente homogéneos.

Rafael Díaz Salazar, que ha estudiado por extenso la cuestión de la laicidad y de la secularización, afirma que, cuando hablamos de religión –sobre todo en España, donde, al hablar de religión, se suele pensar en el catolicismo–, hay que distinguir entre los católicos *neocons* y los católicos post-conciliares, que son radicalmente distintos. Los *neocons* son dogmáticos, defienden posiciones fundamentalistas, rígidas. Los post-conciliares adoptan posturas y comportamientos que no son tan diferentes de los de los no creyentes, sobre todo en países como España, Francia, o los países en los que hay un importante número de católicos que se confiesan católicos, pero ni son practicantes ni comulgan con las tesis de la iglesia más ortodoxa.

Es sobre todo en los grandes temas conflictivos donde se ve que las diferencias entre los católicos post-conciliares y los no creyentes no son tantas. Yo diría que el reto al que se enfrentan estos creyentes, que no se identifican con las posiciones más oficialistas, es el de construir una moral *etsi Deus non daretur*. La frase la divulgó Dietrich Bonhoeffer, un teólogo alemán que destacó por

su resistencia contra el nazismo y fue ejecutado por los nazis. Escribió sobre la necesidad, para poder compartirla todos, de tener una moral independiente de la religión. Una moral “como si Dios no existiera”, *etsi Deus non daretur*.

Ése es el reto: evitar el fundamentalismo que remite el deber ser a lo que está escrito en unos textos sagrados y tiene una interpretación unívoca. Aceptar que la moral la hemos ido construyendo entre todos. Tal es la actitud que conduciría a la *laicidad universal*, que es a la que deberíamos apuntarnos todos.

Referencias bibliográficas

- CAMPS, V. y VALCÁRCEL, A., *Hablemos de Dios*, Madrid, Taurus, 2007.
DÍAZ SALAZAR, R., *Democracia laica y religión pública*, Madrid, Taurus, 2007.
FLORES D'ARCAIS, P., *Por una democracia sin Dios*, Madrid, Trotta, 2013.
LECALDANO, E., *Una ética sin Dios*, Barcelona, Proteus, 2009.

Laicidad y enseñanza

Carme TOLOSANA

Universitat Autònoma de Barcelona

carme.tolosana@uab.cat

CC-BY-SA

PARA abordar el tema que nos ocupa, me gustaría recuperar una reflexión que se hacía a principios del siglo XIX, según la cual los grandes problemas que había que resolver para hacer de España un Estado moderno eran tres: la reforma agraria, la organización territorial del Estado y las relaciones con la Iglesia Católica. Como se ve, son temas recurrentes.

En la Segunda República, se abordaron estas cuestiones pero se dispuso de poco tiempo. Con el golpe de estado fascista se truncaron todos los intentos de modernización y además con el resultado de la Guerra Civil no sólo no se solucionaron los problemas sino que se produjo una involución.

¿Cuál es la situación al final de la Dictadura y al inicio de la transición democrática?

Por lo que se refiere a la Reforma agraria, la emigración del campo a las ciudades industriales o al extranjero, en busca de mejores condiciones de vida, incidió de manera importante cuantitativamente porque fueron numerosísimas las personas que emigraron, y cualitativamente porque cambió las formas de vida y las mentalidades.

Paralelamente, también cambiaron las estructuras sociales y los modos de producción agrícola: disminuyó el número de jornaleros y se impuso la mecanización de las labores del campo, así como la diversificación de cultivos, para obtener un mayor rendimiento. Como dice Juliá:

El fin de la agricultura tradicional se acompañó de un notable descenso del poder político de la aristocracia terrateniente, del mayor peso social de agricultores medios, de un descenso de la secular conflictividad social agraria y de un cambio radical en las formas de luchas de clases en el campo y en la cultura política de propietarios y asalariados. (Juliá, 1991, 34-35)

Las modificaciones en la estructura agraria tradicional hacen también que se diluya el enfrentamiento social, no porque se hayan resuelto los problemas sino por los cambios en la estructura social agraria y por los cambios de la vida en el campo.

Los datos siguientes reflejan la importancia de esos cambios: la población activa agraria representaba más del 40% del conjunto de la población activa española en el año 1960, en 1974 ya era sólo del 24%, y en el 2010 es del 4,77%, si bien últimamente, ha repuntado ligeramente: con la crisis, sobre todo en las explotaciones familiares, se produce, en algunos casos, el regreso al campo de jóvenes que años atrás habían renunciado a ser agricultores y habían abandonado la hacienda familiar.

La cuestión agraria no ha quedado, por lo tanto, resuelta, pero en cualquier caso se plantea con un grado de conflictividad mucho menor.

Por lo que respecta a la organización territorial del Estado, la Segunda República inició una acción importante, pero tampoco tuvo tiempo para asentar las reformas emprendidas, como la aprobación de los estatutos de autonomía de las comunidades históricas, Cataluña, Euskadi y Galicia, que no llegó a aplicarse.

La Constitución española de 1978, que reconoce y garantiza, en el artículo 2, el derecho a la autonomía de las Nacionalidades y Regiones, supone un adelanto, aunque en el artículo 137 mantiene las Provincias como unidad territorial. Se aprueban los Estatutos de Cataluña y de Euskadi en 1979, y en 1981 el Estatuto de Galicia y el de Andalucía. Pero en 1982, ya se aprueba la LOAPA (Ley Orgánica de Armonización del Proceso Autonómico), porque el tema de la unidad del territorio es realmente un tema que no se soluciona y que permanece. Hay quien ha planteado que la aprobación de esa ley y ese retroceso fue una respuesta al golpe de Estado del 23 F. Sin embargo Calvo Sotelo, en su discurso de investidura, y lo repite en sus Memorias, asegura que no, que quizás la intentona facilitara la aprobación de la ley, pero que la decisión de armonizar los Estatutos y equiparar las Comunidades Autónomas reflejaba la filosofía y las propuestas políticas que él tenía ya cuando accedió a la Presidencia

del Gobierno. Dicha pretensión de armonización era tan disparatada que la mitad de los artículos de la ley fueron declarados inconstitucionales por el Tribunal Constitucional, y jamás llegó a aplicarse.

La cuestión territorial no es un tema resuelto, y además, a la inquietud e insatisfacción que sigue produciendo se da como respuesta una recentralización, con los peligros que ello conlleva porque no se reconocen las competencias autonómicas; pero por lo que resulta más peligrosa, si cabe, es porque aleja de la ciudadanía la toma de decisiones, con un intento de vaciar a los Municipios de sus competencias, lo que debilita el ejercicio de la democracia.

Queda la cuestión de las relaciones con la Iglesia Católica. El tema es de envergadura. Como mi contribución concierne la enseñanza, hablaré de la escuela laica, pero me referiré también al concepto de laicidad y al contexto más general en el que se plantea la laicidad: en los acuerdos con el Estado y en la Constitución.

Para precisar el concepto de laicidad, he consultado el *Diccionario de uso del español actual*¹, y según la definición que he encontrado, la laicidad es “El carácter de la persona, de la sociedad o del Estado que son independientes de la influencia religiosa”. La definición es discutible, y en lo que se refiere a la persona y a la sociedad, a mi modo de ver, tiene más de secularización que de laicidad.

Yo entiendo que la laicidad es un concepto político que va vinculado a la crisis del Antiguo Régimen y a la aparición de los Estados modernos. Como bien se ha dicho, aparece en una situación en la que el poder político emanaba de la voluntad divina, el rey lo era por la gracia de Dios, y se proclamaba y defendía una única religión verdadera, que era la Religión Católica en España. En los Estados modernos, el cambio es sustancial: el poder emana de los ciudadanos y se constituye mediante el sufragio universal; estos ya no son súbditos y el Estado no puede privilegiar ninguna concepción religiosa. El Estado lo que hace es regular la cuestión religiosa. La laicidad no implica, por lo tanto, que se ignore el hecho

¹ CLAVE- *Diccionario de uso del español actual*, 1996, Madrid, Ediciones SM.

religioso sino que se vincula a la separación de las estructuras de poder –la Iglesia y el Estado–, y a la libertad de las conciencias individuales.

Para que exista esa libertad de conciencia, hay que luchar contra la ignorancia. El ignorante no es libre. De ahí que inmediatamente ligada a esa separación “Iglesia – Estado” aparezca la necesidad de la Instrucción pública. Para que los ciudadanos sean libres no deben ser ignorantes y para combatir esta ignorancia se necesita que la educación sea para todos. Existe la escuela desde la Antigüedad, pero la escuela tal y como la entendemos ahora, como un sistema educativo que aplica los principios de universalidad, laicidad, gratuidad, carácter público... es heredera de la Ilustración.

¿Qué ocurre al aplicar el principio de laicidad? Que al proclamar la independencia del Estado y de la escuela respecto de lo religioso, como lo religioso se asocia a lo eclesiástico, es decir a las estructuras religiosas, se interpreta muchas veces la aplicación de este postulado como una manifestación de anticlericalismo.

En lo que respecta a España, la separación entre Iglesia y Estado no se da hasta la aprobación de la Constitución de 1978, con la excepción, una vez más, del paréntesis de la Segunda República. Aquella época, a pesar de su brevedad, por la importancia y la virulencia de la cuestión religiosa en el enfrentamiento de entonces entre “las dos Españas”, ha condicionado y mucho la situación actual. Sobre todo, en lo que se refiere a los compromisos económicos del Estado –un Estado declarado aconfesional– con la Iglesia Católica, subvencionando a los profesores de Religión y las escuelas concertadas, ayudando al sostenimiento del clero, utilizando la Declaración de la Renta como vehículo para que los ciudadanos separen de los impuestos comunes su dinero para el mantenimiento de la Iglesia, para financiar la Iglesia. Es muy discutible que ese sea el buen camino. Se trata de un privilegio de la Iglesia Católica porque es la única confesión que tiene esas formas de ayuda; las demás confesiones no pueden hacerlo, no tienen acceso a esas modalidades de financiación, aunque para respetar la aconfesionalidad del Estado no pueden aplicarse ni a unos ni a otros.

A pesar de la secularización de la sociedad y de la separación formal de la Iglesia y del Estado, no es posible hablar de una escuela pública laica porque aparte de la fuerza, del peso institucional que tiene la Iglesia Católica en nuestro país, es la única organización no pública, no estatal, que, al gestionar tantos Centros educativos, puede articular una propuesta educativa viable y funcionar como un poderoso *grupo de presión*. Uno de los errores de la Segunda República, aparte de otras consideraciones, fue imaginarse, en un momento en que no podía tomar el relevo, que podía suplir toda la enseñanza religiosa y prohibir a las Órdenes Religiosas ejercer la docencia y confiscar sus bienes.

La situación actual está condicionada por ese pasado y viene lastrada por los Acuerdos entre el Estado español y la Santa Sede, que se firman en el año 1979. El documento incluye cuatro acuerdos sobre Asuntos Jurídicos, Asuntos de Enseñanza y Culturales, Asuntos Económicos y sobre la Asistencia religiosa a las Fuerzas Armadas y el Servicio militar de clérigos y religiosos. No deja de ser significativo al respecto que se negociaran estos acuerdos paralelamente a los debates de la comisión de las Cortes, creada *ad hoc*, que condujeron a la elaboración de la Constitución. De hecho, los primeros borradores de la Constitución sufren importantes modificaciones. Como puede observarse en los tres borradores que obran en las Cortes, se planteó el debido respeto a la Religión, se mencionaba la posible cooperación entre Instituciones, el derecho a la libertad personal (como se hace ahora en el Art. 17), pero no se hacía mención expresa de la Iglesia Católica. Sin embargo, en la redacción final de la Constitución, en el Art. 16.3, se declara que “Ninguna confesión tendrá carácter estatal” pero se añade “Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones”.

Todo indica que, por presiones del Vaticano, se llegó a un pacto tácito por el cual, para evitar una guerra en torno a la aprobación de la Constitución, se aceptaba la necesidad de garantizar esos extremos.

No obstante, cabe recordar que sí ha habido modelos escolares laicos muy destacables a lo largo de nuestra historia. Dos Instituciones, de carácter privado obviamente, y muy conocidas, deben ser mencionadas: la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Moderna de Ferrer Guardia. La Institución Libre de Enseñanza la fundó en Madrid en 1876 un grupo de catedráticos de universidad que habían sido separados de la actividad académica por defender la libertad de cátedra, y no aceptar transmitir en sus clases ningún tipo de dogma: ni oficial, ni religioso, ni político, ni filosófico. Esos orígenes explican que la Institución iniciara su tarea docente en el ámbito universitario, que luego se amplió a la enseñanza media y a la enseñanza primaria.

La Institución Libre de Enseñanza tuvo una importante influencia ideológica en la política educativa de la Segunda República, influencia que resultó determinante para definir y orientar las medidas y propuestas educativas. En Cataluña, la Universidad Autónoma republicana y el Institut Escola, que eran dos instituciones de muchísimo prestigio, tenían una clara vinculación con aquellas iniciativas y mantenían estrechas relaciones con la Institución Libre de Enseñanza.

La Escuela Moderna es la otra gran realización de escuela laica. La fundó en 1901 Francisco Ferrer Guardia en Barcelona. Se basaba en los principios libertarios, racionales y laicos. Su influencia se extendió rápidamente por Cataluña, por el resto de España y, a través de la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia, en muchos otros países, especialmente en América Latina, donde todavía ahora se pueden encontrar “Escuelas Racionales”.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, hubo también numerosas experiencias educativas importantes que defendían una formación laica. Se basaban en las corrientes de pensamiento humanista, con gran sensibilidad social y se extendieron por toda la geografía española. En Valencia, se crearon varias escuelas laicas. Era relativamente frecuente la creación de pequeñas escuelas vinculadas a un maestro republicano, a un Ateneo obrero, al movimiento obrero o a algún círculo libre-pensador. Por lo que respecta a la laicidad, a veces, resulta difícil distinguir si se trataba de

escuelas abiertas desde el punto de vista religioso o centros que excluían toda referencia religiosa. Hubo escuelas muy militantes que defendían que no se diera formación religiosa alguna, y otras, diríamos, tolerantes. Téngase en cuenta que ni al gobierno ni a los caciques locales, que tenían una gran influencia y poder, les interesaba que estas orientaciones educativas se extendieran, y los centros que las aplicaban podían ser borrados del mapa con una extraordinaria facilidad. Así sucedió: como respuesta a los acontecimientos de la Semana Trágica, se cerraron más de cien escuelas laicas en Cataluña y además, después de la ejecución de Ferrer Guardia, en los colegios racionalistas ya nada fue igual.

Otro modelo laicista de una cierta significación fue la Federación Española de Enseñanza Laica. El laicismo era uno de los principios de este movimiento, pero iba acompañado generalmente de la aplicación de los principios del Cientificismo en la educación, de métodos renovadores, de nuevas iniciativas pedagógicas.

En muchos casos, además de la enseñanza laica, se realizan valiosas experiencias pedagógicas y educativas, experiencias de una especial excelencia, es el caso, en particular, de la Institución Libre de Enseñanza y de la Escuela Moderna.

Estas observaciones me permiten enlazar con los años sesenta del siglo XX, en plena dictadura, cuando en nuestro país, en Cataluña sobre todo, aparecen las “escuelas activas”, en un primer momento vinculadas a movimientos cristianos progresistas pero que muy pronto pasan a ser de carácter laico y pluralista, con las mismas características que las experiencias que se acaban de mencionar. Los centros en los que se llevan a cabo estas iniciativas suelen tener un perfil semejante al de aquellos en los que se habían realizado las primeras experiencias de enseñanza laica: eran iniciativas privadas porque era imposible que se tolerara el laicismo y la renovación pedagógica en los centros fundados por el Estado. La voluntad de integrarse en la enseñanza pública, el deseo de romper con la situación en la que el laicismo sólo se podía permitir en el marco de la enseñanza privada, hizo que, ya en democracia, a través del *Collectiu Per l'Escola Pública Catalana* (CEPEC), muchos de esos Centros se integraran en la Red pública de enseñanza. El que

escuelas privadas de prestigio eligieran incorporarse a la Red de Enseñanza Pública constituye un fenómeno digno de especial mención: es un caso excepcional, y seguramente único, que no deja de sorprender.

Volviendo a la cuestión de la laicidad en la enseñanza, vemos que queda vinculada a la separación de poderes entre la Iglesia y el Estado. Un seguimiento rápido de los textos constitucionales pone de manifiesto que el Estado español ha sido un Estado confesional, católico, y que las relaciones con la Iglesia Católica se han regido por concordatos sucesivos. Los acuerdos prevén el mantenimiento del clero por parte de los poderes públicos, la confesionalidad de la Escuela pública, la formación confesional católica de niños y jóvenes, el control ideológico de los textos escolares y numerosos privilegios para los centros de enseñanza religiosos. Por ejemplo, y como botón de muestra, en la *Ley Moyano*, promulgada en septiembre de 1857², considerada la primera ley española de educación que abarca todos los niveles de enseñanza, se exige una fianza a los centros privados que se quieran crear, pero a los católicos no se les pide fianza y tampoco se exige ningún título a sus profesores.

Hay que llegar a la Segunda República para que se suspendan esos privilegios: la Constitución de 1931 proclamaba, en su Artículo 3º, que “El Estado español no tiene religión oficial”. En este sentido, sin duda alguna, es una constitución rupturista, pero no se indica que el Estado es laico. En el Artículo 47 se especifica que la enseñanza será laica, en el sentido de que no se defenderá el creacionismo y será una enseñanza científica; pero el Estado no se proclama laico. Parecía, como se ha dicho, que la palabra era tabú y sigue siéndolo.

Evidentemente, la cuestión religiosa no fue el único factor que condujo a la sublevación militar y a la Guerra civil, seguro que no; pero sí que simbolizó en la etapa republicana ese enfrentamiento. Después de la Guerra civil, durante la dictadura franquista, el

² En esas fechas rige el Concordato firmado en 1851, bajo el reinado de Isabel II.

nacional-catolicismo impregnó la sociedad y la educación, suprimiendo todo atisbo de pensamiento laico, ni siquiera plural.

Y en los últimos años de la dictadura aparecen también planteamientos que no dejan de ser preocupantes donde el término laicidad sigue siendo tabú. El siguiente ejemplo resulta significativo. En los años 1975-76, se promueven las llamadas “alternativas pedagógicas” iniciadas a instancia de padres, grupos de profesores, y asociaciones en general. En Cataluña el movimiento adoptó el lema “*Per una nova Escola Pública Catalana*”. Hubo dos temas que fueron objeto de importantes debates con posicionamientos más o menos radicales, con discusiones a veces apasionadas, que fueron un ejercicio de democracia viva. El primer tema se refería a la escuela laica y la laicidad en la escuela. Hubo acuerdo en considerar que la escuela debía ser aconfesional y pluralista, evitando así utilizar la palabra tabú porque todo el mundo tenía ciertas reservas al respecto. En cambio, en el segundo tema, mucho más radical, prácticamente inviable, que concernía la cuestión del carácter de la escuela, se vio que el acuerdo era imposible: cuando se planteó la eventualidad de una escuela pública y *única*, no se cedió.

La Iglesia Católica, en cualquier caso, sigue siendo hoy objeto de un trato privilegiado y de una preeminencia que no se explica sólo porque sea la religión más importante en el país. Los acuerdos firmados con la Santa Sede mantienen muchos de esos privilegios económicos que se han mencionado. Por lo que respecta a los profesores, que son nombrados por la autoridad diocesana y pagados por el Estado, en un principio no necesitaban tampoco titulación, como en la ley Moyano. Sólo cuando quisieron estabilizar su situación laboral, los convirtieron en interinos y, entonces sí, el Estado les exigió titulación.

La pregunta es: ¿Podemos decir que, en la Transición, el debate sobre el sistema educativo se hizo siguiendo los mismos parámetros que en el debate político? ¿Se exigió realmente cambiar el modelo instaurado por la dictadura? ¿Se tomaron realmente medidas que supusieran una ruptura? La verdad es que en el terreno educativo la Iglesia supo anticiparse consolidando su posición histórica, consiguiendo y consolidando los objetivos que le

permitieron adaptarse desde una escuela elitista a las exigencias de una escuela de masas. Influyó también, sin lugar a dudas, el temor de las fuerzas sociales progresistas a reproducir la guerra escolar de la Segunda República, lo que mediatizó muchísimo el debate de la Transición respecto a la escuela y a la enseñanza.

Viene al caso recordar que, al final del franquismo, hubo un intento de cambiar el sistema político “desde dentro”, como si se hubiera querido cambiar algo para que nada cambiara. Así, entre otras medidas, se promulga entonces la ley de Asociaciones políticas y se intenta imponer cierta reforma sindical, pero ninguna de estas reformas es refrendada por la Iglesia. La Iglesia no las acepta y la Conferencia Episcopal no se suma a dichas reformas porque ya sabe que son insuficientes. En cambio, cuando se lleva a cabo una reforma educativa, como fue la ley de 1970 –la Ley General de Educación– la Iglesia sí se apunta y, además, pide ser subvencionada para poder ampliar su base social. La actuación educativa de la Iglesia iba tradicionalmente dirigida a los niveles sociológicos extremos: tenía escuelas parroquiales y otras vinculadas a la asistencia social, y escuelas de élite para formar a las clases dirigentes, pero la Iglesia entiende que ha aparecido una clase media y la quiere educar, quiere que también tenga cabida en su escuela y exige que se la subvencione.

Cuando se llega a la democracia, la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) consagra el sistema de doble red educativa: la red pública y la red privada-concertada integrada en su inmensa mayoría por las escuelas religiosas católicas.

Las escuelas religiosas tienen conciertos educativos, con un ideario pedagógico que debe ser aceptado sin discusión por las familias y por los maestros, y que no puede ser modificado. La comunidad educativa no tiene ni voz ni voto, no se pueden añadir o suprimir contenidos, o matizar el enfoque, en todo caso lo hará la propiedad, sólo la propiedad del Centro puede decidirlo.

Otro tema importante es la admisión de alumnos. Aunque la LODE estipula que, a cambio del Concierto, los Centros tendrán los mismos criterios de admisión que los Centros públicos, en el mismo

planteamiento se da una contradicción evidente: si para acceder a la enseñanza de esos Centros tienes que aceptar el ideario, no es la misma lógica que la de los Centros públicos en los que, para poder inscribir a un alumno, a nadie le preguntan lo que piensa. En cambio, en los Centros religiosos, para franquear la puerta se ha de aceptar el ideario que se impone y, si no se acepta, no se puede entrar.

¿Por qué no ha habido más conflicto? Yo creo que en buena medida por el sentido común, por la capacidad de coexistir, incluso por encima o al margen de las leyes. Es decir, todos los maestros que trabajan en los colegios confesionales, aunque no sean religiosos, se adaptan, necesidad obliga. Y, por otra parte, los criterios de los titulares de los centros pueden ser más o menos rígidos y facilitar esa adaptación.

Creo que estamos viviendo, al igual que en la organización territorial del Estado, una involución en lo que respecta a la escuela. Por ejemplo, la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa) hace lo que no se había atrevido a hacer ninguna otra ley educativa: la asignatura de Religión será evaluada y la calificación contará para calcular el promedio cuando se evalúe el conjunto de las asignaturas. Esa nota promedio supone el 60% de la nota, y el 40% corresponde a la reválida, que se rescata de los tiempos del cuplé. Es curioso que en una ley en la que aparece más de 100 veces la palabra *evaluación*, no se aluda a cómo mejorar la enseñanza, como si por evaluar ya mejoraran los resultados. Es como aquello de “pesar el pollo para ver si engorda”, para que el pollo engorde habrá que alimentarlo. Como decía Santos Guerra en su blog³, esa es la ley de pesar el pollo muchas veces para ver si engorda y no va de eso, no.

Curiosamente, en las pruebas de reválida no entra la Religión; nadie puede saber cómo se ha calificado, nadie puede contrastar cómo se ha evaluado. Se evalúa, por una parte, pero, por la otra, no aparece ese supuesto rigor, esa homogeneización que se pretende conseguir con la reválida.

³ <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2012/11/17/pesar-el-pollo/>

Todos estos aspectos de preeminencia, de privilegios para la Iglesia Católica en muchos terrenos, en la escuela son muy importantes, y, a mi juicio, crean un problema que se agudiza en nuestro entorno con la progresiva diversidad cultural y religiosa de la sociedad española, cada vez más secularizada, y con la adopción de medidas que recuerdan el nacional-catolicismo. Ya se ha mencionado aquí el intento de reforma de la ley del aborto, pero pueden multiplicarse los ejemplos: actos públicos religiosos a los que asisten representantes públicos como tales (a título privado, obviamente pueden asistir a los que quieran), beatificaciones con presencia también de representantes públicos, o cosas grotescas como las medallas policiales a la Virgen, o añadir símbolos religiosos a la bandera de los Mossos de Esquadra el día de San Jordi, o el día de las Escuadras la celebración de una Misa, a la que asisten las autoridades públicas. La verdad es que la situación es preocupante.

Enlazando con las intervenciones que me han precedido, concluiré haciendo la pregunta con la que suelo terminar cuando intervengo en un foro sobre la enseñanza ¿Cuál ha de ser la respuesta a esta situación? A mi juicio un planteamiento que quiera ser respetuoso con la pluralidad existente en nuestra sociedad da nuevo sentido y protagonismo a la laicidad.

No se trata de centrarnos solamente en la independencia del dogma religioso, sino de buscar un espacio común evitando los enfrentamientos religiosos entre ciudadanos o ciudadanas y entre colectivos. Ese espacio común es, a mi modo de ver, el reconocimiento de los derechos individuales de ciudadanía para todo el mundo, admitiendo la diversidad de creencias y evitando considerar la laicidad como una multi-confesionalidad que nos lleva a la tribalización.

Tengo la sensación de que estamos ante una situación difícil, que recuerda una cita un poco melancólica de Condorcet:

Les révolutions amenées par le perfectionnement général de l'espèce humaine doivent sans doute la conduire à la raison et au bonheur. Mais par combien de malheurs passagers ne faudrait-il pas l'acheter ? (1994 [1791], 25)

Así pues, aunque la situación actual no sea la mejor, esperemos, como dice Condorcet, que sea pasajera.

Referencias bibliográficas

- CONDORCET, J., *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Garnier-Flammarion, 1994 [1791]. Edition électronique réalisée par Jean-Marie Tremblay, bénévole, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi.
- JULIÁ, S., Sociedad y política, en Tuñón de Lara (ed.), *Transición y democracia (1973-1985)*, *Historia de España*, Vol. X, 1991, Barcelona, Labor, 29-186.
- SANTOS GUERRA. M.A., <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2012/11/17/pesar-el-pollo/>, 2012.
- TOLOSANA CIDÓN, C., *El debat de l'escola pública a l'Espanya de la Transició: la laïcitat* (Tesi doctoral no publicada), Barcelona, Universitat de Barcelona, 2003.

Articles

Un regard historique (1870-1914) sur les mots et les choses de la « laïcité » en Europe de l'Ouest

Henri BESSE

ENS de Lyon

hebesse@laposte.net

CC-BY-SA

Résumé

Il s'agit d'étudier la manière dont la notion moderne de « laïcité », qui tend à dissocier la société civile du religieux, s'est inscrite, entre la fin du XIX^e et le début du XX^e siècles, dans un lexique antérieur, d'origine ecclésiastique, où la société civile était soumise au religieux. Cette étude porte essentiellement sur le français, mais aborde aussi quatre autres langues européennes (anglais, allemand, espagnol et italien), en s'appuyant sur des dictionnaires (monolingues et bilingues) ou des encyclopédies datant de cette période ou actuels, ainsi que sur quelques ouvrages relatifs à l'histoire de cette notion. Observation d'ordre métalinguistique sur les représentations véhiculées par les mots de la « laïcité », non dissociables des choses qu'ils servent à dénommer dans l'histoire, politique et culturelle, des États où sont pratiquées nativement ces cinq langues.

Mots clés : laïcité, sécularisation, (anti)cléricalisme, neutralité (scolaire), morale.

Abstract

The present paper studies the way the modern notion of 'laïcité', which is aimed at dissociating religion and civil society, became expressed, between the end of the 19th century and the turn of the 20th, in a vocabulary dating back to an age when civil society was subordinated to religion. Primarily based on French, the study also takes into account four other European languages (English and German, Italian and Spanish) drawing on material borrowed from monolingual and/or bilingual encyclopedias and dictionaries, both contemporary and published during the period under review, as well as from a number of publications relative to the topic.

Of a metalinguistic nature, this study focuses on the representations conveyed by *laïcité*'s words, words which cannot be dissociated from the facts they designate in the cultural and political history of the states where those five languages are used by native speakers.

Keywords: undenominational schools (secularism), secularization, (anti)clericalism, (educational) neutrality, school ethics.

DIFFICILE de raisonner, en français ou dans une autre langue, sur la notion de laïcité¹, particulièrement d'un point de vue historique, sans tenir compte du réseau terminologique, plus ou moins propre à chaque langue, qui permet de la formuler dans les discours. Certes, ce réseau n'est pas seul à déterminer la conception qu'on se fait de cette notion mais il en conditionne fortement l'expression², et partant joue un rôle dans la perception des choses qu'il dénomme.

En français actuel, les mots constitutifs du réseau lexical servant à formuler cette notion dérivent essentiellement de deux adjectifs : *laïque* (tels *laïcité*, *laïcisation*, *laïciser*, *laïcisme*...) et, à un moindre titre, *séculier* (tels *séculariser*, *sécularisation*...). Adjectifs que la tradition grammaticale dit qualificatifs parce qu'ils servent à qualifier, de manière objective ou subjective³, les noms dont ils sont des épithètes ou des attributs. Les noms et verbes dérivés de ces adjectifs n'échappent pas à cette ambiguïté qualificative, servant à nommer un réel existant ou à le juger en bien ou en mal. Ce qui est frappant dans le lexique français de la laïcité, c'est que si les adjectifs *laïque* (ou *laïc*) et *séculier*, calques du latin ecclésiastique (*laicus*, *saecularis*), apparaissent en français dès l'époque médiévale, leurs dérivés nominaux ou verbaux n'y sont pas ou peu attestés avant 1870. Autrement dit, ces dérivés (dont *laïcité*) relèvent d'une histoire,

¹ Plusieurs centaines d'ouvrages, articles ou contributions, pour s'en tenir à ceux parus en français durant ces vingt dernières années, en ont traité.

² Émile Poulat (1920-2014), historien du catholicisme et de ses conflits avec la laïcité moderne, note à ce propos que « le premier piège est [...] la langue » (article **Laïcité** 257 de *l'Encyclopaedia Universalis*, ci-après EU 2002).

³ Certains de ces adjectifs épithètes sont descriptifs quand ils sont après le nom (*un homme grand*) et appréciatifs quand ils sont avant (*un grand homme*).

d'un monde de choses tout autre que les adjectifs dont ils ont été dérivés. C'est ce *double ancrage historique* de la notion de laïcité que nous allons d'abord tenter de préciser, telle du moins qu'elle est communément formulée dans trois langues latines et deux langues germaniques de l'Ouest européen.

Nous nous appuierons surtout sur des dictionnaires ou des encyclopédies parus entre 1870 et nos jours, un corpus qui vise à recenser et définir les mots de cette laïcité pour en *normaliser* – au deux sens de ce terme : « ce qui doit être » et/ou « ce qui est le plus fréquent » – leurs usages et en codifier leurs sens. S'en trouvent donc exclus certains mots ou emplois jugés peu répandus ou par trop déviants, mais qui ont pu néanmoins contribuer au façonnage de la notion de laïcité. Il s'agit donc d'une réflexion, d'ordre métalinguistique, sur les représentations normées et véhiculées par ces ouvrages d'origine plus ou moins savante, représentations indissociables de choses infiniment plus labiles et complexes que les mots par lesquels on les dénomme⁴.

1. De la laïcité dans les mots et les choses exprimés en français

Qu'entend-t-on par *laïcité*, dérivé moderne de *laïque*, dans deux dictionnaires de mots qui font, actuellement, référence en France et qui définissent ce que nous appelons la laïcité moderne ?

1.1. Le mot laïcité dans *Le Nouveau Petit Robert* et dans le *Trésor de la Langue Française*

Le NPR (2003) date *laïcité* de 1871 en lui conférant deux acceptions :

1. Caractère laïque. 2. Principe de séparation de la société civile et la société religieuse, l'État n'exerçant aucun pouvoir religieux et les Églises aucun pouvoir politique. *la laïcité, c'est-à-dire l'État neutre entre les religions* (Renan).

⁴ Je tiens à remercier Gisèle Kahn et Manuel Tost pour la lecture critique qu'ils m'ont faite d'une première version de cet article, lecture qui m'a conduit à la remanier assez profondément.

Le *TLFi*⁵ date aussi ce mot de 1871 mais précise sa source (*La Patrie*, 11 nov. Dans *Littre Suppl.*) et lui donne deux acceptions mais un peu différentes :

1. Principe de séparation dans l'État de la société civile et la société religieuse. *La laïcité est un des grands principes sur lesquels repose, avec l'obligation et la gratuité, l'enseignement public français* (Pédag. 1972) [...]
2. Caractère des institutions, publiques ou privées, qui, selon ce principe, sont indépendantes du clergé et des Églises ; impartialité, neutralité de l'État à l'égard des Églises et de toute confession religieuse. *Laïcité de l'État, de l'école publique.* [...]

Ces deux dictionnaires s'accordent donc pour faire de la laïcité un *principe*, mot interprétable ici (d'après le *NPR*) comme « une règle d'action s'appuyant sur un jugement de valeur » (syn. *loi, norme, morale*). Il y est entendu comme une valeur de la vie sociale et politique d'un pays particulier, la France, valeur qui s'y est affirmée à un moment particulier de l'histoire de ce pays, après sa défaite face à la Prusse en 1870. La laïcité moderne est un principe qu'on dit, à juste titre, républicain⁶.

Alain Rey, dans son *Dictionnaire culturel de la langue française* (*DCLF*, 2005, 2309), en fait un « concept [...] de nature sociale et politique, non philosophique ». Et il est vrai que *laïcité* n'a pas droit à une entrée dans, par exemple, le *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* d'André Lalande⁷. Mais ce « concept » fondateur de la laïcité moderne n'est pas sans rappeler un propos évangélique⁸ beaucoup plus ancien, traduit généralement par : « Rendez à César ce qui est à César, et à Dieu ce qui est à Dieu », propos qui, à notre connaissance, ne se retrouve ni dans l'Ancien Testament ni dans le Coran. Et si l'on sait, à peu près, ce qu'est « le clergé » dans la

⁵ Consultable librement en ligne à cette adresse.

⁶ On date, en général, la III^e République de la déchéance de l'Empire de Napoléon III, alors prisonnier des Prussiens, le 4 septembre 1870.

⁷ Édition consultée : Paris, PUF, 1972.

⁸ Dans Mt 22, 18-22 ; Mc 12, 15-17 ; Lc 20, 20-26. Propos respecté par l'Église chrétienne des premiers siècles, et qui ne le fut plus, non à partir de Constantin (274-337) comme on le lit souvent, mais à partir de Théodose (347-395) (voir Paul Veyne 2007).

tradition chrétienne catholique, qu'en est-il du « clergé » dans d'autres traditions religieuses (protestante, juive et musulmane) ? Se pose la question de savoir si ce « concept » de la laïcité moderne est généralisable à d'autres pays que celui au sein duquel il a d'abord émergé à un moment particulier de son histoire sociale et politique. En outre, ces deux définitions engagent *implicitement* (il n'y est question que de « l'État » et de ses « institutions ») ce qui, dans cette conception de la laïcité, distingue la vie publique de la vie privée, la citoyenneté de la religion, des distinctions dont on sait qu'elles sont loin d'être universellement partagées. De cette complexité, il résulte que nombre de francophones usent de *laïcité* et de *laïque* non selon ce qu'en disent les dictionnaires, mais selon des usages qui échappent à leurs définitions. Un seul exemple. On use couramment de *laïque* pour afficher des convictions partisans (on dit *je suis laïque* à la manière dont on dit *je suis socialiste* ou *libéral*), ce qui enfreint clairement la « neutralité » ou « l'impartialité » posées comme constitutives de la laïcité républicaine.

Une langue anticipe *souvent* sur l'évolution sociale et politique de la nation qui la parle (ainsi de *laïcité* dont le mot précède d'une dizaine d'années le début de sa mise en œuvre dans les choses en 1882⁹), mais une langue précède *toujours* cette évolution, dont elle constitue une sorte d'archéologie.

1.2. Retour sur l'histoire des adjectifs *laïque* (*laïc*) et *séculier* et leurs dérivés

Exemplaire du double ancrage historique dont nous venons de parler, l'adjectif *laïque* (ou *laïc* au masculin). Il entre en français en tant que calque du latin d'église *laicus* : « Dès le V^e-VI^e s., le mot lat. *laicus* [*sic*] bien que rare, s'emploie pour désigner dans l'Église celui qui n'est pas clerc, le membre ordinaire du peuple saint. » (DFC, 1968, entrée **Laïc** ou **Laique**¹⁰) *Laicus* étant lui-même un calque du grec de la Septante (milieu III^e s. avant J.-C.-1^{er} s. après) dans laquelle

⁹ Par la loi Jules Ferry du 28 mars 1882 qui rend l'instruction primaire obligatoire et laïque dans les écoles publiques pour les enfants de 6 à 13 ans.

¹⁰ Pour faciliter la lecture, les entrées des dictionnaires et encyclopédies sont en gras.

laos, *laikos* désignent « le peuple, et le plus souvent, le peuple d'Israël, la foule des juifs », opposé à *klerôs*, *klérikos* qui renvoient « aux prêtres et aux lévites » (*ibid.*). Et c'est en un sens voisin, mais lié à la « catholicité » ou « universalité » du Nouveau Testament, que *laique*, ou *lai(e)*, est attesté dès le début du XIII^e siècle, au sens « chrétien baptisé mais non clerc ». Le mot est toutefois rare avant le XVI^e siècle, où il commence à prendre le sens, plus étendu et parfois péjoratif, de « commun du peuple », « non clerc, illettré », avant de signifier, « par extension, ce qui appartient au monde profane, à la vie civile (1690) » (*DHLF*, 1992).

Et ce n'est qu'à la fin du XIX^e et au XX^e siècle que, selon ce *DFC* et ce *DHLF*, *laique* prend ses acceptions modernes. Le *DHLF* date de 1873 un sens jusqu'alors formulé tout autrement (on disait *athée*, *irrégulier* ou *libertin*¹¹) : « ce qui est indépendant de toute croyance religieuse », que le *TLFI* reformule ainsi : « Qui est indépendant vis-à-vis du clergé et de l'Église, et plus généralement de toute confession religieuse ». Sens nouveau de *laïque* que le *DHLF* fait suivre, peu après 1873, des sens qu'avait pris en 1870 *laïcité* : « conception politique et sociale impliquant la séparation de la religion et de la société civile » ; « caractère de ce qui est organisé selon ce principe », en particulier le « caractère laïc de l'enseignement » tel que formulé dans la loi du 28 mars 1882. Sémantisme dont ce même *DHLF* rappelle qu'il s'est développé « dans le contexte d'une lutte idéologique entre valeurs religieuses, traditionalistes, et valeurs républicaines (après 1848 et surtout après 1871) », contexte dans lequel apparaissent ses dérivés *laïciser*, *laïcisation* (daté de vers 1870), ainsi que les « peu utilisés » *laïcisateur*, *trice* (1913) ou *laïquement* (qu'on trouve chez Péguy mais qui « n'est pas usuel »). Ce que ne signale pas le *DHLF*¹², c'est que *laïque* a aussi pris, dans le monde ecclésiastique du XX^e siècle, un sens jusqu'alors inédit, dont on devine qu'il n'est pas sans rapport avec le sens que prend *laïque* vers 1873.

¹¹ Mots remontant au XVI^e siècle.

¹² Pas plus d'ailleurs que le *TLFI*.

Le *DFC* note (nous soulignons) : « Aujourd’hui, la tendance est d’appeler laïque non seulement celui qui n’est pas clerc mais aussi (*sens nouveau*) celui qui n’est pas religieux de vie commune traditionnelle ; ainsi les instituts séculiers se disent laïques, par distinction des instituts religieux », l’auteur ajoutant non sans *grano salis* : « A vrai dire, beaucoup voulant l’accaparer pour eux-mêmes, le mot laïque conserve ici une certaine souplesse de sens ». Jusqu’alors, c’était *séculier* (voir ci-après) qui l’emportait dans cet emploi. Quant à *laïcisme*, le *NPR* (2003) le définit comme la « doctrine qui tend à donner aux institutions un caractère non religieux », alors que ce même *DFC* – dans le cadre qui est le sien, celui des « mots » de la « foi chrétienne » – le définit comme un « mouvement agressif de défense et de promotion de la laïcité [...] état de ce qui est soustrait à la juridiction de l’Église, et est a-confessionnel ». Divergence qui se retrouve à propos de *laïcard*, absent tant du *NPR* que du *TLFI* et du *DFC*, mais qu’on trouve dans le *Grand Larousse Universel* 1995 : « **laïcard**, e, adj. et n. *Fam.*[ilier] et *péjor.*[atif]. Se dit des partisans de l’école laïque ». Comme quoi, les dictionnaires actuels du français n’échappent pas au contexte de lutte idéologique dans lequel ont fleuri ces nouveaux mots et sens.

Dans l’expression de la laïcité moderne, qu’elle soit perçue positivement ou négativement, *laïque* (et ses dérivés) l’emporte largement sur *séculier* (et ses dérivés), mais sans l’exclure. Dans l’Église catholique, *séculier* renvoie, depuis des siècles, aux religieux qui, *en son sein*, « n’ont pas fait de vœux monastiques », qui vivent donc « dans le siècle », tels les curés chargés d’une paroisse ou certains ordres « dont les membres continuent à vivre dans le monde, sans être astreints à la vie commune » (*DFC*, entrée **Siècle**). *Séculier* s’y oppose alors à *régulier* (le *clergé régulier* soumis à une règle monastique *vs.* *clergé séculier* vivant dans le « siècle »). Le substantif *sécularité*, rare mais ancien (XII^e siècle), conserve encore ce sens ecclésiastique (« état du prêtre séculier »), le *DFC* lui ajoutant un « sens moderne et dérivé, issu du vocabulaire anglo-saxon (*secular, secularity*) » renvoyant à une « théologie du profane ou des réalités terrestres, [...] un christianisme réduit à une action dans le monde en faveur des hommes ». Un autre dérivé substantif, *sécularisme*, y est

aussi défini comme un « terme du vocabulaire anglo-saxon [...] désignant le mouvement actuel de laïcisation ». Deux calques donc de « l'anglo-saxon », qu'on ne retrouve pas dans le *DHLF*, pour qui *séculier* a donné *séculariser* : « faire passer à l'état séculier (1586), spécialement en parlant d'un bien, d'une fonction », et *sécularisation* : « passage (d'un religieux) à la vie séculière (1587) », puis « passage (d'un bien ecclésiastique) dans le domaine de l'État (1743) ». Acceptions qui relèvent de la laïcité ancienne mais qui annoncent la moderne, ce mot étant, en 1875, « appliqué aux fonctions publiques », et au XX^e siècle, à « l'autorisation pour un religieux de porter l'habit séculier ». *Séculier* devient alors, qu'il soit adjectif ou nom, un quasi synonyme de *laïque* : le *TLFI*, par exemple, glose le premier par le second, en parlant d'une personne ou d'une chose. Il existe un relatif consensus, entre ces dictionnaires, pour donner à *séculariser* et *sécularisation* deux acceptions principales : une ancienne, plutôt cléricale¹³ : « faire passer (ou passage), pour une communauté religieuse ou un religieux, de l'état régulier à l'état séculier » ; une moderne, plutôt anticléricale¹⁴ : « faire passer (ou passage) d'un bien ecclésiastique dans le domaine de l'État ». Ce sens étant apparu à la suite de la « sécularisation des biens du clergé » sous la Révolution, en novembre 1789. Mais le *DFC*, qui qualifie cette seconde acception de « sens large », la caractérise ainsi : « disparition, imposée dans la plupart des cas par les circonstances politiques, des signes extérieurs de la vie religieuse [...], désaffection¹⁵, souvent violente, de choses sacrées, et utilisation de ces choses à des usages profanes (par ex. sécularisation des biens d'Église) ». Ce qui ne se retrouve ni dans le *DHLF* ni dans le *NPR* ni dans le *TLFI*.

C'est donc à juste titre que le *DHLF* (entrée **Laïque**) note que « les dérivés de *laïque* sont apparus ou ont pris leur(s) sens « moderne(s) » au tournant des XIX^e-XX^e siècles, « parallèlement à la création des vocables à valeur polémique *anticléric*, *anticléricisme* ». Et c'est, à notre avis, parce qu'il adopte un point de vue idéologique

¹³ Au sens ancien, antérieur au XIX^e siècle, « relatif au clergé ».

¹⁴ Au sens moderne de *cléric* (« qui a rapport au cléricisme ») et d'*anticléric* (« opposé au cléricisme »).

¹⁵ Nous reviendrons sur ce mot en conclusion.

relativement anticléricale que ce dictionnaire juge « paradoxale » l'expression *saint laïque*, utilisée par Louis Pasteur en 1882 à propos d'Émile Littré, alors récemment décédé¹⁶. Elle l'est effectivement si l'on raisonne en fonction du sens moderne de *laïque* ; elle ne l'est pas si l'on s'en tient à son sens ancien, du moins pas plus que les expressions *missionnaire laïque* chez Voltaire ou *pape laïque* chez Bossuet (voir ci-après). Ou encore, pas plus que *foi laïque* ou *religion laïque* chez ce contemporain de Littré et Pasteur qu'était Ferdinand Buisson : « Il n'est nullement paradoxal, pour Buisson, de parler de “foi laïque” et même de “religion laïque”. » (Vincent Peillon, 2010, 215).

1.3. La notion de laïcité dans les dictionnaires d'É. Littré et de F. Buisson

Un bref rappel de ce que deux dictionnaires disent de la laïcité moderne, dans les années mêmes où elle émerge, permet d'éclairer quelque peu les arcanes de l'histoire française de cette laïcité.

Littré, un greffier de la langue peu réceptif aux innovations lexicales

Le *Dictionnaire de la langue française* de Littré – bible des dictionnaires modernes du français – se borne à enregistrer, pour ce qui nous intéresse ici et dans ses deux premières éditions (1863-1872 ; 1873-1877), une certaine évolution de *laïque* dans l'ancien vocabulaire ecclésiastique :

1. Qui n'est ni ecclésiastique ni religieux. *Ainsi ce qu'on gagna dans la réforme, en rejetant le pape ecclésiastique, fut de se donner un pape laïque, et de mettre entre les mains des magistrats l'autorité des apôtres*, BOSS. Var. V, § 8. Fig. Nous sommes [Diderot et moi] des missionnaires laïques [...] VOLT. Lett. Catherine II, 1^{er} mars 1773.
2. Qui est propre aux personnes laïques. *Condition laïque. Mme de Warens imagina de me faire instruire au séminaire [...], il [l'évêque] permit que je restasse en habit laïque*].

¹⁶ Paradoxale parce que, d'après le *DHLF*, appliquée « à un homme (Littré) se distinguant par ses qualités morales exceptionnelles sans adhérer à aucune religion ».

Être « ni ecclésiastique ni religieux » n’y signifie donc pas encore qu’on est *laïque* au sens du *DHLF*, « indépendant de toute croyance religieuse », et « la condition laïque » se comprend encore chez Littré dans son contexte religieux traditionnel. Il n’en donne d’ailleurs qu’un seul dérivé, *laïcisme*, qui en relève aussi : « Nom d’une doctrine répandue au XVI^e siècle en Angleterre, qui reconnaît aux laïques le droit de gouverner l’Église ». Son dérivé *laïcité* n’y entrera qu’en 1886 dans son *Supplément* : « **Laïcité** : s. f. Caractère laïque ». Définition lapidaire qu’explicite une citation de *La Patrie* du 11 novembre 1871¹⁷ : *Au sujet de l’enseignement laïque (...) le Conseil [général de la Seine] a procédé au vote sur la proposition de la laïcité, qui a été repoussée.* Nous avons vu que la *NPR* (2003) reprend cette définition, et que le *TLFI* source ce mot en se référant à ce *Supplément*. Les dérivés *laïcisation* et *laïciser* (« Rendre laïque. Laïciser l’enseignement, une école, un hôpital, etc. ») n’y entreront que dans les rééditions postérieures à 1900¹⁸.

Quant à *séculier* et *sécularisation*, leurs sens ecclésiastiques traditionnels y sont aussi largement privilégiés, avec des précisions absentes de nos dictionnaires contemporains (à l’exclusion partielle du *DFC*, plus spécialisé). Signalons-en une seule à propos de *sécularisation*, où elle apparaît dans une sorte de codicille. Littré donne à ce mot deux sens (« 1^{re} Action de séculariser un religieux, une communauté religieuse ; 2^e Acte par lequel l’on fait passer dans le domaine séculier une principauté, un établissement ecclésiastique. »), avant d’ajouter, sans le numéroter : « Sécularisation des biens du clergé, leur transformation en biens nationaux sous la Révolution. » Indice qu’il s’agit encore pour lui d’un sens quelque peu néologique, mal établi dans la langue française. Il faudra attendre les éditions du XX^e siècle de son dictionnaire pour qu’il s’y trouve dûment explicité : « Acte par lequel on attribue au pouvoir civil ce qui était le privilège du clergé. *La sécularisation de l’enseignement* ».

¹⁷ La Commune de Paris avait voté peu de temps auparavant la séparation de l’Église (catholique) et de l’État.

¹⁸ Selon la dix-septième édition (1932) de l’*Abrégé du dictionnaire de É. Littré* par A. Beaujean [la première date de 1874], celle de 1900 ne les retenant pas encore.

Bref, pour Littré, tant *laïque* que *séculier* (et leurs dérivés respectifs) n'entrent dans le réseau terminologique français de la laïcité moderne que de manière marginale. Rappelons que son dessein a été, selon ce qu'il a écrit dans sa *Préface* à la première édition (par A. Beaujean) de l'*Abrégé* de son dictionnaire, de parvenir à une « classification des sens », en procédant « du sens simple et primitif pour arriver par les intermédiaires aux significations les plus éloignées et les plus métaphoriques ». En d'autres termes, les deux premières éditions du Littré n'autorisent guère, d'un point de vue lexical et sans périphrases explicatives, à parler de la laïcité moderne, en des années où, pourtant, l'on en débattait beaucoup en France et où Littré militait en sa faveur...

Un dictionnaire encyclopédique quelque peu anticlérical

Le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Buisson¹⁹ – dont les premiers articles sont parus en fascicules dès 1878, et dont Pierre Nora fera, un siècle plus tard, « un lieu de (la) mémoire » républicaine de la France – a connu deux éditions. Comparer la première (*DP*, 1882-1893) à la seconde (*NDP*, 1911) est plus révélateur que le Littré de l'évolution, entre ces dates, des mots et des choses concernant la laïcité moderne.

Dans la première, on trouve un sous-ensemble d'entrées qui traitent, de manière plus ou moins encyclopédique (nous allons revenir sur certaines), de cette laïcité²⁰. Mais, bien que les occurrences de *laïque* (adj. ou subst.) y soient nombreuses, ce mot ne dispose pas d'une entrée propre, pas plus d'ailleurs que *séculier*. La seconde édition, un quart de siècle plus tard, conserve l'entrée **Laïcité** qui débute, tout comme celle de la première, ainsi : « Ce mot est nouveau, et, quoique correctement formé, il n'est pas encore d'un usage généralisé. Cependant le néologisme est nécessaire, aucun autre terme ne permettant d'exprimer sans périphrase la même idée

¹⁹ Buisson (1841-1932) fut, de 1879 à 1896, directeur de l'enseignement primaire sous dix ministres et prix Nobel de la paix en 1927.

²⁰ En particulier, les entrées **Laïcité** et **Neutralité**, avec renvoi aux entrées **Morale**, **Confessionnelles** et **non confessionnelles** (Écoles), **Congrégations religieuses**, **Civilité**, **Civique** (Instruction)...

dans son ampleur ». Mais on y a ajouté une entrée **Laïque**, non signée et attribuable à Buisson lui-même²¹, qui débute par cette question : « Quelle est l'origine et la signification de ce mot *laïque*, d'où la génération contemporaine a tiré le néologisme *laïcité* ? » Faute de pouvoir en faire ici une analyse suivie, bornons-nous à trois remarques.

À propos du doublet populaire *lai* de *laïque*, il y est dit que les frères *lais* ou les sœurs *laies* « étaient des personnes qui, vivant dans l'enceinte d'une communauté monastique sans y avoir prononcé de vœux, y remplissaient des offices de domesticité ». Ce qui peut laisser entendre que, ne prononçant pas de vœux, ils y étaient réduits à la condition de domestiques. Le *Concise Oxford Dictionary* (entrée **Lay**) dit clairement le contraire : *lay brother, sister: person who has taken habit & vows of religious order, but is employed in manual labour & excused other duties*²². Littré précise d'ailleurs que « toute personne qui étudie pour entrer dans l'état ecclésiastique » est un *clerc*. Les frères et sœurs lai(es) étaient donc des clercs étudiant pour entrer dans cet état, mais tous n'y parvenant pas, certains y remplissaient « des offices de domesticité ».

Pour l'auteur de l'article **Laïque** du *NDP*, « le mot populaire [*lai*] reproduit plus exactement l'original latin [*laicus*] que ne le fait le mot savant [*laïque*] », point de vue qui donne le pas à l'oralité des langues, pratiquée par tous, sur leur écriture, apanage de quelques-uns. Il y a là un parti pris « populaire » qu'on retrouve dans les gloses étymologisantes de *laos/laikos vs. klerôs/klêrikos*. *Laos/laikos* auraient servi, « dans les premières communautés chrétiennes » quand s'y est

²¹ Les entrées non signées sont attribuables à « la direction du Dictionnaire », c'est-à-dire essentiellement à Buisson, qui en coordonna la réalisation, et à James Guillaume. Buisson lui rend hommage, dans le *Supplément* à la Première partie de l'édition de 1887-1888 (*Aux lecteurs* : 3099) : « J'ai un autre devoir de gratitude à remplir, c'est de reconnaître publiquement les inappréciables services dont le Dictionnaire est redevable au secrétaire de rédaction [...] M. J. Guillaume ». Leurs styles sont aisément identifiables, plus abondant et éloquent pour Buisson, plus sobre et factuel pour Guillaume.

²² London, Oxford University Press, 1966 : « personne qui a pris l'habit et prononcé les vœux d'un ordre religieux, mais employée à des travaux manuels et dispensée d'autres offices ».

constitué « un clergé distinct du peuple et élevé au-dessus des simples fidèles », à désigner « ceux qui formaient la masse populaire ». *Klerôs/klêrikos* auraient désigné « ceux qui forment le “bon lot”, ceux qui ont été “mis à part”, les “élus”, c’est-à-dire, au début, les chrétiens par opposition aux gentils, et, plus tard, dans la société chrétienne, les prêtres par rapport à ceux qui ne l’étaient pas ». Gloses tout aussi partisans : cette opposition était originellement comprise à l’intérieur de la même communauté, juive ou chrétienne, non par rapport à des « gentils » extérieurs à celle-ci ; dans la Septante, *klerôs/klêrikos* ne signifiaient pas « mis à part, bon lot, élus », mais « désigné par le sort, hérité »²³.

Enfin, toujours selon ce même article **Laique**, « le mot qui s’oppose, étymologiquement et historiquement, à *laïque*, de la façon la plus directe, ce n’est pas *ecclésiastique*, ni *religieux*, ni *moine*, ni *prêtre* : c’est le mot *clerc* », lequel n’aurait eu « à l’origine qu’une signification unique, celle de “membre du clergé” ». Lecture qu’infirmes, entre autres, le Littré (voir ci-dessus).

Il y a dans ses approximations une façon d’instiller, sous des apparences savantes et dans choses anciennes peu connues des lecteurs visés²⁴, quelque chose des humeurs républicaines de la France d’avant 1914, afin de les préparer à admettre comme une évidence, « scientifiquement » établie, la conclusion de l’article :

Les constatations que nous venons de faire portent avec elles leur enseignement. Le clergé, les clercs, c’est une fraction de la société qui se tient pour spécialement élue et mise à part, et qui pense avoir reçu la mission divine de gouverner le reste des humains ; l’esprit clérical, c’est la prétention de cette minorité à dominer la majorité au nom d’une religion. Les laïques, c’est le peuple, c’est la masse non mise à part, c’est tout le monde, les clercs exceptés, et l’esprit laïque, c’est l’ensemble des aspirations du peuple, du laos, c’est l’esprit démocratique et populaire (souligné par l’auteur).

²³ On sait que, dans la démocratie athénienne à partir du début du VI^e siècle av. J.-C., les responsables politiques étaient « tirés au sort », et que, dans la tradition juive, il fallait être membre de deux tribus « élues » pour « hériter » d’une fonction sacerdotale.

²⁴ Les instituteurs (trices) de France.

Comment, pour celui/celle dont la mission première est d'enseigner à lire et écrire en français, mettre en doute des « constatations » inscrites ainsi « étymologiquement et historiquement » dans cette langue même ? Comment, quand on vient très majoritairement de milieux populaires et républicains, ne pas vouloir s'extraire du « clérical » tel que l'entend cet article, et donc se vouloir plus ou moins « anticlérical » ? Cette conclusion est un parfait résumé de *l'idéologie laïque*, au sens moderne du terme, d'avant 1914.

Ce que confirme l'entrée **Clerc**, dont procèdent *clérical* et *anticlérical*, qui a droit à la même courte entrée dans les deux éditions du Dictionnaire de Buisson. Signée Louis Maggiolo²⁵, elle définit ce mot à peu près comme Littré (« On donnait primitivement ce nom à tous ceux qui se destinaient à l'état ecclésiastique. »), et non comme le *NDP* ci-dessus (« une fraction de la société qui [...] pense avoir reçu la mission divine de gouverner le reste des humains »). Faisant ainsi passer *clerc* d'un sens plutôt descriptif à un sens qui ne l'est plus guère, *anticlérical* comme on commencera à dire après le coup d'État, approuvé par l'Église catholique, du 2 décembre 1851²⁶.

Ni *clérical* ni *anticlérical* n'ont droit à une entrée dans l'une ou l'autre des deux éditions du Dictionnaire de Buisson. René Rémond (1999, 8) observe que « les anticléricaux ne se désignent pas spontanément ainsi », préférant se dire « libres-penseurs, rationalistes » attachés « à l'indépendance de la société civile, partisans de la séparation des Églises et de l'État, hostiles à l'ingérence du clergé dans la vie privée ou les activités collectives ». Sans cet anticléricalisme pourtant, dont Rémond a écrit l'histoire en France « de 1815 à nos jours », la laïcité, telle qu'elle s'y est développée entre 1870 et 1914, ne serait pas ce qu'elle est.

²⁵ Maggiolo avait rédigé pour la première édition du Dictionnaire de Buisson de nombreux articles qui ont été écartés de la seconde, suite à ses enquêtes sur « les progrès de l'instruction élémentaire de Louis XIV à Napoléon III », jugées politiquement non conformes à l'idéologie républicaine du temps.

²⁶ Qui permet au président de la II^e République, Louis-Napoléon Bonaparte, de devenir l'empereur Napoléon III.

Les datations de *(anti)clérical* variant selon les dictionnaires, nous nous tiendrons à celles du *DHLF* et du *TLFI*. Le sens ancien de *clérical* plutôt descriptif (« qui appartient au clergé ») remonte à l'époque médiévale ; son sens moderne plutôt péjoratif (« favorable au clergé, à son influence ») est daté de 1815. *Cléricalisme* (« tendance du clergé à exercer abusivement son influence dans le domaine temporel ») est daté de 1855. *Anticlérical* (« qui s'oppose à cette influence ») apparaît peu après (1866). *Anticléricalisme* viendrait²⁷ en dernier (1903).

Dans ses *Mots de la laïcité*, Patrick Cabanel ne l'inclut pas dans la liste de ses « notices » qu'il faut lire en premier²⁸ si l'on s'intéresse à « la laïcité à la française, y compris dans son parcours historique » (2004, 4) ; mais cette liste se termine par un opportun « etc. » qui permet d'aller lire ce qui en est dit un peu plus loin (*ibid.*, 7-8) :

Anticléricalisme et laïcité se confondent souvent à l'heure des combats communs, mais il serait très réducteur de les assimiler. Le premier se fixe un programme et en vient à bout : avec les lois contre les congrégations et la Séparation, à partir de 1906, sa tâche historique n'est pas éloignée de son terme. [...] La laïcité, en revanche, s'installe sur un temps long, séculaire, et devient une dimension constitutionnelle de l'expérience politique française.

Fin 1975, alors qu'il terminait la rédaction de la première édition de son histoire, Rémond pensait, lui aussi, que l'anticléricalisme n'était pas loin de son terme, que « les circonstances » n'avaient jamais été aussi « favorables à la disparition de l'anticléricalisme, faute d'objet et de raison d'être » (1999, 359). Mais la dernière décennie du XX^e siècle l'a persuadé, « sans conteste », que cet anticléricalisme français « n'avait pas dit son dernier mot » (*ibid.*). Et il en fait, dans le chapitre introductif de son édition de 1999, « une composante essentielle de notre histoire politique, peut-être même un élément fondamental de notre système politique » (*ibid.*, 4).

²⁷ Le *NPR* (2003), plus récent, le date de 1869, mais le *TLFI*, de 1907.

²⁸ « Concordat », « Cultes reconnus », « Exception française », « Laïcité, laïque », « Pacte laïque », « Religion civile à la française », « Président (religion du) », « Séparation », « Seuil de laïcité ».

1.4. Des « choses » de la laïcité moderne française entre 1870 et 1914

Les entrées **Laïcité**, **Neutralité** et **Morale** des deux éditions du Dictionnaire de Buisson sont précieuses pour comprendre la manière dont s'est élaborée, entre 1870 et 1914, une laïcité à la française.

Une société devenue « la plus séculière, la plus laïque de l'Europe »

Comparons d'abord brièvement les entrées **Laïcité** de l'une et l'autre éditions. Celle de 1888 (Première partie, tome 2, 1469a-1474b) couvre six pages, alors que celle de 1911 en couvre à peine trois (936b-939a). Ni l'une ni l'autre ne sont signées, mais le style de la première rappelle trop celui de Buisson pour ne pas lui en attribuer l'éloquence. L'une et l'autre comporte deux parties : « 1. Laïcité du personnel enseignant » ; « 2. Laïcité de l'enseignement proprement dit ou laïcité des programmes ». Traitées dans cet ordre en 1888, elles le sont dans l'ordre inverse en 1911, « la laïcité du personnel » y étant réduite à deux brefs paragraphes. C'est que, entre la rédaction de la première (probablement fin 1883-début 1884²⁹) et son remaniement (en 1908), plusieurs lois ont résolu, au moins politiquement, cette question³⁰. Le rythme de l'éducatif, lié à des formations longues et à des transmissions qui le sont bien

²⁹ À deux reprises, on fait allusion à la date de sa rédaction : « Après quelques mois d'expérience, nous ne pouvons pas prétendre en [de la législation française de juillet 1882] apprécier les résultats » (1470b) ; « une année s'est à peine écoulée depuis la mise en vigueur du système nouveau » (1473b).

³⁰ Celle du 30 octobre 1886 stipule dans son article 17 que, dans les écoles publiques, « l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque », et dans l'article 18 que, compte tenu du manque d'enseignants laïques compétents, des religieux pourront continuer à y enseigner durant encore cinq ans. Celle du 30 mars 1902 (loi de finance) prolonge ce délai, pour le personnel féminin, au moins jusqu'en 1909. Celle du 1^{er} juillet 1901 interdit d'enseignement public les membres des congrégations catholiques « non autorisées », et celle du 7 juillet 1904 aux « autorisées », les « exclusivement enseignantes » bénéficiant toutefois d'un délai supplémentaire de dix ans (soit 1914).

davantage, ne peut être celui du politique. Les parlementaires qui militaient pour la laïcité sous la III^e République ont manifestement compris cette évidence que ceux de la première République avaient eu, dans leur enthousiasme révolutionnaire, l'imprudence d'oublier. Le concordat napoléonien et ses écoles « spéciales », celles des trois cultes « reconnus » (catholique, protestant et israélite), en fut une conséquence, qui n'est guère laïque au sens que prend ce terme après 1870.

La version de 1888 s'ouvre – après un court paragraphe sur le caractère néologique du mot et un renvoi à l'entrée **Confessionnelles et non confessionnelles** (écoles)³¹ – par une introduction visant « à mettre en lumière très sommairement le principe même de l'enseignement laïque », en s'appuyant « sur la législation française en vigueur ». Principe que son auteur inscrit dans l'évolution de l'ensemble des institutions françaises depuis 1789 (1469a) : « La laïcité ou la neutralité à l'école à tous les degrés n'est autre chose que l'application à l'école du régime qui a prévalu dans toutes nos institutions sociales. » Suit un ample développement historique, intégralement repris dans la seconde édition, d'où il ressort (nous soulignons) que c'est « la Révolution française (qui) fit apparaître pour la première fois *dans sa netteté entière* l'idée de l'État laïque, de l'État neutre entre tous les cultes, indépendant de tous les clergés, dégagé de toute conception théologique », que, « malgré près d'un siècle d'oscillations et d'hésitations politiques », « la grande idée, la notion fondamentale de l'État laïque, c'est-à-dire la délimitation profonde entre le temporel et le spirituel, est entrée dans nos mœurs de manière à n'en plus sortir », et qu'enfin, « rien n'a pu empêcher la société française de devenir, à tout prendre, *la plus séculière, la plus laïque de l'Europe* ». Reste, en 1888, « l'enseignement primaire public » demeuré, malgré la loi du 28 mars 1882, « essentiellement confessionnel », son application se heurtant à deux difficultés majeures, « la laïcité du personnel enseignant » et « la laïcité de l'enseignement proprement dit ».

³¹ Que nous réduirons désormais à **Confessionnelles**.

Pour ce qui est de la première, l'auteur débute par des concessions flatteuses aux cléricaux : il serait « souverainement injuste de ne pas rendre justice aux services rendus pendant des siècles par ces associations [religieuses] et par l'Église qui les dirigeait », et elles sont encore, (nous soulignons) « sur plus d'un point en France et *surtout hors de France*, une œuvre digne d'éloge et de reconnaissance ». Mais ces concessions ne sont destinées qu'à mieux préparer son auditoire à l'énoncé de sa thèse, magistralement assénée, dont nous ne citerons que deux passages (1470b et 1471a), symptomatiques de ce qu'elle met historiquement en jeu (nous soulignons):

Mais sans calomnier les ordres enseignants, sans méconnaître aucun de leurs mérites dans le passé ni dans le présent, on est bien forcé quand on a admis la laïcité de l'enseignement public, de se demander si elle est compatible avec le maintien d'écoles congréganistes. [...] Pour elles, la religion est le but, le seul but, et l'instruction n'est que le moyen de conduire à la religion. Demander à une congrégation la neutralité religieuse, c'est une dérision. [...] Il faut donc s'attendre, quoi qu'on fasse, à voir décroître l'élément congréganiste dans les rangs du personnel de l'enseignement public, à mesure que l'idée de laïcité pénétrera davantage dans nos habitudes nationales. [...] C'est qu'elles [ces congrégations] ne relèvent pas en réalité de l'État et de l'Université qu'elles sont censées servir ; elles ne lui obéissent qu'en apparence et ne lui apportent qu'une déférence tout extérieure : les seuls véritables chefs dont la congrégation suive de cœur les préceptes et révère l'autorité, ce sont ses chefs spirituels, et rien n'est moins étonnant : c'est le contraire qui devrait surprendre de la part d'une réunion d'hommes ou de femmes qui se sont précisément séparés du monde pour appartenir tout entier à une certaine discipline : comment veut-on qu'elle ne soit pas pour eux indéfiniment au-dessus de toute influence humaine ? [...] C'est ce dernier vestige de l'ancien état de choses qui ne saurait subsister : la loi ne peut concéder à une corporation quelconque ce droit d'interposition, et ce privilège de constituer une sorte de petit État dans l'État. [...] L'Université ne doit reconnaître que des instituteurs et des institutrices individuellement nommés et individuellement responsables. [...] La disparition du régime exceptionnel en faveur des congrégations est donc la première réforme qui s'impose aujourd'hui pour que la réorganisation de l'enseignement national soit complète et efficace.

Plaidoyer quasi parlementaire qui mêle les lexiques de la laïcité ancienne et nouvelle, dont l'intertextualité doit autant aux Lumières et aux débats de la Révolution de 1789 qu'à ceux de son temps. On y retrouve l'ardeur d'un L.-R. de La Chalotais dans son *Compte rendu des constitutions des jésuites*, édité conjointement à son *Essai d'éducation nationale* en 1762³². Des formulations y rappellent la loi Le Chapelier du 14 juin 1791 qui brisa le système corporatiste de l'Ancien régime en le remplaçant par des contrats individualisés. On y décèle la croyance en un inéluctable progrès contre lequel il est vain de lutter. On y présume que l'État et l'Université sont, *pour ainsi dire naturellement*, plus laïques (au sens moderne du terme) que ne saurait l'être n'importe quelle Église. Et le nationalisme, effet de la défaite de 1870, n'en est évidemment pas absent. Discret dans les passages que nous venons de citer, il l'est moins dans d'autres, tels ces deux (1470b) affirmant que la France (nous soulignons) « est la seule qui ait établi le régime de la laïcité d'une *façon logique et complète* », formule à peine nuancée peu après : « une de celles qui ont *le plus logiquement et complètement établi* le régime de la laïcité ».

À la recherche d'une neutralité « en matière confessionnelle »

L'article **Neutralité** de la première édition (1888, 2019b-2021a) est non signé, et il est sans doute de la plume de J. Guillaume. Il débute ainsi (2019b) :

Les termes d'école neutre et de neutralité de l'école ont été employés dans un certain nombre de pays étrangers, avant de l'être en France. Ils désignent, d'une façon générale, une organisation de l'enseignement primaire public dans laquelle les enfants appartenant à des confessions religieuses différentes sont réunis dans une seule même école. Mais cette organisation comporte, suivant les pays, des variétés et des nuances assez marquées.

Après un renvoi à l'entrée **Confessionnelles** (qui informe sur ce qu'il en est hors de France), l'auteur se donne pour tâche de fixer « le sens du mot *neutralité* dans les écoles publiques françaises telles que les a faites la loi du 28 mars 1882 ». Il y distingue « la neutralité

³² Rappelons que, en France, les collèges jésuites ont été fermés dès 1761-1762, avant même que la Compagnie n'en soit bannie et ses biens confisqués.

de l'école, la neutralité de l'enseignement et la neutralité du personnel », traitée uniquement « en matière religieuse, ou plus exactement en matière confessionnelle ».

Pour ce qui est de l'école, elle est neutre (2020a) si elle « reçoit indistinctement et sur le pied de la plus parfaite égalité les enfants de tous les cultes et même ceux qui n'appartiendraient à un aucun culte ; par une conséquence toute naturelle, elle est fermée aux ministres de ces divers cultes [...] n'est plus une dépendance de l'Église et de la sacristie », mais elle ne lui oppose « ni hostilité, ni résistance, ni malveillance », en ménageant « aux enfants le temps nécessaire » pour suivre son instruction. Pour le personnel enseignant, il est neutre, si « l'autorité scolaire n'a (pas) à s'enquérir si le postulant est catholique, protestant ou israélite, s'il est laïque³³ ou s'il appartient à une communauté religieuse légalement reconnue », car c'est le moyen le plus sûr « de faire entrer la tolérance dans les mœurs et de mettre pour ainsi dire la neutralité scolaire en permanence sous les yeux des élèves ».

Reste la neutralité de l'enseignement, « le point à la fois le plus important à établir, le plus difficile à préciser ». Il est certes neutre s'il est « complètement indépendant de tout enseignement religieux », si « le programme ne comporte aucun chapitre, aucune section d'enseignement qui puisse porter le titre d'instruction religieuse » ; mais d'autres « matières d'études » entretiennent néanmoins « de nombreux points de contact avec les questions religieuses », en particulier « l'Instruction morale » qui engage inévitablement des « problème de métaphysique ». Et l'auteur de citer longuement (2020b) un discours de Jules Ferry, auteur de la loi du 28 mars 1882, disant aux sénateurs qu'il n'a promis (italiques originales) « ni la *neutralité philosophique* ni la *neutralité politique* ». La première reviendrait, en effet, « à s'abstenir même de prononcer le mot *Dieu*, le mot *âme*, le mot *devoir*, le mot *conscience* », puisque ces termes, « si on les serre de près par une analyse suffisamment savante », impliquent « un certain système de philosophie à l'exclusion d'un autre ». Quant à la seconde, il serait tout aussi vain de la vouloir « absolue », le gouvernement ayant d'ailleurs « promis

³³ Au sens ancien du terme.

que l'école primaire serait, autant qu'il dépendrait de lui, une école de patriotisme et de sentiment national ». La neutralité scolaire ne peut donc être que « la neutralité confessionnelle, celle qui exclut de l'école toute polémique et toute propagande de confession à confession, d'Église à Église, de secte à secte, sans affecter d'exclure, par une sorte de puritanisme de neutralité, toute mention des idées morales et religieuses qui appartiennent au fond³⁴ commun de la langue et de la civilisation ».

L'instituteur (trice) s'attachera, en conséquence (2021a), « à faire comprendre et sentir à l'enfant que le premier hommage qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu telles que lui révèlent sa conscience et sa raison ». Il veillera donc à « ne pas laisser croître chez l'enfant ni les habitudes d'irrévérence, de grossièreté dans le langage ou dans la pensée, ni les habitudes d'intolérance et d'étroitesse d'esprit : précepte si naturel et moralement si juste qu'un athée même y souscrirait », et il lui enseignera « qu'il y a bien des manières de croire en Dieu et de servir Dieu, mais qu'il n'y en a qu'une sur laquelle tout le monde soit d'accord, c'est l'obéissance aux lois de la conscience et aux lois de la raison », c'est-à-dire au « fond commun et seul véritablement essentiel de toutes les doctrines religieuses ».

Il faudrait comparer ligne à ligne cette version de 1888 à celle de 1911 beaucoup plus circonstanciée (1400b-1406b), « la chose et le mot (ayant) donné lieu aux débats les plus vifs » en France. Bornons-nous à en dire que ces débats ont quelque peu ébranlé la croyance de Ferry, qui était déjà celle de Jean-Jacques Rousseau³⁵, en ce « fond commun » à toutes les religions, en ces « lois » de la conscience et de la raison présumées naturelles et universelles. La

³⁴ L'orthographe actuelle préfère *fonds*, au singulier, quand ce mot n'a pas un sens spatial (comme dans *le fond du puits*).

³⁵ Rappelons que, dans son *Contrat social* mais aussi dans *La profession de foi du vicaire savoyard*, Rousseau célèbre « la religion de l'homme et du citoyen [...] sans temples, sans autels, sans rites, bornée au culte purement intérieur de Dieu Suprême et aux devoirs éternels de la morale, [...] pure et simple Religion de l'Évangile, le vrai Théisme, et ce qu'on peut appeler le droit divin naturel », religion qui relève de « la société générale du genre humain » (*Du contrat social*, Paris, Flammarion, 2001, 173).

conclusion de l'auteur est singulièrement prudente sur ce point, pour ne pas dire embarrassée :

Dès 1905³⁶, du côté laïque³⁷, aussi bien que plus tard du côté opposé, on reconnaissait la nécessité de mieux préciser la neutralité scolaire. De plus, on en indiquait déjà les points litigieux, douteux ou périlleux. On essayait enfin de faire le départ entre les affirmations nécessaires [...] et la réserve non moins nécessaire sur tout ce qui, étant matière à contestations entre les hommes, ne doit pas être présenté aux enfants comme question tranchée. C'est là qu'en est encore à l'heure qu'il est en France la neutralité scolaire : c'est, comme tant d'autres, une notion qui évolue, une idée en devenir.

Nous verrons dans notre propre conclusion que, sur cette neutralité scolaire, « l'heure » qu'il était en France en 1911 n'a guère, de nos jours, évolué.

Une morale « qui vaut ce que vaut la civilisation dont elle est le résumé »

L'article **Morale** de la première édition (1888, 1969a-1972b), non signé, s'appuie sur un rapport de Paul Janet³⁸, cité longuement (1969a), établissant « que les divers systèmes de morale aboutissent, dans la pratique, à un code moral unique et universellement accepté, que ce code moral est indépendant des dogmes religieux, et que l'État a [donc] le droit de l'enseigner ». Une morale idéalement compatible avec le « fond commun » œcuménique dont il vient d'être question. Une morale dont l'esthétique (1969b) n'est pas absente, en ce que la distinction du beau et du laid « est le fond de la morale aussi bien que de la littérature ». Il s'ensuit que « la loi qui nous prescrit de sacrifier ou de subordonner ce qui est plat et vulgaire à ce qui est généreux, noble, délicat » est (italiques originales) « ce qu'on appelle le *devoir* ».

³⁶ Date de la loi de Séparation des Églises et de l'État.

³⁷ Au sens moderne du terme.

³⁸ P. Janet (1823-1899) est un philosophe idéaliste s'inscrivant dans la tradition d'Emmanuel Kant et de Victor Cousin, auteur, entre autres, d'*Éléments de morale* (1870) et de *La Morale* (1874).

L'article de 1888 ayant sans doute été jugé trop abstrait, trop philosophique ou métaphysique, celui de 1911 (1348a-1352a) n'en reprend rien³⁹. Il comprend une première partie où l'on retrouve le style et les idées de Buisson, et une seconde qui cite intégralement une lettre adressée par Jules Ferry aux instituteurs (trices) de France le 17 novembre 1883, un an et demi donc après sa loi de 1882. L'auteur de la première partie pose (1348a) « en principe qu'une morale laïque est possible », par quoi il entend « une morale qui se constitue en dehors des données religieuses, métaphysiques ou scientifiques ». Cette morale vise à procurer aux élèves (1348b) « un minimum des règles de vie et d'action correspondant aux besoins exacts de la minute du temps et du point de l'espace où se passera leur existence ». En d'autres termes, une morale pratique en prise sur le *hic et nunc* de chacun(e). Elle comprend certes « un recueil ou un résumé des prescriptions et des prohibitions formelles qui constituent l'honnêteté élémentaire, rudimentaire », mais ce n'est là qu'une morale « négative ». Il faut qu'elle soit d'abord positive, « qu'elle crée en chaque individu une sorte de force intérieure régissant non seulement les actes, mais les pensées, les sentiments, les intentions, toute la conduite, toute la direction de la vie ». La question est dès lors (1349a) « de savoir si l'on peut créer cet état d'âme par une éducation morale purement laïque, c'est-à-dire par une morale qui n'empruntera sa force, son prestige, son autorité à aucune considération étrangère à l'idée morale pure et simple », et la conviction de « la pédagogie républicaine française » est qu'une telle morale est possible.

De chaque élève, il est possible de faire « un être capable de se déterminer spontanément pour le bien, c'est-à-dire pour l'effort, sans autre appât que celui de l'effort lui-même », un être qui fait « le bien pour l'amour du bien sans plus », qui est « honnête parce qu'il lui plaira d'être honnête », sa « moralité » se bornant à la « répugnance que lui inspire l'immoralité ». Une morale pour ainsi dire instinctive, sans récompense ou punition autre que celle intimement ressentie, liée à une certaine (italiques originales)

³⁹ L'extrait du rapport de Janet y étant reporté dans la première partie de l'article suivant (1352a-1364b) : **Morale et civique** (instruction).

« *intuition* morale », comparable à l'intuition développée quand on apprend à « parler une langue faite par de lointains ancêtres [...] sans qu'il soit besoin d'aucun raisonnement ». Et l'auteur de développer cette analogie (1349a) en affirmant que cette « intuition morale » est (nous soulignons) « l'acte moral lui-même, qui jaillit de la nature humaine, telles que les siècles l'ont faite, comme un phénomène *sui generis*, phénomène complexe bien qu'il paraisse très simple, *phénomène dû à la civilisation* bien qu'il ressemble à un élan naturel, *phénomène d'atavisme* bien qu'il ait la spontanéité apparente d'un mouvement instinctif ». En d'autres termes, c'est (1350a, italiques originales) « à vrai dire, une *technique*, la technique de l'action humaine en société [...] c'est un art de vivre, l'art de vivre ». Une « morale qui vaut ce que vaut la civilisation dont elle est le résumé » (1350b).

La *morale* n'est pas dissociable des *mœurs*, pas plus que la *civilisation* ne l'est de la *civilité*. Pour des raisons étymologiques, mais aussi parce que ces mots avaient encore, entre 1870 et 1914, des sens plus forts que ceux qu'on leur prête de nos jours. Le premier sens que Littré donne à *mœurs* était « habitudes considérées par rapport au bien et au mal dans la conduite de la vie », et le second « manière de vivre, usages, coutumes, préjugés, chez les différents peuples et dans les différents siècles » ; et à *civiliser*, dont dérive *civilisation*, « rendre civil, courtois ; polir les mœurs, donner la civilisation ». Deux auteurs allemands nous paraissent avoir mieux compris que beaucoup de nos contemporains ce qu'on entendait alors, en France et en français, par *la morale*, *la civilisation*. Ernst-Robert Curtius qui, dans son *Essai sur la France* [1930], consacre son premier chapitre à « l'idée française de civilisation » en la confrontant à l'idée allemande de « culture ». Pour Curtius (1990, 53, italiques originales) « la culture allemande est *allemande* ; c'est ainsi qu'elle se définit elle-même » ; définition qui, pour un Français, « est la négation même de l'idée de culture », parce que pour lui, « la culture doit être, avant tout, une chose universelle, sa vertu primordiale résid(ant) dans son contenu humain » (*ibid.*) Pour Curtius (*ibid.*, 60), cette civilisation « finit alors par signifier un adoucissement de la nature brute, un affinement des mœurs, une

humanisation de la barbarie ; elle est, en ce sens, un fait social ». On est alors proche de ce que le sociologue Norbert Elias qualifiera peu après [1939] de *Prozess der Zivilisation*, traduit en français par « la civilisation de mœurs », par quoi l'on entend la lente intériorisation à travers les générations de certaines contraintes sociales, au point qu'elles en deviennent quasi instinctives, ce qui a pour effet, chez chacun(e), de policer pour ainsi dire naturellement ses pulsions et émotions spontanées.

De la lettre de Ferry (1350b-1352a), nous ne retiendrons que deux passages. L'un, parce qu'il est souvent repris sous une forme mutilée (« la morale de nos pères »⁴⁰), est relatif à « 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 », une morale qui, exemplairement suivie, « ne peut manquer en quelque sorte d'élever autour d'elle le niveau des mœurs ». Le second, parce qu'il n'a pas été toujours respecté dans l'école laïque française⁴¹, est de conseiller à l'enseignant(e) de parler « avec la plus grande réserve, dès que vous risquez d'affleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge ».

Il est à la mode de dénoncer le colonialisme de Ferry qui déclarait le 28 juillet 1885, dans un discours haché par les interventions de députés anti-coloniaux (de droite et de gauche), après avoir célébré les avantages économiques des colonies, ce qui suit :

*il y a là un second point[...] que je dois également aborder [...] : c'est le côté humanitaire et civilisateur de la question. [...] il faut dire ouvertement que les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures [...] il y a pour les races supérieures un droit parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures [...]*⁴²

⁴⁰ Par ex. dans V. Peillon.

⁴¹ Et encore moins dans les écoles des États adeptes d'une idéologie ou d'une religion officielle.

⁴² Cité souvent de manière approximative sur Internet.

On en dénonce le « racisme », entendu en un sens que n'était pas celui que le mot *race* avait généralement alors ; on lit de manière littérale et donc inévitablement anachronique ce « devoir de civiliser les races inférieures » qui, contextualisé en ses temps et lieu originels, n'avait pas encore les connotations qu'on lui prête si aisément de nos jours de manière rétrospective⁴³.

2. « Laïque » et « séculier » dans les dictionnaires bilingues ou monolingues de quatre autres langues européennes

Une rapide consultation de quelques dictionnaires bilingues, couplant le français à une autre langue européenne, atteste de la présence dans leur lexique *actuel* de mots (ou sens) relevant de ce que nous appelons la laïcité moderne, mots (ou sens) dont on peut faire l'hypothèse qu'ils n'y remontent guère avant le début du XX^e siècle. Mais, pour étayer cette hypothèse, les dictionnaires bilingues présentent deux inconvénients : les premiers emplois d'un mot (ou d'un de ses sens) n'y sont pas en général datés ; les exemples permettant d'en asseoir intuitivement le(s) sens y sont rares. En outre, on sait que les équivalences entre les mots de deux langues y sont, pour qui n'est pas déjà parfaitement bilingue dans ces langues, souvent trompeuses. L'anglais *laicization* est donné comme équivalent du français *laïcisation*, mais l'est-il dans tous ses emplois et toutes ses acceptions ? L'expérience permet d'en douter, pour la simple raison que ces emplois et acceptions s'inscrivent, entre autres (la morphologie, la syntaxe et la phraséologie y ont aussi leur part), dans des réseaux de synonymie et d'antonymie qui ne sont pas exactement les mêmes dans les deux langues.

⁴³ La réponse que lui fit Georges Clémenceau, deux jours plus tard, atteste que certains n'étaient pas dupe des dérives à venir d'une telle rhétorique : « Races supérieures ! Races inférieures ! C'est bientôt dit. Pour ma part, j'en rabats singulièrement depuis que j'ai vu des savants allemands démontrer scientifiquement que la France devait être vaincue [...] parce que le Français est d'une race inférieure à l'Allemand ».

2.1. Des mots et des choses de la laïcité en Espagne

Pour les mots, nous nous appuyerons sur quelques dictionnaires bilingues, et pour les choses sur les deux éditions du Dictionnaire de Buisson.

Dans les dictionnaires français-espagnol et espagnol-français

Les dictionnaires actuels⁴⁴ couplant le français et l'espagnol donnent, dans leur partie français-espagnol, une série d'équivalents castillans, pas ou peu exemplifiés, d'apparence proche du français. *Laïque* y a pour équivalent *laico(a)*; *laïcisation* : *laicización*; *laïciser* : *laicizar*; *laïcité* : *laicidad*; *laïcisme* : *laicismo*. Et *séculier,ère, secular*; *séculariser, secularizar*; *sécularisation, secularización*. En déduire que le lexique de la laïcité castillane moderne est identique à celui de la française est néanmoins hasardeux.

La même origine latine, celle du latin de la même église (*laicus* et *saecularis*), explique en partie ce parallélisme, mais l'emprunt y a aussi, de toute évidence, sa part. Non datés dans les dictionnaires consultés, les mots espagnols de la laïcité moderne peuvent l'être grossièrement à l'aide de dictionnaires remontant à l'époque, entre 1870 et 1914, où le néologisme *laïcité* s'est progressivement imposé dans les usages du français. Deux bilingues de cette période⁴⁵ attestent que le lexique de cette laïcité n'était alors guère pratiqué en castillan. Tout comme dans le Littré (avant son *Supplément* de 1886), on s'en tient au réseau d'origine ecclésiastique, celui de la laïcité ancienne. En 1885, on y trouve, dans la partie français-castillan :

⁴⁴ Nous avons consulté le *Harrap's Compact*. Dictionnaire espagnol-français / français-espagnol (Edinburgh, 2007), le *Harrap's Hispano* de J.-P. Vidal (Paris : Larousse 2003), le *Dictionnaire général, français-espagnol / espagnol-français* de R. Garcia-Pelayo y Gross, dans sa Nouvelle édition (Paris : Larousse 2006), ainsi que le petit *Dictionnaire français-espagnol* de M. de Toro y Gisbert (également chez Larousse, dans une édition « revue et corrigée » de la première datée de 1926).

⁴⁵ Dont M. Tost nous a très aimablement communiqué certaines entrées : le *Nuevo Diccionario Francés-Español* de V. Salva (Paris, Garnier, 1885), et le *Diccionario Francés-Español* de F. Corona-Bustamante (Madrid, P. Orrier ; Paris, Hachette, 1907).

lai(e) : *lego*, se dice del que no tiene órdenes cléricales (frère lai, moine lai, *lego*, fraile ó monje *lego*⁴⁶) ; **laïque (laïc)** : *laico*, *lego*, *seglar*, que no siguió la carrera eclesiástica ; et **laïcal**, adjectif absent de tous nos dictionnaires français, glosé : *Que pertenece a los legos*. Celui de 1907 se borne à rajouter à cette série le couple **laïcisme** : *laicismo*, glosé comme dans le Littré⁴⁷ : *nombre de una doctrina propagada el siglo XVI en Inglaterra, que reconocia á los legos el derecho de gobernar la Iglesia*.

La partie espagnol-français de ces bilingues n'est pas le simple inversement de leur partie français-espagnol. *Laico*, selon l'édition 2006 du *Dictionnaire général* de Larousse, se traduit en français par « laïque (*seglar*) », ce *seglar* que nos deux Harrap's espagnol-français traduisent par *séculier*. Autrement dit, *laico* conserve actuellement un sens qui, en français et si l'on suit le Littré (voir ci-dessus), est proche de *séculier* (nous soulignons) : « Qui n'est pas engagé par des vœux dans une communauté ecclésiastique, *en parlant tant des ecclésiastiques que des laïques*. », et moins de *laïque* (« Qui n'est ni ecclésiastique ni religieux. »). Ce que nous paraît attester l'expression *hermano lego* (« frère lai », religieux qui n'est pas destiné ou qui n'a pas encore reçu les ordres), et les sens figurés de ce mot (toujours d'après ce même Larousse) : « ignorant (*sin instrucción*) / profane, non initié ». Quant à *secular*, nos quatre dictionnaires lui donnent deux sens que le français distingue, celui de *séculier* opposé à *séculaire* (*centenario*).

Dans la partie français-espagnol de nos dictionnaires récents, on trouve *laïciser* : *laicizar*, que le *Dictionnaire général* de Larousse glose : v. tr. *dar carácter laico, laicizar / suprimir la enseñanza religiosa de los programas escolares*. Sens donc quelque peu restreint par rapport au français *laïciser*, qui s'applique à bien d'autres domaines. Et l'on y cherche en vain *laïcisme* (sauf dans le *Harrap's Hispano*, traduit par *laicismo*), ce qui suggère que son usage n'est pas des plus courants. À *laïcité* correspond, dans deux d'entre eux, le seul *laicidad* ; et dans les deux autres : *laicismo*, *laicidad* (dans le *Harrap's Hispano*) ou *laicidad*, *laicismo* (dans le *Dictionnaire général*). Aucun exemple ne venant

⁴⁶ Ce qui n'est donc, en castillan, pas plus « paradoxal » que *saint laïque* ou *clerc laïque* dans le français d'avant 1870.

⁴⁷ On peut faire l'hypothèse que son auteur a consulté le Littré.

éclairer le(s) sens de ces deux mots, difficile de le(s) préciser. Tout au plus peut-on faire l'hypothèse que *laicidad*, donné par nos quatre dictionnaires, est sémantiquement plus proche de *laïcité* que *laicismo*, qui n'est donné que par deux. Ce dernier semble toutefois être entré dans le lexique castillan avant *laicidad*, comme un calque de l'anglais plus que du français (voir ci-dessus le dictionnaire de 1907), son équivalent français *laïcisme* étant d'ailleurs absent de la partie espagnol-français de ce même Larousse et du *Harrap's Compact*.

Cette non-coïncidence des réseaux terminologiques français et castillan de la laïcité moderne se retrouve, mais à un moindre degré, pour les dérivés du couple *séculier* : *secular*, *seglar*. *Sécularisation* est absent de la partie français-espagnol de trois de nos dictionnaires sur quatre, seul le *Harrap's Hispano* le retient ; et *secularización* n'apparaît dans la partie espagnol-français que de deux, le *Dictionnaire général* précisant qu'il ne s'applique qu'à *un religioso*. Quand on sait le rôle qu'a joué le mot *sécularisation* dans le passage, en France, de la laïcité ancienne à la laïcité moderne, lors de la « sécularisation des biens du clergé » en 1789, on suppose que son apparent calque castillan est loin d'avoir joué le même rôle en Espagne. L'équivalence *secularizar* : *séculariser* est présente dans ces deux mêmes bilingues, mais le verbe castillan ne semble applicable, là aussi, qu'à *un religioso*. Disparité qui se retrouve dans certains usages phraséologiques : en français, on di(sai)t aussi bien *habit laïque* que *habit séculier*, en castillan, on s'en tient à *traje seglar* ; *secularizar* peut être dit d'une église, alors qu'on la *désaffecte* en français ; *monge lego* est attesté, alors que **moine laïque* ne l'est pas.

Ainsi, le lexique castillan de la laïcité apparaît, comparé à celui du français, bien davantage pris dans le réseau terminologique ancien que dans le réseau moderne. Certes, il est possible de parler de la laïcité moderne en castillan actuel, mais le recours aux périphrases et explications y est sans doute plus nécessaire qu'en français. Reflet d'une histoire des institutions espagnoles (en particulier d'enseignement) différente de celle qui a été celle de la France entre 1870 et 1914 ?

Des choses de la laïcité en Espagne fin du XIX^e-début du XX^e siècle

Dans la première édition du Dictionnaire de Buisson (*DP*, Partie 1, tome 1, 473a-476a, entrée **Confessionnelles**), il est dit que, en Espagne, « toutes les écoles publiques sont des écoles confessionnelles catholiques romaines », mais que « les autres confessions peuvent être autorisées à établir des écoles privées ». Cette entrée n'existe pas en tant que telle dans le *NDP*, mais une entrée **Espagne** (566a-573b), signée Manuel B. Cossio⁴⁸, atteste que, en 1911, la laïcité moderne est encore loin de s'être imposée. Le programme des écoles élémentaires, tel que fixé par le décret du 26 octobre 1901, cite comme première matière scolaire : « Doctrine chrétienne et notions d'histoire sainte ». Et Cossio précise (italiques originales) : « Bien que la constitution garantisse la liberté de conscience et n'exige aucune profession de foi pour l'exercice des fonctions de l'enseignement, l'instituteur est obligé d'enseigner le *catéchisme*, et de passer un examen sur la *religion catholique* pour obtenir son brevet ». On comprend mieux que, dans le *Dictionnaire général* de Larousse (voir ci-dessus), l'équivalence *laïciser* : *laicizar* soit glosée : « supprimer l'enseignement religieux dans les programmes scolaires ». Quant à l'équivalence *laïcité* : *laicidad*, elle n'est probablement (des investigations plus poussées seraient nécessaires pour l'affirmer) entrée dans les dictionnaires bilingues français-espagnol que dans les années trente du XX^e siècle, durant la Seconde⁴⁹ république espagnole.

⁴⁸ Alors directeur du Musée pédagogique national à Madrid.

⁴⁹ Rappelons que la Première n'a duré qu'un an (1873-1874), et la Seconde, huit (1931-1939).

2.2. Des mots et des choses de la laïcité en Grande-Bretagne

Le lexique anglais actuel de la laïcité⁵⁰ est entièrement d'origine latine, tout comme ceux du français et de l'espagnol, ce qui n'empêche pas, là aussi, de notables différences dans les usages des mots de la laïcité dans ces trois langues.

Dans les dictionnaires français-anglais et anglais-français

Laicus s'y retrouve tant dans sa dérivation populaire *lay* (*lay brother* : frère lai) que dans sa dérivation savante *laic*, laquelle semble cependant moins courante que son homologue *laïque* français. L'anglais *laic* est en effet présent dans la partie français-anglais de nos deux Harrap's (entrée **Laïque** : *laic, lay*), mais il ne dispose pas d'une entrée dans leur partie anglais-français, tout en y étant présent dans les gloses (entre autres, à l'entrée **Lay**, *laic brother* : frère lai, convers).

Le plus récent *Harrap's Unabridged* nous paraît bien clarifier les usages actuels de *laic* en anglais. Il donne, dans sa partie français-anglais (entrée : **Laïc, laïque**), deux sens au mot français : a) « non clérical » (l'esprit laïque : *secularism* ; habit laïque : *lay dress*) ; b) « indépendant du clergé » (l'école laïque : *secular education* ; un État laïque : *a secular State*). Si l'anglais *laic* y apparaît, c'est comme un équivalent du seul sens a), conjointement à *secular* et *lay*, mais précédé du qualificatif *Littéraire*. Il semble donc que le dérivé savant de *laicus* n'a pas eu le même destin des deux côtés de la Manche : en anglais, il est plutôt resté dans le lexique de la laïcité ancienne, alors qu'en français, il se trouve actuellement plus ou moins confiné dans le lexique de la laïcité moderne, « indépendante du clergé ».

⁵⁰ Nous nous appuyerons essentiellement sur le *Harrap's Shorter, French and English Dictionary*, Edited by J.E. Mansion (London, Toronto... : George G. Harrap and Co. Ltd., 1958, *Reprinted* de la première datée de 1940) et sur le *Harrap's New Shorter* [...], Revised by M. Ferlin and P. Forbes [...] (Paris, Bordas, in association with Harrap London 1975). Mais nous avons aussi consulté le *Harrap's Unabridged*, en deux volumes. Edinburgh, [2001] (2007), ainsi que le *Oxford Concise Dictionary* (1966). Deux universitaires agrégés d'anglais, Patrice Sanguy et Jean-Claude Castangt, nous ont aidé pour ce qui est des mots de la laïcité en anglais, qu'ils en soient ici grandement remerciés.

Divergence qui se retrouve dans ses dérivés nominaux et verbaux. *Laicization* et *to laicize* apparaissent dans nos trois Harrap's, mais alors que les moins récents leur donnent pour équivalents respectifs *laïcisation* et *laïciser*, le plus récent donne à *laïcisation*, *secularization* ou *laicization*, et à *laïciser*, *to secularize* ou *to laicize*. Autre indice que, pour parler de la laïcité moderne, l'anglais semble préférer les lointains descendants de *saecularis* à ceux de *laicus*. Le *Harrap's Unabridged* (2007) traduit le substantif *laity* par *les laïcs* et *laïcat*, un néologisme daté de vers 1877 désignant « l'ensemble des laïques à l'intérieur de l'Église catholique », sans doute pour les distinguer des « laïques » extérieurs à celle-ci. *Laity* est donc aussi lié à la laïcité ancienne plus que moderne. Quant au français *laïcité*, néologisme apparu donc peu avant *laïcat*, l'anglais le traduit soit par des périphrases adjectivales (*undenominational schools* : *écoles non-confessionnelles*) ou nominalisées (*undenominationalism*), soit, plus fréquemment de nos jours, par *secularism*. Dans notre dernier Harrap's, on trouve : la défense de la laïcité : *defense of secular education (in France)*, et *laïcisme* y est traduit par *secularism*, *laïciste* par *secularist*. Mais faute d'exemples, difficile de savoir si ces termes y ont plutôt le sens que la NPR prête à *laïcisme* (« doctrine des partisans de la sécularisation des institutions publiques ») ou plutôt celui que lui prête le DFC (« mouvement agressif de défense et de promotion de la laïcité »).

Le latin *saecularis* se retrouve donc en anglais dans *secular* (qui, à l'instar de son homographe castillan, signifie ou « séculier » ou « séculaire »), et dans ses dérivés *to secularize* et *secularization*. Mais aussi dans *secularity* (équivalent, en parlant du clergé, de *sécularité* ; et, en parlant de l'éducation, de *laïcité*), *secularism* (équivalent donc de *laïcité* ou *laïcisme*), *secularist* (équivalent de *laïciste*).

On aboutit ainsi à un lexique de la laïcité structuré assez différemment de ceux du français et du castillan. Pour parler de la laïcité moderne, l'anglais préfère largement les descendants de *saecularis* à ceux de *laicus*. Il se singularise aussi par sa réticence à intégrer les substantifs abstraits (*laicism*, *secularity*, *secularism*, *undenominationalism* n'apparaissent que dans nos deux Harrap's les plus récents). Enfin, nombre de locutions nominales y sont des

« faux amis », tant pour les francophones que pour les hispanophones : *a public school* n'y est pas *une école publique*, *a laic (lay) cleric* n'y est pas *un clerc laïque* mais *un chantré*⁵¹, etc. À propos de certaines équivalences (esprit laïque : *secularism*⁵² ; *État laïque* : *secular State* ; école *laïque* : *secular education*), notre Harrap's 2007 a jugé utile d'introduire un petit encart précisant, pour ses utilisateurs anglophones⁵³, que : « La séparation de l'Église et de l'État, qui reflète l'idéal républicain et est devenue une loi en 1905, est un aspect important de la culture française. »

Des choses de la laïcité en Grande-Bretagne fin du XIX^e-début du XX^e siècle

Faut-il voir dans ces divergences lexicographiques un reflet de la laïcité telle qu'elle s'est instituée au Royaume-Uni dans la seconde moitié du XIX^e siècle ?

À l'entrée **Confessionnelles** de la première édition du dictionnaire de Buisson (475a), trois courts paragraphes consacrés à la Grande-Bretagne précisent la manière, assez diverse, dont y est alors pratiquée la laïcité moderne. En Angleterre et au Pays de Galles, l'*Elementary Education Act* de 1870 prévoit que « le Parlement accorde des subventions aux écoles publiques, sans exiger qu'elles appartiennent à quelque confession religieuse (*to be in connection with a religious denomination*⁵⁴) » – formulation à l'origine des *undenominational schools* dont il vient d'être question –, et stipule « qu'aucune subvention ne sera accordée en faveur d'aucun enseignement religieux ». Il en va différemment en Écosse où (selon un *Act*

⁵¹ Rappelons que, dans la France de l'Ancien régime et d'une partie du XIX^e siècle, le maître qui apprenait à lire et à écrire les lettres était aussi souvent chantré à l'église et sacristain, secondant ainsi le curé dans ses missions.

⁵² J. Bauberot & S. Mathieu (2002, 28, 112...) ont tenté de clarifier ce qui oppose le *secularism* à la laïcité : le premier, à la manière du *Common law* britannique, procéderait des évolutions sociales auxquelles le religieux s'adapterait peu à peu, alors que la seconde procéderait davantage du politique, visant à dissocier la citoyenneté de la religion, et l'État des Églises.

⁵³ *The separation of Church and State, which reflects the Republican ideal and became a law in 1905, is an important aspect of French culture.*

⁵⁴ En anglais dans le texte original.

équivalent voté en 1872) les subventions sont accordées « à toutes les écoles élémentaires publiques », mais aussi « à toute école qui contribue à l'éducation laïque (*secular*) de la paroisse ou du bourg » dans la mesure où elle est « ouverte aux enfants de toute confession (*denomination*) »⁵⁵. En Irlande, pays très majoritairement catholique, « nul élève ne peut être refusé à cause de sa croyance, et ne peut être forcé de participer à un enseignement religieux », mais seules les « écoles nationales », contrôlées par des « commissaires d'éducation nationale » et n'ayant généralement pas « de caractère confessionnel », reçoivent des « subventions parlementaires ». Le Royaume-Uni avait ainsi légiféré, dix ans avant la France républicaine, en faveur d'une sorte de laïcité moderne, visant sinon à rompre du moins à distendre le lien que la religion, officielle (anglicane) ou locale (catholique en Irlande), entretenait depuis des siècles avec l'enseignement primaire. Mais légiférer n'est pas appliquer la loi, et l'application de l'*Act* de 1870 n'est pas allée sans de multiples amendements (*bills*) visant à l'accommoder aux mœurs locales.

C'est ce dont atteste l'édition de 1911 du Dictionnaire de Buisson, qui compte cinq entrées relatives au Royaume-Uni. Une non signée (**Grande Bretagne et Irlande**, 747b-748a), où l'on observe qu'il n'y existe pas « de ministère de l'instruction publique qui serve de centre administratif commun », et quatre autres⁵⁶ signées par des spécialistes britanniques : **Angleterre** (61b-76b), **Écosse** (522a-525a), **Galles** (principauté de) (707b-710a) et **Irlande** (869a-872a). Ce qui nous frappe dans ces quatre entrées pour ainsi dire indigènes, c'est que la notion de laïcité moderne à la française n'y apparaît que marginalement.

⁵⁵ Résumé quelque peu partisan de cet *Act*, car il y est stipulé (entrée **Angleterre** de l'édition de 1911, 71a) qu'aucune « limitation ne fut imposée aux *Schools Boards* écossais relativement au genre d'enseignement religieux qu'il leur plairait de faire donner ; si un *School Board* écossais le désire, il peut entretenir une école catholique romaine, avec un personnel enseignant catholique, le tout payé aux frais des contribuables locaux ».

⁵⁶ Nous ne savons pas si ces articles ont été originalement écrits en anglais puis traduits en français, ou s'ils l'ont été directement en français.

À l'entrée **Angleterre**, Michael E. Sadler⁵⁷ débute, non sans humour s'adressant à des lecteurs français, son article ainsi : « [En Angleterre] Des choses incompatibles en principe coexistent d'un mutuel consentement. » Thème qu'il reprend à propos de ce qu'il nomme « la Réformation⁵⁸ » (XV^e-XVI^e siècles), qui fut « bien moins complète » en Angleterre qu'en Écosse, ce qui serait dû « au manque de précision de l'esprit anglais, et à ses tendances au compromis en matière intellectuelle ». Quant à la période qui nous intéresse ici, entre 1870 et 1914, Sadler la caractérise, en l'élargissant de 1800 à 1908⁵⁹, par un double développement, celui « de l'autorité centrale » et celui, compensatoire, « de l'autorité locale ». Côté centralisateur, il rappelle une série d'*Acts* et de *Bills* destinés à en préciser l'application, avant de conclure : « les éléments hétérogènes de la vie anglaise et la complexité des forces qui se font contrepoids dans la politique paraissent devoir empêcher la constitution de toute organisation qui réserverait à l'État le monopole d'un contrôle exclusif étendu à tous les degrés de l'éducation ». Côté décentralisateur, il conclut que « malgré ses imperfections, ce système a, jusqu'à présent, fait beaucoup plus de bien que de mal ». Tout au long de ces pages, les mots de la laïcité moderne ne sont guère présents, même si les débats qu'elle a soulevés en Angleterre ont été parfois vifs, l'*Act* de 1902 ayant, par exemple, « suscité de violentes protestations de la part de ceux qui n'admettent pas que le produit des taxes locales puisse être affecté à entretenir des écoles confessionnelles » (71b).

L'entrée **Écosse**, signée G. W. Alexander⁶⁰, n'est guère plus explicitement laïque. On y lit que « le vote de l'*Education Act* de 1872⁶¹ [...] peut être regardé comme le commencement de l'ère actuelle » (522b). Pour ce qui est du primaire, « les écoles aidées par l'État peuvent être divisées en trois classes », différenciées par leur administration, leurs ressources (publiques ou privées) et

⁵⁷ Alors professeur à l'université de Manchester.

⁵⁸ En français, on parle généralement de *Réforme*.

⁵⁹ Date de la rédaction de l'article.

⁶⁰ *Clerk of the Edinburgh School Board*.

⁶¹ Homologue de l'*Act* anglais de 1870.

« l'enseignement religieux ». Dans les écoles publiques, cet enseignement est laissé « à la discrétion du *School Board* » et est « par conséquent en général conforme à l'opinion de la majorité des habitants » ; dans les privées dénominationnelles, « l'instruction religieuse est celle de la dénomination à laquelle l'école se rattache » ; et dans les non-dénominationnelles, « elle est à la discrétion des administrateurs, à moins que le caractère n'en ait été prescrit par le fondateur » (*ibid.*). En Écosse donc, tout comme en Angleterre, « l'autorité locale » l'emporte sur « l'autorité centrale », et l'on est loin d'y être laïque, au sens que prendra plus tard ce mot en France.

Et il en va à peu près de même au Pays de Galles et en Irlande. L'entrée **Galles**, signée Professor Foster Watson⁶², souligne d'abord « l'esprit national de l'éducation » galloise, esprit « tout pénétré de ferveur et d'imaginations celtiques » (voir 707b-709a). Dans l'enseignement primaire, on distingue « les écoles entretenues (*provided*) par les autorités de comté » des « écoles non-entretenuées (*non-provided*) », créées « par l'initiative volontaire de l'Église établie [anglicane] et par celle des catholiques romains ». Lesquelles reçoivent toutefois « un subside (*grant*) » du gouvernement mais « aucun argent des taxes locales » (709b). Rien n'est dit de l'éducation religieuse dans les premières, en principe ouvertes à tous. En revanche, l'entrée **Irlande**, signée E. P. Culverwell⁶³, y est plus attentive. Il souligne d'emblée que « la difficulté religieuse est beaucoup plus sérieuse en Irlande qu'en Angleterre » : la hiérarchie catholique prétend « à une domination absolue sur ses fidèles », et ceux-ci, considérant « cette prétention comme légitime », refusent que leurs enfants fréquentent une école non approuvée par cette Église. Dans les écoles reconnues par l'État (les *vested schools*), l'administrateur (*manager*) de l'école « doit permettre que l'instruction religieuse soit donnée à des élèves appartenant à une autre dénomination que la sienne » ; dans celles qui ne le sont pas (*non-vested schools*), il peut « n'admettre d'autre instruction religieuse que celle de sa dénomination » (869b). Et Culverwell de commenter : « curieuse combinaison de centralisation et de décentralisation de

⁶² *University College of Wales, Aberystwyth.*

⁶³ *Professor of Education, Dublin University.*

l'autorité » qui aboutit, dans les *vested schools* à ce que « l'administrateur ecclésiastique s'assure, en la personne de l'instituteur [qui est souvent un religieux dépendant de lui], une sorte de curé laïque payé par l'État, qui donne une instruction religieuse régulière pendant les heures d'école » (869b). Ce qui fait que, « dans la pratique, on se trouve avoir obtenu un résultat précisément contraire à l'objet primitif qu'on s'était proposé », à savoir « “offrir aux enfants de toutes les confessions une instruction littéraire et morale donnée en commun, et une instruction religieuse donnée séparément”⁶⁴ » (870a).

2.3. Des mots et des choses de la laïcité en Allemagne et Italie

Confrontons brièvement le lexique castillan à son correspondant dans une autre langue romane, l'italien, et celui de l'anglais, à celui d'une autre langue germanique, l'allemand.

Italie : une laïcité moderne introduite « par préterition »

Bornons-nous à un seul dictionnaire bilingue couplant français et italien⁶⁵. Le lexique italien de la laïcité moderne semble plus proche de son équivalent français que du castillan. *Laique* (adj. et n.) s'y traduit par *laico* ou *secolare*, et l'ensemble de leurs dérivés semblent coïncider, formes et sens, avec ceux du français, à l'exception de *laicale*, signifiant *ridurre allo stato laicale*. Et pourtant la laïcité moderne s'est instituée en Italie par d'autres voies qu'en France. Dans sa première édition, le Dictionnaire de Buisson (entrée **Confessionnelles**, 475b) signale que, pour ce qui est du primaire, « la loi du 15 juillet 1877 a retranché du nombre des branches obligatoires le catéchisme et l'histoire sainte ». Le rédacteur ajoute que « les points obtenus dans cette branche » n'étant plus « comptés dans la somme des points nécessaires pour obtenir la promotion d'une classe à une autre », certains instituteurs « la négligent ». Ce que confirme, dans l'édition de 1911, l'entrée **Italie** (873a-884b,

⁶⁴ Citation de l'Act de 1872.

⁶⁵ *Dictionnaire général français-italien / italien-français*, par Cl. Margueron & G. Folena, Paris, Larousse, [1994] 2003.

signée A. Stoppoloni⁶⁶, qui consacre près d'une colonne (876b) à la *Laïcité* (sous-titre du passage). Il y souligne d'emblée que « l'école primaire italienne n'est laïque ni par le caractère du personnel enseignant, ni par celui du programme d'études ». La loi de 1877 a certes remplacé, *en se bornant à ne pas en parler*, le catéchisme et l'histoire sainte par « un enseignement nouveau, celui des devoirs de l'homme et du citoyen », ce qui fit qu'elle sembla abolir « par prétérition » l'enseignement de la religion. Il s'en est suivi que, ainsi tacitement autorisées, « plusieurs villes ont rayé du programme de leurs écoles primaires l'enseignement religieux », alors que beaucoup l'ont maintenu, le gouvernement laissant faire. Ne pas s'opposer frontalement à l'Église catholique tout en favorisant, sans le dire, une certaine laïcité moderne semble avoir été la voie italienne.

La laïcité moderne dans le *Deutsches Kaiserreich*

Le lexique allemand de la laïcité, à l'opposé de l'anglais, n'est que marginalement d'origine latine⁶⁷. *Laicus* y est certes à l'origine de *laie* (lai, novice, profane), *laien* (*laien priester* : prêtre séculier), *laienschaft* (en profane, novice) ; et *saecularis*, à l'origine de *säkularisation* (« sécularisation ») et *säkularisieren* (« séculariser ») ; mais l'adjectif *séculier* y a pour équivalent un mot d'origine germanique *weltlich* (« du monde, mondain »), lequel se retrouve dans *verweltlichen* (laïciser), *verweltlichung* (sécularisation, laïcisation) ou *weltlicher Charakter* (laïcité). Ce lexique reste donc majoritairement lié à la laïcité ancienne, et pour parler de la laïcité moderne l'allemand recourt à d'autres moyens (de type périphrastique : *religiöse Neutralität*, *Konfessionsloser* ; ou à des emprunts : *Laicismus*⁶⁸). Ce qui n'a pas empêché l'Allemagne

⁶⁶ Provéditeur (*sic*) des études de la province d'Ancône.

⁶⁷ Nous nous appuyons essentiellement sur deux bilingues Larousse, le *Français-allemand / deutsch-französisch* de J. Clédière et D. Rocher (Paris, 1976) et le *Dictionnaire général français-allemand / allemand-français* de P. Grappin (Paris, 1999). Nous remercions Bernard Couthures, universitaire agrégé d'allemand, de l'aide qu'il nous a apportée pour l'allemand.

⁶⁸ Absent de nos bilingues, il est présent dans le *Duden* (Mannheim : Duden Verlag, 1966) qui le glose, dans son vol. 5 (« dictionnaire des mots d'origine étrangère ») : « libérer la sphère publique de son lien religieux, notamment depuis la Révolution française ».

de Bismarck d'instituer dans ses multiples États diverses formes de laïcité moderne, chaque État légiférant, selon son statut dans le *Deutsches Kaiserreich*, plus ou moins à sa manière.

La première édition du Dictionnaire de Buisson (entrée **Confessionnelles**) en résume, pour une douzaine de ces États, les lois qui, entre 1865 et 1875, y instituent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit. Plus encore qu'au Royaume-Uni, ces lois frappent par leur diversité : à Hambourg ou dans les duchés de Saxe-Gotha et de Saxe-Weimar, « il n'existe pas d'écoles confessionnelles, à moins qu'elles n'aient un caractère privé » (474a) ; en Bavière, « les écoles populaires publiques peuvent être soit confessionnelles soit mixtes [...] quant au culte » (473b) ; dans le duché d'Anhalt, « les écoles confessionnelles [...] qui n'appartiennent pas à l'Église du pays sont rangées au nombre des écoles privées » (473a) ; etc.

Dans l'édition de 1911, on trouve un long article **Allemagne** (32a-48b), signé W. Rein⁶⁹, divisé en trois parties intitulées : « résumé historique », « examen critique des résultats du développement historique » et « partie systématique »⁷⁰. Pour les écoles « primaires et moyennes de garçons et de filles », la première matière à enseigner y reste la « religion », « avec exercice de mémoire⁷¹ pour la Bavière », à raison, dans le primaire, de quatre heures (en Prusse) à six (en Bavière) par semaine, réduites à trois ou deux selon les classes dans les écoles moyennes. Seul l'allemand (qui inclut l'enseignement de la lecture et de l'écriture) dispose d'un horaire plus élevé, plus d'une dizaine d'heures hebdomadaires⁷². Dans sa partie « examen critique », cet article consacre deux colonnes à « L'Église, l'État et l'École » (41a-42a), où Rein, après avoir noté que « les écoles, avec tout ce qui concernait l'instruction publique, revinrent naturellement

⁶⁹ Professeur de l'Université de Iéna.

⁷⁰ Incluant de nombreux tableaux relatifs aux « plans d'études » de quelques États et à leur horaire d'enseignement par matière.

⁷¹ Il s'agit de l'apprentissage par cœur du catéchisme.

⁷² Il s'agit de la variété cultivée de l'allemand, ce qu'on appelle le *Hochsprache* (« langue supérieure ») ou le *Hochdeutsch*, (« allemand supérieur »), très différent parfois des dialectes parlés nativement.

à l'État », constate que celui-ci continue néanmoins à utiliser « l'Église comme une autorité d'inspection dont les services ne sont pas coûteux », et que là où il « a cherché, comme dans la Marche orientale (Pologne prussienne), à réaliser par l'école une œuvre de germanisation, ses intentions ont été paralysées, sous ses propres yeux, par la résistance de l'Église [catholique] ». Il conclut cette partie par cette mise en garde :

Il est, tout particulièrement, un point fondamental à l'égard duquel l'État est allé bien au-delà des bornes de sa compétence. L'écrit de W. von Humboldt sur les limites de l'action de l'État (1792)⁷³ n'a malheureusement pas assez pris en considération. Dans le chapitre VII, il montre que l'intervention de l'État en faveur de la religion, peut, il est vrai, faire accomplir aux sujets des actions conformes aux prescriptions des lois ; mais il ajoute que l'État ne saurait se contenter d'un résultat semblable [...] (Car) par dessus tout, cela qui seul peut agir vraiment sur la moralité, l'acceptation intime des vérités religieuses, demeure chose complètement inaccessible à l'État. Tout ce qui touche à la religion reste en dehors des limites de l'action gouvernementale.

Deux remarques pour clore notre seconde partie. Nous n'y avons pas mené d'investigations, comme nous l'avons fait pour la France et le français, sur les mots et les choses liés au cléricisme et à l'anticléricisme dans ces quatre autres pays et langues⁷⁴. Si ces notions et mouvements antagonistes n'y sont évidemment pas absents, en particulier dans les pays de tradition catholique, ils ne semblent pas y avoir joué un rôle aussi important, dans l'élaboration de leur laïcité moderne, qu'en France.

⁷³ Cet écrit (de 1791-1792), Humboldt étant alors ministre de l'éducation de Prusse, n'a été publié qu'en 1851 (à Breslau, Verlag von Eduard Trewendt), quinze ans après sa mort, sous le titre : *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. En exergue, une citation de « Mirabeau l'aîné » : « Le difficile est de ne promulguer que les lois nécessaires [...] de se mettre en garde contre la fureur de gouverner, la plus funeste maladie des gouvernements modernes ».

⁷⁴ Nous avons déjà signalé qu'il n'en est pas question dans le Dictionnaire de Buisson, et nous ne savons pas s'il existe, pour ces langues et pays, des ouvrages comparables à celui de René Rémond pour la France.

Émile Poulat avance que *laique* et *laïcité* sont « intraduisibles hors des langues latines », l'anglais préférant *secular* qui relèverait d'une « catégorie plus générale » (*EU*, entrée **Laïcité**, 257-262). Et c'est un raisonnement voisin que suit Alain Rey, dans un encart de son *DCLF* 2005 (entrée **Laïcité**, 2309-2310), écrivant que « le mot *laïcité* » est « typiquement français comme la notion politique qu'il désigne », ses équivalents dans d'autres langues n'étant « que des calques (*laicità* en italien, *laicismo* en espagnol, *Laiizismus* en allemand) ou des équivalents inapplicables à d'autres sociétés (par exemple, l'anglais *secularity*) ». Ce n'est pas, à notre avis, cette supposée « intraduisibilité » qui fait que l'anglais ou l'allemand n'ont pas de stricts équivalents à *laique* et *laïcité*, mais que ces langues non-latines parlent d'une laïcité moderne différente de celle de France, d'Espagne ou d'Italie, d'une laïcité davantage, si l'on peut dire, protestante que catholique. Et si le mot *laïcité* est « typiquement français », il n'en reste pas moins que les principaux États de l'Ouest de l'Europe ont mis en place, peu avant ou peu après la France, des sortes de laïcités qui pour ne pas être à la française n'en sont pas moins réelles. Ce que résume bien – renvoyant à son ouvrage sur *Les laïcités dans le monde* (2009) – J. Baubérot (2010, 3, n. 1) : « Il existe d'autres formes de laïcité que la laïcité à la française, que le terme soit ou non employé ».

3. La laïcité moderne, nécessité ou vertu républicaine française

Dans cette dernière partie, qui est aussi notre conclusion, quatre points seront succinctement abordés.

3.1. Laïcités pragmatiques ou « laïcité républicaine française »

Dans l'introduction de l'entrée **Confessionnelles**⁷⁵ de la première édition du Dictionnaire de Buisson (1887, 473a), non reprise dans l'édition de 1911, la laïcité moderne est présentée comme une sorte de nécessité, celle que les États-nations de l'Europe de l'Ouest ont affrontée quand tous leurs ressortissants ne relevèrent plus d'une seule religion, quand l'adage *cujus regio, cujus*

⁷⁵ Rappelons que cette entrée n'existe pas dans l'édition de 1911.

*religio*⁷⁶, devint difficilement applicable en matière d'éducation (nous soulignons) :

Historiquement, l'école a été dans tous les pays, la fille de l'Église. [...] Mais l'unité religieuse du moyen-âge a fait place, dans la plupart des États modernes, à la diversité des croyances ; et il en est résulté d'ordinaire la nécessité, pour les États dont la population se trouve aujourd'hui appartenir à plusieurs cultes ou à plusieurs confessions distinctes, de rendre l'école publique accessible à tous en lui donnant, au point de vue religieux, un caractère de neutralité.

Et nous avons vu (en 1.4) que l'article **Neutralité** de cette édition reprend exactement la même idée. Ce qui conforte notre sentiment que ces deux articles sont du même auteur, James Guillaume.

Il distingue, à l'entrée **Confessionnelles**, les quatre solutions que ces États ont apportées à la « diversité des croyances » chez les enfants. Certains, dont la France d'après la loi Ferry de 1882, ont opté pour ce « caractère de neutralité ». Certains, dont la France du Concordat napoléonien⁷⁷, ont préféré « la solution qui consiste à accorder à chacun des cultes reconnus des écoles spéciales, en leur assurant à toutes le concours financier de l'État et des communes ». D'autres ont préféré « un mélange des deux systèmes, en rendant facultative l'érection d'écoles neutres, et en stipulant que l'école publique, si elle conserve le caractère confessionnel, doit néanmoins être ouverte aux adhérents des différents cultes ». Enfin, « un petit nombre de pays s'en tiennent encore au système primitif, et les écoles publiques, placées sous la surveillance immédiate de l'Église officielle, y ont gardé un caractère strictement et exclusivement confessionnel ».

⁷⁶ Avant même donc d'être ainsi formulé au tout début du XVII^e siècle.

⁷⁷ Napoléon a mis fin à la séparation de l'Église et de l'État, décrétée par la République en 1794, par un concordat avec Rome en 1801, suivi, en 1802, du système des « cultes reconnus » : catholique, protestant, israélite.

La Hollande, la Suisse, l'Autriche, l'Italie, l'Angleterre, l'Écosse, l'Irlande, la Russie (« pour les écoles du ministère »), la Belgique (du moins un projet de loi de janvier 1873 va dans ce sens), les États-Unis et le Canada sont, d'après le rédacteur de l'article, des adeptes de l'école publique « neutre » ou non confessionnelle. Certains États allemands (Wurtemberg, Prusse, Bavière, duché de Bade) préfèrent « ouvrir l'école publique confessionnelle à tous les enfants sans distinction de cultes ». L'Espagne, le Portugal, la Grèce, le Danemark, la Suède et la Norvège, ainsi que certains « petits pays d'Allemagne », s'en tiennent au « système primitif », celui « où l'école publique confessionnelle est entièrement sous la dépendance de l'Église ». Mais le rédacteur prend la précaution d'ajouter que cette classification « n'est pas absolument rigoureuse », que des « restrictions de détail », variables d'un pays à l'autre, viennent en modifier sensiblement le « principe » adopté. Ce que nous avons rappelé ci-dessus, à propos du Royaume-Uni et de l'Allemagne, suffit à le montrer.

Cette conception fait de la laïcité (dont le « système primitif » est évidemment exclu) une réponse pragmatique et diversifiée à une *nécessité* alors nouvelle, réponse qui n'implique pas une « théorie de la laïcité⁷⁸ ». Il suffit de veiller à ce que les programmes scolaires ne contreviennent pas (trop) à cette neutralité, et de veiller à ce que les enseignants soient, dans leurs cours mêmes, respectueux des croyances et rituels religieux autres que les leurs, c'est-à-dire aussi relativement « neutres ». Laïcité donc pragmatique, praticable dans une école publique, non confessionnelle ou confessionnelle, aussi bien que dans une école privée, confessionnelle⁷⁹ ou non. La France de Jules Ferry n'a pas fait sienne, pour les raisons historiques et culturelles évoquées en **1**, cette laïcité pragmatique ; elle lui a préféré

⁷⁸ L'expression apparaît au début de l'entrée **Neutralité**.

⁷⁹ Les écoles qu'avaient ouvertes différentes congrégations religieuses catholiques de France dans l'Empire ottoman dès le milieu du XIX^e siècle étaient ouvertes non seulement à des enfants chrétiens, mais aussi à des enfants musulmans et juifs. Le prosélytisme chrétien y était étroitement surveillé, les parents non chrétiens pouvant à tout moment en retirer leurs enfants, et ces écoles confessionnelles y étaient donc, au moins par nécessité, relativement « neutres ».

une laïcité militante, inspirée de cette « religion civile » à laquelle aspirait Rousseau, et que Robespierre tenta d'instituer dans son rapport du 18 floréal An II (7 mai 1794) sur « les principes de morale politique qui doivent guider la Convention ». Une laïcité destinée à parachever ce que les Lumières et la Révolution n'étaient pas parvenues à instituer, et qui conduira à la Séparation des Églises et de l'État en 1905 – ce dont la majorité des États européens se sont dispensés.

3.2. Une laïcité que la France n'a pas imposée à tous ses territoires, et encore moins hors de ceux-ci

La République, pourtant « une et indivisible », n'a jamais imposé sa laïcité à l'ensemble de ses territoires. On signale souvent que les « lois laïques » ne sont pas appliquées en Alsace et en Moselle, allemandes entre 1870 et 1918 et de 1940 à 1945, territoires restés au régime du concordat napoléonien (par ex., Elisabeth Regnault dans *DEC* 2002, 343-348). On signale plus rarement (ce que fait Poulat dans son article de l'*EU*) que ces lois ne sont pas strictement appliquées en Guyane et à Mayotte, à Saint-Pierre-et-Miquelon, en Nouvelle-Calédonie ou en Polynésie française. Et l'on rappelle encore moins que la République (de la III^e à la V^e du nom) n'a pas cherché à « universaliser » sa laïcité hors de ses frontières, telles que la défaite de 1870 les avaient retracées.

On cite souvent l'article 1 de la loi du 7 juillet 1904 (loi interdisant l'enseignement à toutes les congrégations, autorisées ou non) ; on cite moins son article 2 (nous soulignons) : « les noviciats des congrégations exclusivement enseignantes seront dissous de plein droit, à l'exception de ceux qui sont destinés à former le personnel des écoles françaises à l'étranger, dans les colonies et dans les pays de protectorat » (entrée **Frères** du *NDP*, 688). Et ce souci de ne pas exporter les « lois laïques » hors des frontières était, en 1904, loin d'être nouveau⁸⁰.

⁸⁰ Le 4 mai 1877, soit vingt-sept ans auparavant, Léon Gambetta reprenait, dans la péroraison d'un discours tenu devant la Chambre des députés, une formule restée célèbre : « Et je ne fais que traduire les sentiments intimes du

3.3. La laïcité, une exception française ?

L'expression reprend le titre (sans point d'interrogation) d'une intervention de Régis Debray (1990) à un colloque qui s'est tenu en 1989 pour le centenaire de la Révolution française. Le chapeau introductif des deux articles (signés J. Baubérot & É. Poulat) constitutifs de l'entrée **Laïcité** de l'*EU* y fait allusion :

À l'époque où l'anglais est devenu la langue internationale, un terme français résiste à toute anglicisation, c'est celui de "laïcité". Certains en tirent argument pour affirmer que la laïcité est une "exception française". Peut-être est-il plus exact d'écrire que la laïcité est une "invention française" ignorée par certains pays, plus ou moins acclimatée dans d'autres.

Pour Poulat, « cette exception, réelle, n'est pourtant que relative » (*EU*, 2002, 260), et J. Baubérot (2007) a fait, dans un article de la revue *Cosmopolitiques*⁸¹, une solide critique de cette prétendue « exception française ».

La laïcité à la française n'est ni une « exception » ni « une invention » typiquement française. Les deux éditions du Dictionnaire de Buisson attestent suffisamment de l'intérêt que ses promoteurs portaient à ce qui se passait alors hors de France. Les articles cités ci-dessus suffisent à l'attester. Mais l'élaboration de la loi du 8 décembre 1905, celle de cette fameuse Séparation des Églises et de l'État qui singularise la France par rapport à d'autres grands États européens, en est une autre illustration. Ses articles 4 et 19, d'apparence anodine à première lecture⁸², ont donné lieu, à la Chambre des députés, à de violents débats. Leur rédaction doit

peuple de France en disant du cléricisme ce qu'en disait un jour mon ami Peyrat : « Le cléricisme ? Voilà l'ennemi ! » (cité dans Rémond, 1999, 185). Ce qui lui valut non seulement des « acclamations et applaudissements prolongés à gauche et au centre » mais aussi « les félicitations d'un très grand nombre de ses collègues » (*ibid.*). On prête à Gambetta une autre formule tout aussi célèbre, celle qu'il aurait répliquée peu après, dans les couloirs de la Chambre, à un partisan d'universaliser cet anticléricisme : « L'anticléricisme n'est pas un article d'exportation ».

⁸¹ Consultable en ligne.

⁸² Il y est question des « biens mobiliers et immobiliers » des « établissements publics du culte », et des « associations » qui les géreront désormais.

beaucoup à Francis de Pressensé⁸³ qui, en examinant les législations de divers États américains et celle de l'Église libre de l'Écosse, a contribué à leur formulation (cf. Maurice Larkin, 2004, 188-191). À ce propos, Baubérot (2007) cite le rapport d'Aristide Briand préparatoire à cette loi, rapport qui s'appuie, tout comme le Dictionnaire de Buisson, sur des enquêtes portant sur les pays étrangers⁸⁴. Il y revient dans son *Histoire de la laïcité en France* (2010, 76), voyant là (nous soulignons) un « *paradoxe* significatif : la laïcité a pu s'établir en France grâce à un emprunt, le transfert d'un élément de la culture politique anglo-saxonne nuançant le modèle républicain ». Mais en quoi ce « paradoxe » peut-il être dit « significatif » ? L'est-il plus que le « paradoxal » par lequel A. Rey (voir ci-dessus) qualifie l'expression *saint laïque* utilisée par Pasteur à propos de Littré ? Il ne l'est que rétrospectivement, par rapport à une certaine idée actuelle de la laïcité, par rapport à ce que Baubérot lui-même considère comme (*ibid.*, 17) « un impensé français, une sorte de religion sécularisée qui entretient des liens de proximité et de distance avec le processus de laïcisation ».

3.4. Enseigner le « fait religieux » ?

Une insuffisance de l'éducation laïque, du moins ressentie comme telle par nombre de ceux qui ont été formés en son sein, est d'avoir oublié ce que l'auteur de l'entrée **Prière**, non signée mais sans aucun doute de Buisson lui-même, écrivait dans la première édition de son Dictionnaire (2432b, nous soulignons) : « Certaines parties essentielles de l'éducation n'entrent pas dans le cadre de la vie scolaire, et ce serait un malheur qu'elles disparaissent de la vie humaine. Il en est ainsi, à notre avis, principalement de *la culture religieuse* ». Une partie de ceux qui ont été privés, par leur éducation familiale et scolaire, de la culture religieuse dont émanent de nombreux chefs d'œuvre européens (picturaux, architecturaux,

⁸³ Pressensé (1853-1914) participe au premier numéro de *L'Humanité* de Jean Jaurès (18 avril 1904) et est alors président de la Ligue des Droits de l'homme.

⁸⁴ Récemment republié : *Le rapport Briand*. Rapport fait au nom de la Commission relative à la Séparation des Églises et l'État. Avant propos de J.-L. Debré. Paris, Assemblée nationale, 2005.

musicaux, littéraires...), anciens ou plus récents, regrettent parfois de ne pas y avoir été familiarisés, ayant quelque difficulté à accéder, y compris intellectuellement, à ce qui a inspiré originellement ces chefs d'œuvre. Ceux-ci s'en trouvent *désaffectés*⁸⁵, c'est-à-dire dépouillés, selon un sens ancien (fin du XVII^e siècle) de *désaffectation*, des affects, des émotions qui leur donnaient sens. On s'efforce, actuellement en France, de compenser cette perte de culture religieuse par l'enseignement de ce qu'on nomme « le fait religieux ». Ce qui est une façon de laïciser ou de neutraliser cette culture, de la réduire à une *instruction* coupée des affects sans lesquels il n'est pas de religion vécue. Ne risque-t-on pas en la réduisant ainsi à des savoirs, en la *désaffectant*, de la priver des émotions sans lesquelles il n'est pas d'intelligence sensible ?

Références bibliographiques

Abréviations, par ordre alphabétique de ces abréviations, des dictionnaires et/ou encyclopédies français cités dans le texte (hors ceux référencés dans les notes en bas de page).

[DFC] *Dictionnaire de la foi chrétienne*, Tome 1, *Les mots*, publié sous la dir. de O. de La Brosse, A.-M. Henry, Ph. Rouillard. Paris, Les Éditions du Cerf, 1968.

[DEC] *Dictionnaire d'éducation comparée*, dirigé par D. Groux. Paris, L'Harmattan, 2002.

[DHLF] *Dictionnaire historique de la langue française*, sous la dir. de A. Rey. Paris, Dictionnaires Le Robert, 1992.

[DP] *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, publié sous la dir. de F. Buisson [...]. Deux parties en cinq volumes et deux suppléments (1882-1893). Nous en citons la « Première partie », tome premier (1887 : 1-1308) ; tome second (1888 : 1309-3005) ; *Supplément* (3007-3092). Paris, Libr. Hachette & Cie.

[EU] *Encyclopædia Universalis*. Corpus 13. Paris, Encyclopædia Universalis, 2002.

[GLU] *Grand Larousse Universel* [GLU]. Paris, Éditions Larousse, 1995.

⁸⁵ Comme on dit en français (depuis la fin du XIX^e siècle seulement) d'une église qui n'est plus affectée au culte, le castillan et l'anglais préférant alors parler d'une église « sécularisée » (de *secularizar* et *secularize*).

- [Littré] *Dictionnaire de la langue française* de É. Littré. Paris, Libr. Hachette, (1863-1872, 1^{re} éd.) et (1873-1877, 2^e éd.).
- [Littré, *Supplément*] *Dictionnaire de la langue française* par É. Littré. *Supplément*. Renfermant un grand nombre de termes [...] et de néologismes de tous genres appuyés d'exemples [...]. Paris, Libr. Hachette et Cie, 1886.
- [Littré, *Abrégé*] *Dictionnaire de la langue française*. Abrégé du Dictionnaire de É. Littré par A Beaujan. Paris, Libr. Hachette, 1874, 1900, 1932.
- [NPD] *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, publié sous la dir. de F. Buisson [...]. Paris, Libr. Hachette & Cie., 1911.
- [NPR] *Le Nouveau Petit Robert* [...], sous la dir. de J. Rey-Debove et A. Rey. Paris, Dictionnaires Le Robert, 2003.
- [TLFI] *Trésor de la Langue Française Informatisé*, consultable en ligne.

Articles et ouvrages cités

- BAUBEROT, J., La représentation de la laïcité comme “exception française”, *Cosmopolitiques*, **16**, 2007, 119-132.
- BAUBEROT, J., *Les laïcités dans le monde*, Paris, PUF, 2009 (2^e éd.).
- BAUBEROT, J., *Histoire de la laïcité en France*, Paris, PUF, 2010 (5^e « édition refondue »).
- BAUBEROT, J., MATHIEU, S., *Religion, modernité et culture au Royaume-Uni et en France*, Paris, Seuil, 2002.
- CABANEL, P., *Les mots de la laïcité*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2004.
- CURTIUS, E.-R., *Essai sur la France* (Trad. de J. Benoist-Méchin), Paris, Éditions de l'Aube, 1990 [1930].
- DEBRAY, R., La laïcité, une exception française, in *Genèse et enjeux de la laïcité*, Genève, Labor et Fides, 1990, 119-208, 217-224.
- ELIAS, N., *La civilisation de mœurs* (Trad. de P. Kamnitzer), Paris, Calmann-Lévy, 1973 [1939].
- LARKIN, M., *L'Église et l'État en France, 1905 : la crise de la Séparation* (Traduit par Suzanne Le Foll), Toulouse, Privat, 2004 [1974, éd. originale en anglais].
- REMOND, R., *L'anticléricalisme en France de 1815 à nos jours*, Paris, Fayard, 1999 (éd. revue et augmentée) [1976].
- PEILLON, V., *Une religion pour la République. La foi laïque de Ferdinand Buisson*, Paris, Seuil, 2010.
- VEYNE, P., *Quand notre monde est devenu chrétien (312-394)*, Paris, Albin Michel, 2007.

Condorcet en España: la instrucción pública, los derechos de las mujeres

Mercè BOIXAREU

Universidad Nacional de Educación a Distancia

mboixareu@flog.uned.es

CC-BY-SA

Resumen

La obra de Condorcet en España es conocida ya por sus contemporáneos, entre ellos Jovellanos, e inspira a los ilustrados españoles, especialmente en lo referente a informes y propuestas sobre políticas educativas. Su influencia y valoración durante los siglos XIX y XX depende de las ideologías, de las políticas imperantes y de las de los comentaristas y críticos que se ocupan de su obra. A partir de la transición democrática y especialmente con motivo del bicentenario de la Revolución francesa (1989), el interés por las ideas de este adalid de la educación universal (gratuidad, coeducación, formación a lo largo de la vida) y de la laicidad, es creciente en nuestro país.

Si bien sus obras sobre la instrucción pública son las más conocidas y comentadas, no faltan estudiosos que hayan puesto su atención en los contenidos jurídicos y en las reflexiones filosóficas de su obra histórica. Se han estudiado también sus escritos en defensa de los derechos democráticos de las mujeres, pero creemos que, en la historia del feminismo, esta aportación no ha sido suficientemente valorada.

Palabras clave: Condorcet, instrucción pública, laicismo, derechos humanos, feminismo.

Abstract

Condorcet's work was already known by his Spanish contemporaries, including Jovellanos. It inspired Spanish enlightened, especially in terms of reports and proposals on education policies. Condorcet's influence and valuation during the nineteenth and twentieth centuries depend on the prevailing ideologies and policies of each period, as well as on the political views of his work's commentators and critics. From the democratic transition on, and especially after the bicentenary of the French Revolution (1989), Spain has developed a growing interest in Condorcet's thoughts, in this leader

of secularism and universal education (free-of-charge, coeducation and lifelong education).

Whilst Condorcet's works on public education are the best known and the most commented, many scholars have turned their attention to the legal content and the philosophical reflections of his historical work. His writings in defence of democratic rights for women have also been studied, but we believe that in the history of feminism, his contribution has not been sufficiently valued.

Key words: Condorcet, public education, secularism, human rights, feminism.

DE este hombre de ciencia, político y autor de una obra extremadamente variada y extensa¹, los escritos que mayor influencia tienen en España son los que se refieren a la instrucción pública, aunque también abordaremos los referidos a los derechos de las mujeres, menos conocidos, pero que suponen una aportación importante en la historia del feminismo. También haremos mención de los ecos que en nuestro país ha tenido su obra histórica, así como la disciplina que inicialmente le consagró como hombre de saber, sus estudios sobre matemáticas².

Los escritos de Condorcet están movidos siempre por su afán de conocimiento y por un particular espíritu crítico que corresponde, como en pocos casos de forma total, a la figura del filósofo del siglo de las Luces; fue el único de entre ellos que llegó a vivir la Revolución y, como tantos otros actores de la misma, fue una de sus muchas víctimas.

Juan Antonio Nicolás Caritat, marqués de Condorcet³, nace en 1743, por lo que su actividad va a desarrollarse en el último tercio del siglo. Su familia, de origen noble, procede del Delfinado, él nace

¹ Condorcet, *Œuvres*, publicada por A. Condorcet, O'Connor y M.F. Arago, F. Didot, París, 1847-49, 12 vol. (llamada edición Arago).

² Quisiéramos adelantar que el tema que nos ocupa precisa de una monografía mucho más amplia; la aproximación que aquí presentamos tiene como único objetivo mostrar el interés que ha despertado la obra de este autor en España.

³ Tomamos esta biografía de distintas fuentes, principalmente hispánicas, a las que nos referiremos posteriormente. De las biografías francesas, destacamos la de E. Badinter y R. Badinter (1988).

en Ribemont, cerca de Saint-Quentin, en Picardía. Huérfano muy joven de padre, su madre confía su educación a su tío, futuro obispo de Lisieux, y, como Voltaire, será alumno de los jesuitas, primero en Reims y posteriormente en el Colegio de Navarra, en París. Buen conocedor de este tipo de formación religiosa, posteriormente combatirá con firmeza religiones e iglesias, convirtiéndose en uno de los grandes adalides del laicismo⁴.

Sus primeras publicaciones son obras de matemáticas, publicadas entre 1764 y 1769, las cuales, ya en estos años de extrema juventud, le relacionan con la Academia de Ciencias, de la que será nombrado miembro en 1769 y miembro perpetuo en 1789. Es D'Alembert quien descubre al que será su discípulo y a él le confiará los capítulos científicos de la *Enciclopedia*, nombrándole testamentario de la misma tras su muerte.

Durante esta época, frecuenta nuestro autor a los grandes filósofos, Diderot, Condillac, Voltaire, Helvetius, Turgot. Es éste quien en 1774 va a encomendar al matemático responsabilidades políticas, nombrándole inspector general de la Moneda. Sus intereses y su acción van a internarse pues en el ámbito de la acción pública, siempre animado por una fuerte conciencia moral que le lleva a la defensa de todos los seres humanos, especialmente las mujeres, los judíos y los negros. A pesar del cese de Turgot, Condorcet sigue en su puesto hasta 1781. Fiel a su mentor y amigo, publicará una *Vida de Turgot* (1786), en la que expone sus teorías económicas. En 1777, se le nombra secretario de la Academia de Ciencias y en 1782, secretario de la Academia francesa.

Iniciada la Revolución, Condorcet se convierte en una figura particularmente activa. En 1790, es miembro del Consejo Municipal de París; a principios de 1791, es elegido representante por esta ciudad en la Asamblea legislativa y miembro del Comité de Instrucción pública, para el que redacta el famoso *Informe*, que fue remitido a la Convención. La Asamblea lo adopta como base del

⁴ Para comprender la importancia de Condorcet en la construcción del pensamiento laico y su puesta en práctica en la formación de los individuos, ver C. Kinzler (2007).

sistema educativo de la nación y en él se introduce como fundamental la noción de laicismo en la enseñanza (*op. cit.*, 101-126). En sus actuaciones se destaca su bondad, moderación, objetividad y a la vez su valentía en la defensa de las causas justas, algunas de ellas olvidadas por los revolucionarios, como los derechos de las mujeres, a los que nos referiremos más adelante.

Su matrimonio con Sophie de Grouchy en 1786, mujer culta, que rige un influyente salón filosófico en el Hotel de la Moneda en París, puede haber sensibilizado a nuestro autor en su reivindicación de los derechos de la mujer. Sophie, además de sus *Lettres sur la sympathie*, es traductora de Thomas Paine y Adam Smith.

En sus implicaciones revolucionarias, Condorcet va a sentirse en tensión cuando se enfrentan las dos corrientes de Girondinos y Jacobinos. A pesar de su manifiesto republicanism, vota en contra de la ejecución de Luis XVI, declarándose contrario a la pena de muerte. Aunque cercano a las distintas facciones por su natural benevolencia y su pasión por la libertad, protesta abiertamente ante los sucesos de finales de mayo y principios de junio. Cuando los Girondinos pierden el control de la Asamblea y se redacta una nueva Constitución propuesta por Héroult de Séchelles, Condorcet la critica y se opone a la creciente demagogia. Por todo ello, el 3 de octubre de 1793 se redacta una orden de arresto contra él. Refugiado en casa de Mme Vernet, pasa allí cinco meses durante los cuales redacta su famoso *Esbozo para un cuadro histórico...* Cuando finalmente abandona su escondite, es detenido y encarcelado en Bourg-la-Reine. Dos días después, es hallado muerto en su celda, supuestamente a causa de un suicidio por envenenamiento.

A raíz del bicentenario de la Revolución francesa, el 12 de diciembre de 1989, el ataúd de Condorcet fue trasladado de modo simbólico al Panteón de París. Sus restos habían sido enterrados en la fosa común del cementerio de Bourg-la-Reine, y nunca han sido hallados. El ataúd estaba, pues, vacío, como los de Voltaire y Rousseau... en el mismo Panteón. Durante la época de la Restauración, las profanaciones de las tumbas de los filósofos fueron un símbolo del rechazo que sus ideas provocaron en una época que intentó hacer *tabula rasa* de sus ideas y de sus obras.

Este rechazo y reconocimiento, variables según la ideología y las políticas cambiantes, acompaña durante todo el siglo XIX y XX las obras y el pensamiento de los filósofos del Siglo de las Luces.

Durante la segunda mitad del siglo XVIII, las ideas de los filósofos franceses penetran en España, aunque a menudo algo cercenadas. No obstante, en lo esencial, el movimiento español de la Ilustración se corresponde con las Luces francesas y europeas (Martínez Shaw, 1989, 435-539). La presencia y la influencia de Condorcet en España es inmediata y su evocación nostálgica, pero a la vez ejemplar y reivindicativa, puede constatarse hasta nuestros días. En su reciente novela *Hombres buenos*, Arturo Pérez-Reverte (2015) nos presenta al filósofo en la reunión que los académicos españoles mantienen con D'Alembert y Franklin en el café Procope:

Nicolás de Condorcet es un caballero de aspecto simpático, vestido a la inglesa, de poco más de cuarenta años [...] pese a su relativa juventud es matemático prestigioso: una autoridad en cálculo integral, republicano a ultranza, que también intervino en algunos artículos técnicos de la Encyclopédie. (370)

En la discusión que españoles y franceses mantienen a propósito de la monarquía, Condorcet denuncia el despotismo propio de la época en ambos Estados: “Nuestro gobierno es tan absoluto y despótico como el de ustedes en España” (370). Particularmente interesantes son las reflexiones acerca de las esperanzas que mantienen los filósofos sobre unos cambios ideológicos e institucionales que deben realizarse de forma pacífica:

[...] la Europa culta ilustrada no vivirá revoluciones dramáticas. No hicimos la Encyclopédie para esto, se lo aseguro [...] la penetración de las ideas, de las luces, acabará transformando lo que resulta inevitable transformar [...] Nosotros en nuestra modesta parcela, no trabajamos para hacer bascular el mundo, sino para cambiarlo con dulzura y sentido común (371-372).

A estas palabras de D'Alembert, Condorcet contrapone sus dudas y sus temores sobre el supuesto carácter pacífico de la revolución que se anuncia y se presiente.

De las múltiples facetas de nuestro autor, como matemático, historiador, jurista, político o pedagogo, el aspecto que más influencia ha tenido en España ha sido este último, especialmente su obra, *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública* (1792), así como sus anteriores *Cinco memorias sobre la instrucción pública* (1791).

Estos textos están ya presentes en la obra de su contemporáneo Jovellanos, en sus *Reflexiones sobre la instrucción pública* (1796), en su *Memoria sobre educación pública* (1802), así como en las *Bases para la formación de un plan general de instrucción pública* (1808)⁵.

Estas acciones coinciden con el periodo revolucionario francés, lo que prueba que, a pesar del llamado “cordón sanitario”, las ideas de la Revolución penetran en España⁶. Siguiendo el capítulo introductorio de Narciso de Gabriel, “La Revolución Francesa y la educación española” (en Condorcet, 2001, 16-20), destacaremos que Condorcet participa en los escritos de “propaganda” de la Revolución, entre los que figura un *Avis aux Espagnols*, que será traducido al español para su difusión. En él se pregunta el autor: “¿Por qué no se unen las dos naciones [...] para derribar a los Borbones de un trono desde el cual pueden perturbar la libertad francesa al tiempo que oprimen la de España?”. El folleto se prohíbe y se intenta evitar su circulación.

Por lo que se refiere directamente a la educación, ya hemos mencionado la influencia de Condorcet en la *Memoria...* y en las *Bases para la formación...* de Jovellanos. Estas *Bases* para crear un Seminario de Nobles coinciden con Condorcet en el carácter “libre, abierto y gratuito” del centro que se pretende crear.

Los proyectos educativos que se proponen a la Junta Central en 1809 reivindican la universalidad, uniformidad, gratuidad e

⁵ Sobre las relaciones entre Condorcet y Jovellanos, ver M. G. de Jovellanos (ed. de 1984-94), J. M. Caso (1988, 225-306), L. Busquets (1990,41-55) y J. M. Souto (2001, 306-15).

⁶ De entre la amplia bibliografía sobre esta cuestión, destacamos dos interesantes obras colectivas, la ya citada L. Busquets (1990) y, más específicamente sobre educación, G. Ossenbach y M. de Puelles (1990).

incluso la obligatoriedad de la instrucción, lo que coincide con las propuestas revolucionarias.

Durante el gobierno de José Bonaparte (1808-13) los proyectos se convierten en realidades: “supresión de las órdenes religiosas regulares dedicadas a la docencia, el currículum que se diseña para las escuelas primarias, la definición de la enseñanza secundaria, [...] la propuesta de institucionalizar la formación del profesorado en Escuelas Normales [...] y la creación del Conservatorio de Artes y Oficios, a imagen de su homónimo francés” (*op. cit.*, 18). Estas realizaciones altamente innovadoras son la plasmación de las ideas de Condorcet, además de las de otros reformistas como Destutt de Tracy y Fourcroy.

Otro aspecto es la difusión de los llamados “catecismos políticos”, instrumentos ideológicos de divulgación de las nuevas ideas y principios constitucionales (Aymes en G. Ossenbach y M. de Puelles, 1990, 407-20).

Los artículos referidos a la educación de la Constitución de Cádiz están basados en el *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública* de Manuel José Quintana. Este *Informe* se había considerado fundamentalmente basado en el *Informe* de Condorcet. No obstante un estudio más preciso de los textos muestra que el *Informe* de Quintana es más cercano al *Rapport sur l'instruction publique* de Talleyrand que al del propio Condorcet. El texto del español se basa claramente en los dos autores franceses (N. de Gabriel en Condorcet, 2001, 20-39). Nos interesa destacar como diferencias fundamentales que en el *Informe* de Quintana se tiene en cuenta únicamente a los hombres, mientras que los textos de Condorcet, como veremos más adelante, tienen muy en cuenta a las mujeres: “Muy distinta es la posición de Condorcet, que reclamaba la igualdad de uno y otro sexo durante la instrucción, aunque para hacerlo utilice algunos argumentos de corte tradicional [...] La idea de universalidad también implica, en Condorcet, la extensión de la instrucción pública a todas las edades” (*op. cit.*, 27). El autor destaca en ambos informes el principio de uniformidad, es decir, que la enseñanza será la misma en todo el reino. Se menciona la

recomendación del uso de la lengua materna en vez del latín como lengua de enseñanza, aunque no se tienen en cuenta otras lenguas “nativas” excepto el castellano. Las diferencias que se observan en la política lingüística de uno y otro país están condicionadas por el distinto carácter que tiene la Transición política: rupturista y radical en Francia, y gradual, vacilante y contemporalizadora en España (*op. cit.*, 29). Además de los principios de uniformidad y universalidad, es importante la coincidencia con Condorcet respecto al carácter público y gratuito de la instrucción, en todos los niveles. La diferencia estriba en el carácter “libre” que Condorcet pretende conferir a la enseñanza, mientras que Quintana “reconoce no sólo la posibilidad, sino la conveniencia de centros privados, debido a los beneficios que genera la concurrencia y el ahorro que supondrían para el Estado” (*op. cit.*, 30). Destacamos este aspecto por la actualidad que ha tenido y tiene en España este debate. El autor concluye señalando “que el texto fundacional del liberalismo español en materia escolar está ampliamente representado en la experiencia revolucionaria francesa” (*op. cit.*, 39).

Como ya hemos indicado respecto al pensamiento de las Luces y a la recepción de los distintos filósofos, su acogida depende del posicionamiento de traductores, comentaristas y críticos. Así, las ideas de Condorcet y su aplicación en el sistema educativo español dependerán de si los estudios y comentarios provienen de historiadores laicos y republicanos o bien si las valoraciones proceden de sectores monárquicos y clericales.

La primera gran obra de referencia como estudio del filósofo francés nos la ofrece Domingo Barnés, quien, además de la traducción del *Bosquejo*⁷, traduce el estudio de F. Vial, al que precede un interesante prólogo del traductor⁸. Barnés ofrece una breve biografía de Condorcet y sale al paso de las distintas valoraciones que se han hecho de su obra, como historiador, al que relaciona pertinentemente con Voltaire, y como educador. Esta vocación pedagógica es la consecuencia de las ideas del autor: “No es libre el que por su incultura coloca en manos de otro las riendas del

⁷ D. Barnés en *Condorcet* (1921).

⁸ F. Vial (1922).

pensamiento y de su vida. La libertad es hija de la igualdad, y la igualdad nace, a su vez, de la instrucción [...] La instrucción del pueblo es, pues, el nervio de la concepción social y política de Condorcet” (D. Barnés en Condorcet, 1922, XV).

El autor hace un rápido recorrido sobre la recepción del filósofo para concluir que, para los autores considerados (Compayré, Guillaume), “el plan de Condorcet es la base de la moderna enseñanza democrática” (*op. cit.*, XIX). En 1932, Antonio Ballesteros publica una *Antología de Condorcet*, basada en la edición de Compayré de 1883⁹. Destaca Ballesteros que, para Condorcet, es el Estado el que debe responsabilizarse de la educación del pueblo, relacionando así instrucción y política.

Quisiéramos ahora referirnos al importante Prólogo de la edición de Olegario Negrín del *Informe de Condorcet*¹⁰. Además de una breve biografía, el autor subraya la importancia del *Informe* en relación con lo que fuera la educación en la Francia prerrevolucionaria. Presenta a continuación el texto relacionándolo con otros proyectos educativos de la época, los discursos de Mirabeau y el *Informe* de Talleyrand al que ya nos hemos referido en este artículo por su relación con el *Informe* de Quintana. Negrín analiza a continuación el texto del *Informe* de Condorcet, destacando la claridad de los principios y objetivos que se explicitan en el mismo: “Ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios de proveer a sus necesidades, de conseguir su bienestar; asegurar a cada uno este bienestar, que conozca y defienda sus derechos y que entienda y lleve sus deberes” (en Condorcet, 1990, 16)¹¹.

El autor destaca que los principios del *Informe* están vinculados con un programa social y político, enraizados a su vez en el pensamiento ilustrado. No obstante, y ése es uno de los aspectos más discutidos en el *Informe*, y, en cierta forma, paradójico, Condorcet propone como necesaria la independencia de la

⁹ A. Ballesteros en *Condorcet* (1932).

¹⁰ O. Negrín en *Condorcet* (1990).

¹¹ El autor cita a partir de la edición de Barnés.

instrucción respecto al poder político, resaltando la importancia de una educación “popular” y “permanente”. Negrín analiza a continuación los distintos contenidos del proyecto: los niveles del sistema educativo, es decir, la enseñanza primaria, la secundaria, los Institutos, la Enseñanza superior y el proyecto de la Sociedad Nacional de las Ciencias y las Artes. Se consideran en el estudio los principios de libertad de enseñanza, la gratuidad, la obligatoriedad, el laicismo escolar, la coeducación y finalmente la educación de adultos o educación permanente. Como puede observarse, muchos de estos temas son de candente actualidad. Destacamos entre ellos el del laicismo, según el cual la moral debe fundamentarse en los conocimientos naturales y en la razón, común a todos los hombres: “Era, pues, rigurosamente necesario separar de la moral los principios de toda religión particular y no admitir en la instrucción pública la enseñanza de ningún culto religioso” (citado en *op. cit.*, 28). Los principios religiosos podrán ser enseñados fuera de la escuela, y los padres, “cualquiera que sean sus opiniones sobre la necesidad de esta o la otra religión, podrán entonces enviar a sus hijos sin repugnancia a estos establecimientos nacionales, y el Poder público no habrá usurpado los derechos de la conciencia so pretexto de iluminarla y de conducirla” (*op. cit.*, 28).

Finalmente, el prologuista hace un breve recorrido sobre la valoración de esta obra pedagógica en Francia y en España, lamentando la falta de estudios sobre nuestro autor: “La influencia real en España de la tarea legislativa y político-educacional de la Revolución francesa es un tema de indudable interés sobre el que se ha investigado y publicado bastante poco entre nosotros” (*op. cit.*, 35).

Como hemos indicado, en 1989, el bicentenario de la Revolución incita al estudio de las influencias diversas de ésta en España. Ya hemos citado las obras colectivas editadas por E. Busquets, y la que más concretamente trata el tema de la educación, de Gabriella Ossenbach y Manuel de Puelles, en la que Condorcet es con diferencia el autor más citado. De esta, destacamos la

conferencia de Catherine Kintzler¹², el texto de Manuel de Puelles¹³ y el de Ángela del Valle López¹⁴.

Posteriormente, y siempre en el ámbito de la educación, quisiéramos destacar la traducción de las *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos* (2001), que contienen también el *Informe* al que nos hemos referido anteriormente. Esta edición nos ofrece la primera versión completa en castellano de las *Memorias*, pues la edición de Domingo Barnés en 1922¹⁵ sólo incluía una parte de ellas. La edición se enriquece al incluir la traducción de la "Presentación, notas, bibliografía y cronología" de Charles Coutel y Catherine Kintzler. Por lo que se refiere a las relaciones de la obra de Condorcet en España, el prólogo de Narciso de Gabriel es un texto particularmente interesante y documentado. Nos hemos referido ya varias veces a él en este escrito, especialmente en lo que se refiere a las relaciones entre el *Informe* de Condorcet y el *Informe* de Quintana. El estudio introductorio de Narciso de Gabriel termina con un interesante capítulo sobre la "Presencia e imagen de la Revolución francesa y Condorcet en la pedagogía española" (40-46). En él hace el seguimiento de los principales manuales de Historia de la educación, desde 1898. El autor muestra los sesgos y deformaciones con los que en algunos de ellos se presentan las ideas pedagógicas de los filósofos, a veces incluso con auténtica hostilidad (como es el caso del jesuita Ruiz Amado); entre otros textos, se subraya la influencia de la traducción de la *Historia de la pedagogía* de Gabriel Compayré (1905), más valorativo con las ideas de los revolucionarios. Es interesante notar cómo esa valoración se mantiene durante los años veinte y treinta y desaparece en la época franquista, en la que se omiten o se condenan las ideas de los revolucionarios, como es el caso del jesuita Herrera Oria, quien

¹² K. Kintzler, "Condorcet, teórico de la escuela republicana: un pensamiento filosófico y paradójico", en G. Ossenbach y M. de Puelles (1990, 25-42).

¹³ Manuel de Puelles, "Revolución francesa y educación: su incidencia en la génesis del sistema educativo español", en *op. cit.*, pp. 65-102.

¹⁴ Ángela del Valle López, "La huella de los pedagogos de la Revolución Francesa –Talleyrand y Condorcet– en los proyectos educativos de Condorcet y Quintana", en *op. cit.*, pp. 141-172.

¹⁵ *Condorcet* (1922).

considera las ideas de los ilustrados franceses como “conspiración judeo-masónica”. El autor termina indicando cómo a partir de los años setenta, es decir, con el advenimiento de la democracia, la visión es más ajustada “poniendo de manifiesto sus limitaciones pero también sus realizaciones inmediatas y la fuerza de su proyecto educativo, que necesitará bastantes años para convertirse en realidad” (N. de Gabriel en Condorcet, 2001, 45).

Si las ideas sobre la instrucción pública son las que más eco han tenido en nuestro país, especialmente a partir de las traducciones del *Informe*, la obra de Condorcet que ha sido también objeto de varias traducciones y de interesantes prólogos es el *Bosquejo de un cuadro histórico sobre los progresos del espíritu humano*¹⁶ traducido sucesivamente por Barnés, Puig, Riestra y editado más recientemente por Torres del Moral. Como indicábamos en la breve biografía de Condorcet, la obra se redacta en los últimos meses de su vida, cuando está escondido en casa de Mme de Vernet. Este texto, relativamente breve, es una síntesis de una obra más extensa, el *Tableau historique des progrès de l'esprit humain : projets, esquisse, fragments et notes (1772-1794)*¹⁷. Se trata de una obra de historia universal, y el “bosquejo” o “esbozo” está escrito de memoria, y tuvo una influencia extraordinaria. El autor busca en ella las leyes del devenir histórico, expone las distintas fases de la evolución, que divide en diez, y todas ellas son examinadas a partir de las relaciones de poder y como etapas hacia un progreso liberador. Además de las traducciones, queremos destacar el interesante prólogo de Antonio Torres del Moral a la edición del Centro de Estudios Constitucionales (2004 b)¹⁸. En él, realiza un interesante análisis del texto y, como jurista e historiador, considera la importancia que concede Condorcet a los derechos del hombre, a partir de los principios de igualdad y progreso, fundamentales en el pensamiento de los filósofos de las Luces.

¹⁶ D. Barnés (1921), A. Puig (1987), J. A. Riestra (1978), y A. Torres del Moral (1980, 2004).

¹⁷ Condorcet (2004 b).

¹⁸ A. Torres del Moral en Condorcet (2004b) y (2012).

Entre los textos de contenido político, cabe mencionar la edición de Miguel Catalán sobre el discurso de Condorcet *¿Es conveniente engañar al pueblo?* (en Condorcet, 2009). Se trata de la respuesta de nuestro filósofo a un concurso con este título, promovido por Federico II, el “ilustrado” rey de Prusia, que esperaba, sin duda, argumentos favorables, basados especialmente en la obra de Maquiavelo. Ciertamente los hubo, pero no de Condorcet, quien a pesar de reconocer las bondades de un cierto tipo de despotismo, niega que el gobernante deba engañar al pueblo, aun por el bien de éste:

Condorcet ataca la visión egoísta de las clases superiores que prefieren disponer de todo el conocimiento, porque esto les permite incrementar su poder sobre las clases oprimidas [...] Condorcet deja translucir su característico optimismo antropológico en la disertación sobre la noble mentira y refuta la tesis paternalista de que es preciso tratar al pueblo como a un niño ignorante (op. Cit., 20).

Este discurso está profundamente relacionado con su ulterior defensa de la instrucción pública como condición indispensable para la libertad de los pueblos y para asumir sus responsabilidades democráticas. De hecho, el discurso de Condorcet lleva un título significativamente alterado respecto al del concurso: *¿Es útil para los hombres ser engañados?* (1790).

Por lo que se refiere a sus aportaciones científicas, y, más concretamente, en el ámbito de las matemáticas, cabe mencionar el reciente trabajo de Ricardo Moreno Castillo (2014). En el capítulo 10, "Sobre los trabajos de Condorcet", el autor recuerda el primer estudio del filósofo, *Du calcul intégral* (1761), elogiado por el conocido astrónomo François Arago. Más interés tienen sus reflexiones sobre la matemática social: “Sostenía Condorcet que la matemática social se ocupaba de los hombres, de las cosas, y de los hombres y las cosas a la vez” (op. cit., 111). En estas consideraciones vemos cómo, desde las matemáticas y las ciencias en general, el matemático encuentra al filósofo defensor de la igualdad: “La matemática social se puede aplicar a las cosas gracias a que precisamente los hombres han creado una medida común que permite hacer abstracción de sus diferencias” (op. cit., 112).

Moreno Castillo analiza a continuación la famosa paradoja de Condorcet, que se encuentra en el *Essai sur l'application de l'analyse à la probabilité des décisions rendues à la pluralité des voix* (1785), para terminar considerando el posicionamiento de Condorcet respecto al “problema del ausente”, y finaliza su estudio con la consideración del *Esquisse* (el *Bosquejo* o *Esbozo* según las traducciones), su “gran obra póstuma” y a la cual ya nos hemos referido.

Finalmente, queremos detenernos brevemente en un aspecto de la obra de Condorcet que, creemos, no ha sido suficientemente valorado: la defensa de los derechos de las mujeres. De todos los teóricos del siglo de las Luces, él es quien de manera más explícita va a recordar a las mujeres (y también a los negros) en coherencia con la más generalizada defensa de la igualdad. Otros filósofos (Diderot) y escritores (Laclos) fueron sensibles a la situación de las mujeres, así como las propias mujeres escritoras, entre muchas otras, Mme de Lambert, Mme de Châtelet, Mme Riccoboni, Olympe de Gouges... No obstante, entre los teóricos que durante la Revolución asumen responsabilidades políticas, él es el único que va a denunciar el “olvido” en el que se deja la condición femenina.

En España, éste es el título del único texto en el que se tiene en cuenta de forma especial a nuestro filósofo: *Condorcet, De Gouges, De Lambert y otros. La Ilustración olvidada* (Puleo y Amorós, 1993). Bajo el título "Feminismo y progreso de la humanidad en Condorcet" (93-108) se traducen fragmentos de las *Cartas de un burgués de Newhaven a un ciudadano de Virginia* (1787), *Acerca de la instrucción pública* (1790), *Sobre la admisión de las mujeres al derecho de ciudadanía* (3 de julio de 1790) y *Esbozo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano* (1793, edición póstuma de 1795). Ya en las *Memorias* sobre educación hemos apuntado la defensa que hace Condorcet de una instrucción pública universal, con lo que incluye a las mujeres, y su planteamiento sobre la coeducación (aunque de forma parcial y algo tímida) (Condorcet, 2001, 110-115). De los cuatro textos que se presentan en la edición de Alicia Puleo y Celia Amorós, el más interesante nos parece ser el tercero. En él denuncia el olvido de los revolucionarios de “la mitad de la humanidad”. Al defender el derecho al voto de las mujeres y con ello la consideración igualitaria

de “ciudadana”, Condorcet va a desmontar los distintos argumentos esgrimidos en contra, los cuales recogen el debate del siglo sobre la “inferioridad” de la mujer por motivos fisiológicos, psicológicos y morales (cuestiones que se tratan en los tres artículos sobre la entrada “*Femme*” de l'*Encyclopédie*). En los argumentos de Condorcet cabe destacar sus reflexiones sobre el principal motivo de la desigualdad entre los sexos, la educación, por lo cual, la generalización de la instrucción pública aparece como fundamental para la consecución de una verdadera igualdad.

Celia Amorós, en la presentación del libro, destaca de este texto los argumentos referidos al problema de la representación :

Para Condorcet, una constitución no puede llamarse republicana si excluye a las mujeres del derecho de ciudadanía. El derecho natural y los principios de una república exigen la participación de todos los individuos. Por otro lado, éstos no pueden ser representados por otros que no posean los mismos intereses. (op. cit., 24).

En el Seminario sobre *Feminismo e Ilustración* (1988-1992), Celia Amorós recordaba también en uno de sus artículos el problema de la diferencia de intereses: “Ha aflorado ya en las mujeres la conciencia de “Tercer Estado dentro del Tercer estado”, y de que, en consecuencia, sus intereses no son los mismos ni siquiera que los de los varones en sus clases respectivas”; y en esta afirmación, apoya su razonamiento en el texto de Condorcet que cita “Los hechos han probado que los hombres tenían o creían tener intereses muy diferentes de las mujeres, puesto que en todos lados han hecho contra ellas leyes opresivas o, al menos, establecido entre los dos sexos una gran desigualdad” (citado en Amorós, 1992, 159).

Sorprende que en un Seminario sobre *Feminismo e Ilustración* haya una sola contribución dedicada específicamente a Condorcet. Se trata del estudio de Ángeles Jiménez Perona (1992, 137-145), que trata *Sobre la admisión de las mujeres en las Asambleas*. El artículo es particularmente interesante, puesto que muestra cómo, en relación con otros textos reivindicativos del período revolucionario, la defensa de las mujeres por parte de Condorcet “tiene una expresión teórica articulada en un sistema filosófico general, y no está presente

en él como mero apéndice, sino como factor constituyente”. No estoy de acuerdo con la autora en que las tesis de Condorcet puedan considerarse como “liberales” y que su “autoexigencia intelectual le llevaron a desplazar el acento de los conceptos de libertad y propiedad al concepto de igualdad” (*op. cit.*, 139). La lectura del conjunto de su obra muestra que el concepto de igualdad es prioritario, y sus estudios históricos buscan básicamente los orígenes y causas de las desigualdades, por lo que sus propuestas pedagógicas son el medio institucional para resolverlas. La autora analiza distintos textos del autor de contenido feminista (principalmente aquellos que ya hemos citado) y se detiene en los argumentos y contraargumentos de *Sobre la admisión...*, señalando con pertinencia que quien “lleva a cabo una práctica reformista guiada por el más revolucionario de los valores revolucionarios (la igualdad) no toma conciencia de otra reforma para ser coherente con su ideal” (*op. cit.*, 144).

La autora considera que esta reforma que queda por plantear se refiere a “la familia” y atribuye esta carencia a la falta de vivencia de la condición femenina por parte del autor: son las mujeres las que nos dejan sus testimonios y escritos sobre los cambios a realizar (Olympe de Gouges), aún más reivindicativos en la vida privada.

En este ámbito, queda aún sin mencionar un texto altamente interesante, no traducido y poco conocido del autor, quizá el último que escribiera. Nos referimos a la *Lettre à sa fille* (1794), especie de testamento dedicado a su ser más querido, que tenía entonces cinco años, y en el que sí encontramos la vivencia de la feminidad a modo de consejo. El autor recomienda vivamente a su hija, como condición fundamental de la vida, la libertad y, para ello, la independencia. Para ser independiente la mujer debe trabajar y, para ello, debe instruirse. Estas premisas, acordes totalmente con el ideario del filósofo, se completan con unas consideraciones morales y con una reflexión muy progresista sobre el concepto de virtud como solidaridad. Además del afecto profundo que respira todo el texto, esta *Lettre* resume de forma vivencial, con una aplicabilidad muy concreta a su propia hija, las teorías del autor sobre los ideales que se desprenden de todos sus escritos: la libertad como objetivo

de vida, la instrucción como medio de vida (igualdad), y la virtud (fraternidad) como actitud y obligación individual y social.

Esta breve exposición muestra que la obra de Condorcet en España es conocida por sus contemporáneos e inspira a los ilustrados españoles especialmente en lo referente a informes y propuestas sobre educación. Su influencia y su valoración durante los siglos depende de las ideologías y de las políticas imperantes. Si bien sus obras sobre instrucción pública son las más comentadas, no faltan estudiosos que hayan puesto su atención en otros escritos, especialmente en los contenidos jurídicos y en las reflexiones filosóficas de su obra histórica. Se han estudiado también sus escritos en defensa de las mujeres, pero creemos que, en la historia del feminismo, esta aportación no ha sido suficientemente valorada.

Hemos encontrado sus huellas en traducciones, antologías, en interesantes y ricos prólogos y en artículos diversos. Falta, no obstante, una monografía más amplia sobre el tema que nos ha ocupado, Condorcet en España, que muestre la interrelación de los escritos teóricos y las propuestas de acción política de los distintos ámbitos que mueven las ideas del autor.

Falta sobre todo, en estos tiempos de involución pedagógica, que sean nuestros políticos quienes lean y apliquen los principios de Condorcet. Sus reformas educativas se han hecho, en buena medida, realidad en Francia. Lo fueron en España en ciertos momentos de mayor sensibilidad igualitaria. Recordamos que las propuestas de Condorcet no eran pura utopía y que una escuela universal, gratuita, a todos los niveles, y laica, es la mejor garantía para asegurar la igualdad de oportunidades y el ejercicio responsable de nuestros deberes como ciudadanos. Y con ello, la ayuda necesaria para ser, todos y cada uno, más felices.

Referencias bibliográficas

AA. VV., *Actas del Seminario permanente Feminismo e Ilustración*, Madrid, Instituto de Investigaciones feministas, 1992.

AMORÓS, C., “Revolución francesa y crisis de legitimación patriarcal”, *Actas del Seminario permanente Feminismo e Ilustración*, Madrid, Instituto de Investigaciones feministas, 1992, 157-164.

- BADINTER, E. y BADINTER, R., *Condorcet. Un intellectuel en politique*, París, Fayard, 1988.
- BECKER, R. Z., *¿Es conveniente engañar al pueblo? Política y filosofía en la Ilustración: el concurso de 1778 de la Real Academia de las Ciencias de Berlín*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1991.
- BUSQUETS, L. (Editora), *Cultura hispánica y Revolución francesa*, Roma, Bulzoni, 1990.
- CASO, J. M., *De Ilustración y de ilustrados*, Oviedo, IFES XVIII, 1988.
- COMPAYRÉ, G., *Historia de la pedagogía*, París-México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1905.
- CONDORCET, *Œuvres*, publicación de A. Condorcet, O'Connor y M. F. Arago, 12 vols., París, Didot, 1847-49.
- CONDORCET, *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano* (Edición y Traducción de D. Barnés), Madrid, Editora Nacional, 1921.
- CONDORCET, *Escritos pedagógicos* (Edición y traducción de D. Barnés), Madrid, Calpe, 1922.
- CONDORCET, *Antología de Condorcet* (Edición de A. Ballesteros) Madrid, Revista de Pedagogía, 1932.
- CONDORCET, *Condorcet: esbozo de un cuadro histórico de los progresos humanos* (Edición de J. A. Riestra), Madrid, Magisterio Español, 1978.
- CONDORCET, *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano* (Edición de A. Torres del Moral), Madrid, Centro de estudios Políticos y Constitucionales, 1980.
- CONDORCET, *Esbós d'un quadre històric des progressos de l'esprit humà* (Edición de A. Puig), Barcelona, Laia, 1987.
- CONDORCET, *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública* (Edición, introducción y notas de O. Negrín Fajardo y traducción de B. Leguen), Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 1990.
- CONDORCET, *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos* (Prólogo a la edición española por N. de Gabriel), Madrid, Morata, 2001.
- CONDORCET, *Tableau historique des progrès de l'esprit humain : projet, esquisse, fragments et notes (1772 - 1794)*, París, Institut National d'Études Démographiques, 2004a.

- CONDORCET, *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano* (Estudio preliminar de A. Torres del Moral, p. LXXXII-XCI), Madrid, Centro de estudios Políticos y Constitucionales, 2004b.
- CONDORCET, *¿Es conveniente engañar al pueblo?* (Introducción de Miguel Catalán y Traducción de Javier de Lucas). Madrid, Sequitur, 2009.
- DIDIER, B., *Écrire la Révolution 1789-1799*, París, PUF, 1989.
- JIMÉNEZ PERONA, A., “Las conceptualizaciones de la ciudadanía y la polémica en torno a la admisión de las mujeres en las Asambleas”, *Actas del Seminario permanente Feminismo e Ilustración, Madrid*, Instituto de Investigaciones feministas, 1992, 137-145.
- JOVELLANOS, M. G. de, *Obras completas*, Oviedo, CES XVIII, 1984-94.
- KINZLER, C., *Condorcet : l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Le Sycomore, 1984.
- KINZLER, C., *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris, Vrin, 2007.
- MARTÍNEZ SHAW, C., La cultura de la Ilustración en *Historia de España*, vol. 7, Barcelona, Planeta, 1989.
- MORENO CASTILLO, R., *D'Alembert y Condorcet. Matemáticos y enciclopedistas*, Madrid, Nivola, 2014.
- OSSENBACH G. y PUELLES M. (Editores), *La Revolución francesa y su influencia en la educación en España*, Madrid, UNED-Universidad Complutense, 1990.
- PÉREZ-REVERTE, A., *Hombres Buenos*, Madrid, Alfaguara, 2015.
- PULEO, A. (Editora), y AMORÓS, C. (Presentación), *Condorcet, De Gouges, De Lambert y otros. La Ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*, Madrid, Anthropos, 1993.
- SOUTO, J. M., *Filosofía e Ilustración en Jovellanos* –tesis doctoral–, Madrid, UNED, 2001.
- TORRES DEL MORAL, A., El poder, los derechos y la instrucción pública según Condorcet, en SOUTO PAZ, J. A. (Director), *Educación y libertad*, Madrid, Dykinson, 2012, 11-41.
- VIAL, F., *Condorcet y la educación democrática* (Traducción y Prólogo de D. Barnés). Madrid, La Lectura, 1922.
- VOLTAIRE, *El siglo de Luis XIV - Vida de Voltaire por Condorcet*, Barcelona, Orbis, 1986.

Missions religieuses, laïcité et colonies : au cœur d'une contradiction bien française (1871-1914)

Gérard VIGNER

Éducation nationale / Sihfles

g.vigner@noos.fr

CC-BY-SA

Comment, Monsieur le président, arrivez-vous à concilier vos généreuses paroles de tout à l'heure, avec la phrase, désormais historique, hélas ! lancée par vous à Romans : *Le cléricalisme, voilà l'ennemi ?*

Bah, Monsieur le cardinal, ce sont des mots... des mots qui ne doivent pas franchir la frontière !...

Gambetta et le cardinal Lavignerie, *Le Figaro*, 22 avril 1885

Résumé

Présentes dans les colonies françaises, comme dans celles des autres pays colonisateurs européens, les missions religieuses y ont cependant occupé une place particulière. Alors que l'Etat français en métropole conduisait une politique de laïcisation particulièrement active ayant abouti en décembre 1905 à la loi de séparation des églises et de l'Etat, les autorités coloniales françaises ont adopté dans les territoires dont elles avaient le contrôle des conduites beaucoup plus mesurées. Nous examinons ici comment ces politiques se sont exercées dans les limites d'un pragmatisme qui n'excluait cependant pas une certaine méfiance à l'égard de missions dont la loyauté à l'égard de l'Etat français était parfois suspectée.

Mots clés : autorités coloniales, missionnaires, laïcité, séparation des Eglises et de l'Etat, mission civilisatrice

Abstract

Although religious missions settled in numerous European colonies, those which occupied the French colonies played a particular role. While mainland France was heading up its own distinctly active secularization policy, culminating in the law on the Separation of Church and State in December 1905, the French colonial authorities were adopting a much more moderate position within their own territories. Here, we will examine how these policies were put into place within the constraints of pragmatism, not disregarding however a certain distrust in relation to the missions, whose loyalty towards the French state was sometimes questionable.

Key words: colonial governorship, missionaries, secular state, separation of church and state, civilizing mission

LES relations de l'État français et de l'Église catholique n'ont jamais été simples. Bien que « fille aînée de l'Église », selon une désignation qui remonte très certainement à la Renaissance, la France au travers de la politique de ses différents rois semble s'être très vite émancipée d'une tutelle très souvent considérée comme pesante. François I^{er} et les « capitulations » qu'il signe en 1536 avec le sultan Soliman le Magnifique obtient le titre de protecteur des chrétiens en Terre sainte, sans en référer au pape, et si catholique qu'ait pu être Louis XIV, son souci de réduire le pouvoir du pape dans l'organisation de l'Église de France l'emporte sur toute autre considération. Dans les Antilles, au Québec, l'administration royale applique la politique gallicane en œuvre en métropole. Tradition qui sera constamment présente jusqu'au début du XIX^e siècle ; et si le Concordat signé entre Napoléon Bonaparte et le pape Pie VII en 1801 restitue à l'Église le pouvoir de nommer les évêques, il ne le fait que dans la mesure où l'Église est désormais tenue à une distance plus nettement établie des affaires de l'État et de la vie publique, dans une société de plus en plus sécularisée, situation que la loi de séparation des Églises et de l'État de 1905 ne fera que consacrer¹.

¹ De nombreux ouvrages ont été consacrés à l'histoire de la laïcité en France. Pour une première approche, on peut se reporter à Jean Baubérot, Émile Poulat, article « LAÏCITÉ », in Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le

À considérer ainsi l'histoire des relations entre l'Église catholique et l'État, on pourrait croire que l'action de la France dans ses colonies et notamment celle qui s'inscrit dans le cadre de ce que l'on a appelé le « deuxième empire colonial », entamé à partir de 1815 et surtout marqué par la conquête de l'Algérie en 1830, s'est opérée pour ce qui est plus particulièrement de l'action scolaire, par le moyen d'un personnel laïc intervenant dans le cadre d'un enseignement public. L'action scolaire en question portait sur la création d'une **école indigène**, c'est-à-dire d'une école chargée de scolariser les enfants indigènes dans le cadre de programmes et de curriculums spécifiques. Or, il n'en fut rien et si laïque qu'elle ait pu être dans le territoire métropolitain, la politique coloniale de la France s'est largement appuyée sur l'action des missionnaires.

La question de la laïcité dans les colonies revêt un aspect d'autant plus intéressant que cette période de plus grande expansion de l'empire², c'est-à-dire celui qui pour l'essentiel se constitue après 1871³, correspond au moment où le conflit entre les républicains et

24 janvier 2015. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/laicite/>, ainsi qu'à Baubérot J. 2013. Rappelons en outre que le Concordat de 1801 établit le principe de quatre religions reconnues, la catholique, considérée comme « celle de la grande majorité des Français », la réformée, la juive et la luthérienne. Mais, fait important, la religion catholique n'est plus considérée comme religion d'État.

² Le premier empire colonial désigne les territoires et les îles conquis, annexés par le royaume de France au XVII^e et XVIII^e siècle (Québec, Louisiane, Antilles, Inde, île Bourbon, île de France dans l'océan Indien, comptoirs français du Sénégal). Certains seront perdus dans la suite du traité de Paris (1761) qui clôt la guerre de Sept ans et qui voit l'Angleterre s'emparer du Québec et des territoires de l'Inde. Il ne lui reste plus que les fameux cinq comptoirs. Napoléon vend la Louisiane en 1803. Le Congrès de Vienne (1815) concède à la France l'île de la Réunion, anciennement Bourbon, elle a perdu les Seychelles et l'île Maurice, la Dominique, la Trinité et Tobago, mais retrouve les comptoirs du Sénégal. Bref, un empire qui n'est plus que l'ombre de lui-même par rapport à ce qu'il fut dans la première moitié du XVIII^e siècle.

³ On rappellera cependant que la conquête de l'Algérie est amorcée en 1830, par le débarquement des troupes françaises à Sidi-Ferruch et qu'au début de la III^e République, l'Algérie, après une conquête dure qui ne s'achèvera qu'en 1848, est annexée à la France et organisée en trois départements. La Nouvelle-

L'Église catholique va se situer à son plus haut niveau d'intensité. Aussi tenterons-nous d'éclairer la position de la France républicaine et laïque à l'égard des missionnaires dans les colonies entre 1871 et 1914.

1. Les républicains et l'Église catholique

L'Église tout au long du XIX^e siècle reste en relation étroite avec le conservatisme politique le plus marqué, notamment sous la Restauration. Elle espère même un moment remettre en cause le Concordat de 1801, mais n'y parviendra pas. Après la Révolution de 1848, elle se rallie au Second Empire. Et, à la chute de Napoléon III, rejoint le camp du comte de Chambord, qui devait accéder au trône sous le nom d'Henri V. Mais cette restauration, appuyée par un haut clergé légitimiste, échoue, le comte de Chambord refusant d'adopter le drapeau tricolore. Ainsi l'Église, aux yeux des républicains, minoritaires à la Chambre des députés jusqu'en 1877, apparaît d'emblée comme une puissance hostile au régime républicain, soucieuse dans la suite des événements de la Commune de rétablir un « ordre moral », avec l'appui du clan des conservateurs. L'Église se constitue ainsi comme puissance politique dissidente dans les débuts de la III^e République.

Une Église qui disposait encore d'attributs de pouvoir non négligeables, dans le domaine de l'action sociale, nombreuses en effet sont les congrégations féminines présentes dans les hôpitaux, dans les dispensaires. L'action scolaire constitue encore un champ d'intervention dans lequel l'Église est particulièrement présente. L'instituteur apparaît trop souvent comme l'auxiliaire du curé (528 congrégations de femmes sont vouées à l'enseignement, 23 pour les hommes (F. Buisson *Dictionnaire pédagogique*). Le crucifix est présent dans les salles de classe et dans les bâtiments publics, dans les salles des tribunaux par exemple.

Calédonie, dans le Pacifique, est annexée en 1853, la Cochinchine et le Cambodge sont conquis sous le Second Empire. L'essentiel de cette conquête s'étendra de 1873 avec le Tonkin, jusqu'en 1912 avec l'instauration d'un protectorat français sur le Maroc. Pour une histoire de cette deuxième colonisation, on se reportera avec profit à Bouche D., 1991.

Le combat laïque et les différentes lois qui conduisent à la séparation des Églises et de l'État va ainsi s'engager, avec l'appui de la franc-maçonnerie et du Grand Orient de France, de la Libre pensée, de la Ligue de l'enseignement. Nous ne ferons que citer ici très rapidement l'ensemble des lois qui de 1881 à 1905 vont marquer la victoire de la laïcité, tout à la fois comme principe moral, et organisation de la vie publique :

- loi du 16 juin 1881, école publique, laïque et gratuite
- loi du 28 mars 1882, école primaire obligatoire
- loi du 27 juillet 1884 autorisant le divorce
- loi sur l'association du 1^{er} juillet 1901 et notamment le Titre III qui vise plus particulièrement les congrégations religieuses : « Art. 13. – Aucune congrégation religieuse ne peut se former sans une autorisation donnée par une loi qui déterminera les conditions de son fonctionnement. Elle ne pourra fonder aucun nouvel établissement qu'en vertu d'un décret rendu en conseil d'État. La dissolution de la congrégation ou la fermeture de tout établissement pourront être prononcées par décret rendu en conseil des ministres. Art. 14. – Nul n'est admis à diriger, soit directement, soit par personne interposée, un établissement d'enseignement, de quelque ordre qu'il soit, ni à y donner l'enseignement, s'il appartient à une congrégation religieuse non autorisée ».
- loi du 7 juillet 1904 interdisant à toutes les congrégations religieuses d'enseigner. Ce qui se traduit par la fermeture de 2.500 établissements religieux, mais l'article 2 stipule cependant que : « les noviciats des congrégations exclusivement enseignantes seront dissous de plein droit, à l'exception de ceux qui sont destinés à former le personnel des écoles françaises à l'étranger, dans les colonies et les pays de protectorat ». Il était ainsi question des frères des Écoles chrétiennes qui purent de la sorte disposer d'un noviciat dans

lequel pourront se former les frères appelés à enseigner à l'étranger⁴.

- loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l'État qui spécifie notamment à l'article 43 : « Des règlements d'administration publique détermineront les conditions dans lesquelles la présente loi sera applicable à l'Algérie et aux colonies ».

Les lois de 1901 et de 1904 vont avoir pour effet de condamner à l'exil un très grand nombre de congrégations religieuses. À ce moment-là, la France comptait environ 128.000 religieuses et un peu moins de 30.000 religieux. On estime à environ 30.000 le nombre de religieux partis ainsi en terres d'exil, en Europe pour un certain nombre, en Amérique et dans les pays du Maghreb et les terres du Levant⁵, religieux qui pour nombre d'entre eux vont poursuivre leur mission d'enseignement et contribuer de la sorte à une plus grande diffusion de la langue française.

2. Missions religieuses et évangélisation

Si l'Église catholique, avec le système du « padroado »⁶, inscrit au départ sa mission d'évangélisation dans les pas des premières puissances colonisatrices, celle du Portugal et celle de l'Espagne, elle s'efforce cependant de s'en exonérer assez rapidement et fonde à cet effet la *Congrégation de la Propagation de la Foi*, de son nom officiel « *Sacra congregatio christiano nomini propagando* » en 1622.

⁴ Les lois de 1901 et de 1904 pour ce qui concerne les congrégations, seront cependant suspendues par un décret de Louis Malvy, ministre de l'Intérieur, le 2 août 1914. Les préfets sont invités à suspendre l'exécution des décrets de fermeture pris en exécution de la loi de 1901 et de celle de 1904. La gravité de la situation fait prendre conscience aux républicains laïques du caractère certainement excessif de ces deux textes.

⁵ Sur cette question, voir l'ouvrage fondamental publié sous la direction de Cabanel, P. et Durand, J.D., 2005.

⁶ Le système du « padroado », ou patronage, consiste en un transfert d'autorité qui soumet l'intervention pontificale, dans les colonies d'Espagne ou du Portugal, à l'autorisation du Roi. L'action missionnaire s'opère donc sous la bannière des souverains ibériques.

Même si le lien entre mission d'évangélisation et conquête coloniale sera difficile à rompre, Claude Prudhomme parle à ce propos d'une « impossible indépendance »⁷, l'action d'évangélisation et la présence des missionnaires dans les territoires sera très souvent bien antérieure à l'arrivée des colonisateurs. Ainsi dans les territoires de ce que l'on appellera plus tard l'Indochine française, qui voient un jésuite, Alexandre de Rhodes (1591-1660), se rendre au Tonkin d s 1624 et entreprendre la transcription romanis e du vietnamien, dans ce que l'on va appeler le *qu c ng i*, en usage aujourd'hui encore. On ne peut non plus manquer de citer Monseigneur Pineau de B haine (1741-1799) qui conduira, dans la deuxième moitié du XVIII  siècle, une politique très active, c'est le moins que l'on puisse dire, en Cochinchine et en Annam.

Dans le Pacifique, les missionnaires investissent très tôt les  les de l'immense oc an⁸, et pour nous en tenir ici aux seules possessions françaises à venir, les territoires de la Polynésie, placés sous protectorat français d s 1847, et la Nouvelle-Calédonie en 1853, on voit des missionnaires anglais débarquer à Tahiti d s 1797, à l'initiative de la London Missionary Society (LMS), suivis à partir de 1830 par les picpuciens et les frères maristes⁹. En Nouvelle-Calédonie, deux pasteurs samoans de la LMS débarquent en 1841, suivis par une mission mariste en 1843. Même constat à Madagascar, placée sous protectorat français en 1896, qui voit la LMS s'y installer d s 1817-1820, suivie un peu plus tard par les missions luthériennes de Norvège, venues d'Afrique du sud et les jésuites en 1840. Les pères des Missions africaines de Lyon ouvrent une  cole à Porto-Novo au Dahomey, en 1865, alors que le protectorat français ne

⁷ Prudhomme C. (2004, 49).

⁸ Laux, C. 2008 (n  6). « Rivalités coloniales et rivalités missionnaires en O c anie (1688-1902) », *Histoire, monde et cultures religieuses* 2, 5-5. URL : www.cairn.info/revue-histoire-monde-et-cultures-religieuses-2008-2-page-5.htm.

⁹ Sous l'intitulé de « picpuciens », il faut entendre la congrégation des pères et religieuses du Sacré-Cœur de Picpus, appelée aussi Congrégation des Sacrés Cœurs de Jésus et de Marie, installée rue de Picpus dans le XII  arrondissement de Paris. Les maristes, pères, frères et s eurs, relèvent d'une congrégation cléricale   vœux simples, fondée en 1822.

sera établi qu'en 1883. Et si l'on se déplace vers les terres d'Islam, en Tunisie par exemple, placée sous le régime du protectorat par le traité du Bardo, le 12 mai 1881, la présence d'un enseignement congréganiste y est très tôt attestée¹⁰. Et l'on pourrait de la sorte multiplier les exemples et montrer que l'action missionnaire, centrée sur l'évangélisation, s'est dans le même temps accompagnée de l'ouverture d'écoles. Ainsi au Sénégal où, dès 1819, les sœurs de Saint-Joseph de Cluny, congrégation nouvelle placée sous l'autorité de sa fondatrice, mère Rosalie Javouhey, ouvrent à côté de l'hôpital, une école pour jeunes filles¹¹.

Les autorités coloniales françaises vont ainsi devoir « négocier » avec des instances dont elles n'ont pas forcément souhaité la présence ou du moins qui s'inscrivent dans des logiques d'implantation et dans des finalités d'action bien différentes de celles des puissances colonisatrices. La III^e République se posera toujours la question de savoir si les missionnaires catholiques sont loyaux envers Rome et la papauté ou envers la France. Mais une suspicion qui ira dans l'autre sens quand la *Propaganda Fide* soupçonne les frères des Écoles chrétiennes d'être plus français que religieux. Et ne parlons pas des missions protestantes, pour la plus grande partie d'origine anglaise, qui éveillent la plus grande méfiance chez les autorités françaises. On les soupçonne volontiers de favoriser l'influence anglaise au détriment de la politique française de conquête et d'implantation coloniales.

Ce qui pour autant n'empêche pas les autorités de certains territoires, celui de Côte d'Ivoire par exemple, de faire appel aux Missions africaines de Lyon pour ouvrir un premier réseau d'écoles, en 1896.

¹⁰ Arnoulet, F. 1994. « L'enseignement congréganiste en Tunisie aux XIX^e et XX^e siècles ». In : *Revue du monde musulman et de la Méditerranée* 72, 26-36. doi : 10.3406/remmm.1994.1650
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remmm_0997-1327_1994_num_72_1_1650

¹¹ Voir Bouche, D. (1975, 400).

Position d'autant plus paradoxale, que la France est le pays dans cette fin du XIX^e siècle qui est le plus important pourvoyeur de missionnaires catholiques (« trois missionnaires catholiques sur cinq en 1900 sont des Français » rappelle ainsi Patrick Cabanel).

3. Les missions religieuses dans les colonies portugaises, belges et britanniques

Une très brève incursion dans les autres systèmes coloniaux permet de mieux saisir les spécificités françaises en matière de politique coloniale, dans l'articulation entre « mission civilisatrice », telle que la III^e République la conçoit pour justifier son intervention dans ses colonies, et « mission religieuse »¹².

La Grande-Bretagne est un pays dans lequel l'Église anglicane est Église d'État, si bien que n'existent nullement les réserves que les autorités françaises peuvent témoigner à l'égard des missionnaires catholiques, qui, même s'ils relèvent d'une Église majoritairement implantée en France, ne peuvent se prévaloir du statut de religion d'État. Les missionnaires britanniques disposeront d'une autonomie d'action bien plus importante, notamment dans leur politique de scolarisation des enfants indigènes, scolarisation et évangélisation allant de pair. Dans ce qui allait être le Congo belge, mais qui était au départ l'État indépendant du Congo, une Convention est conclue avec le Saint-Siège, le 26 mai 1906, qui prévoit notamment les dispositions suivantes :

1) L'État du Congo concédera aux établissements des missions catholiques au Congo les terres nécessaires à leurs œuvres religieuses dans les conditions suivantes :

2) Chaque établissement de mission s'engage, dans la mesure de ses ressources, à créer une école où les indigènes recevront l'instruction. Le programme comportera notamment un enseignement agricole et d'agronomie forestière et un enseignement professionnel pratique des métiers manuels ;

¹² Pour un tableau général de l'implantation et de l'action des missions chrétiennes, on se reportera à Salvaing, B. 2006.

3) *Le programme des études et des cours sera soumis au gouvernement général et les branches à enseigner seront fixées de commun accord. L'enseignement des langues nationales belges fera partie essentielle du programme ;*

4) *Il sera fait par chaque supérieur de mission, à des dates périodiques, un rapport au Gouverneur général sur l'organisation et le développement des écoles, le nombre des élèves, l'avancement des études, etc. Le Gouverneur général, par lui-même ou un délégué qu'il désignera expressément, pourra s'assurer que les écoles répondent à toutes les conditions d'hygiène et de salubrité ;*

5) *La nomination de chaque supérieur de mission sera notifiée au Gouverneur général.*

On établit de la sorte au profit des missions catholiques une véritable délégation de service public, moyennant l'attribution en propriété perpétuelle de 100 hectares de terres cultivables éventuellement portée à 200 hectares selon l'importance de la Mission.

Quant au Portugal, il prolonge en quelque sorte le système du « padroado » en assimilant les missionnaires à sa politique coloniale.

Ces différences s'expliquent largement par la position institutionnelle différente de l'Église, anglicane ou catholique, dans les métropoles en question et par le souci des gestionnaires coloniaux dans les territoires concernés de déléguer une partie de leur action à des instances dont la politique de christianisation des populations indigènes accompagnait la politique de colonisation proprement dite, dans une certaine « convergence des projets » (Prudhomme, 2009, 68), au moins jusqu'à la Première Guerre Mondiale.

4. La métropole, les églises et la politique coloniale

On n'a cessé de reprendre ce mot attribué à Gambetta, mais qui en réalité est de Paul Bert, selon lequel « l'anticléricalisme n'est pas un article d'exportation ». Dans les faits, la situation était peut-être plus complexe qu'il ne pouvait y paraître *a priori*. En distinguant dans l'espace colonial les territoires où cet anticléricalisme pouvait se manifester avec le plus d'intensité, notamment dans les « vieilles colonies », c'est-à-dire les colonies qui avaient été restituées à la France après le Congrès de Vienne, les Antilles, la Guyane, l'île de la Réunion. Dans les colonies d'Afrique du Nord, Algérie et Tunisie¹³, l'anticléricalisme trouve aussi quelque écho dans le milieu des colons et de façon assez vigoureuse dans des colonies récemment intégrées dans l'espace impérial français, Madagascar et l'Indochine¹⁴.

Ce courant anticlérical, différemment manifesté, s'appuie bien évidemment sur la politique conduite en métropole et relayée sur place par les loges maçonniques, Grand Orient et Grande Loge de France. Ainsi la place occupée en Asie et plus particulièrement dans les territoires de l'Indochine par la Société des Missions étrangères de Paris, ainsi que son influence, suscitèrent dans certains milieux européens en Indochine des réactions de vive hostilité, mais sans jamais pouvoir remettre en question leur place et leur rôle, notamment dans le domaine de l'enseignement.

Le conflit fut plus vif à Madagascar. Le général Gallieni, gouverneur de l'île de 1896 à 1905, et son successeur Victor Augagneur, gouverneur de 1905 à 1910, républicain-socialiste lyonnais profondément anticlérical, face à des missions, catholiques ou protestantes, solidement installées, vont tout faire pour tenter d'en réduire l'influence et la place¹⁵. Ainsi la Société des Missions

¹³ Sur la question de la place des politiques religieuses en terres d'Islam, voir Luizard, 2006.

¹⁴ Sur cette question, on lira avec intérêt Delisle, P., dir., 2009.

¹⁵ Pour une histoire de la laïcisation à Madagascar, voir Duteil, S. 2005 (novembre). « Laïcisation dans les colonies françaises. Le cas de Madagascar, 1904-1913 », <http://histoire-sociale.univ-paris1.fr/Collo/laicite.htm>. En 1904, il est mis fin au financement des missions et en mars 1913 est publié le décret mettant en application la loi de décembre 1905.

évangéliques de Paris (SMEP), mission protestante française, sera appelée à la rescousse pour contrebalancer l'influence des missions protestantes anglaises.

Gouverneurs et fonctionnaires en poste dans les colonies, selon leur sensibilité, appliqueront avec plus ou moins de zèle une politique de laïcisation dont le bénéfice immédiat pour la puissance coloniale est loin d'être évident.

Les milieux laïques en métropole, à l'initiative de Pierre Deschamps, inspecteur de l'enseignement primaire à Madagascar, fondent la *Mission laïque française*, en juin 1902, avec Pierre Foncin comme premier président, organisme de droit privé, chargé d'offrir une réponse laïque à la question de l'envoi d'un personnel. On ouvrit à cet effet une école normale, l'École normale Jules-Ferry, chargée de former des « instituteurs coloniaux et des missionnaires laïques ». L'entreprise dura une dizaine d'années et ne forma que 150 instituteurs environ, instituteurs métropolitains auxquels on proposait une formation spécifique pour enseigner dans les colonies. Dès 1907, la Mission laïque réorienta son action dans les Pays du Levant, et ne chercha plus à porter la concurrence dans les colonies auprès des missions religieuses¹⁶.

Le fameux article 43 de la loi de séparation des Églises et de l'État va permettre de moduler la politique de laïcisation au gré des situations locales, et cela dans une approche très pragmatique. Contradiction, ambiguïté sont les termes qui reviennent le plus souvent pour caractériser la politique de la III^e République dans ses colonies. Le cardinal Lavigerie, grande figure d'un catholicisme missionnaire en Afrique, fut un moment président d'honneur de l'Alliance française. Et dans son fameux « toast d'Alger », le 18 novembre 1890, il lève son verre devant un groupe d'officiers pour encourager le ralliement des catholiques à la III^e République sur la recommandation du pape Léon XIII. Quant au financement des Œuvres d'Orient, portées pour l'essentiel par les congrégations, il fut constamment assuré par l'État.

¹⁶ Sur l'histoire de la Mission laïque, on lira Thévenin A., 2002.

Les protestants français s'inscrivent volontiers dans le champ laïque d'intervention dans la mesure où en France ils ne sont nullement concernés par la lutte anticongréganiste, mais environnés d'autres missions, d'origine anglaise, américaine ou allemande, ils sont parfois soupçonnés de collusion plus ou moins avérée avec des missions dont l'origine nationale peut porter ombrage aux autorités coloniales françaises¹⁷.

5. Écoles de mission ou écoles laïques ?

Si soucieuse qu'ait pu être l'autorité coloniale de mobiliser un personnel enseignant laïc constitué d'instituteurs venus de métropole, cette volonté, différemment manifestée d'ailleurs selon les territoires, se heurtait à une réalité humaine et financière incontournable. Le personnel enseignant métropolitain désireux d'exercer dans les colonies était peu nombreux et surtout représentait un coût particulièrement élevé dans le budget des territoires¹⁸. Si bien que les autorités coloniales françaises, si désireuses qu'elles aient pu être de favoriser une école de laïcité, c'est-à-dire une école publique prise en charge par des enseignants publics, ont accepté volontiers l'existence des écoles de missions qui fonctionnent au moindre coût, dans une alliance que Claude Prudhomme ne manque pas de qualifier d'équivoque :

Pour le colonisateur, l'école doit former des auxiliaires qui serviront de relais à la colonisation. Pour le missionnaire, l'école prépare la société chrétienne du futur. Elle ne forme pas seulement des auxiliaires de missionnaires (catéchistes, instituteurs), mais aussi les agents pastoraux (prêtres, pasteurs) dont l'Église locale, appelée à devenir indigène, a un besoin urgent. Deux conceptions de l'école et du rôle des élites sont en concurrence (Prudhomme, op. cit. 69).

¹⁷ Sur cette question, se reporter à Zorn J.F., 2009, 75-83.

¹⁸ On doit signaler en effet que les politiques de mise en place d'une école indigène dans les différents territoires n'étaient pas financées par le ministère des Colonies, mais par les territoires eux-mêmes sur la base de leurs ressources fiscales propres.

Pasteurs et prêtres indigènes ainsi formés (l'Église catholique ne manque pas d'ailleurs d'ouvrir de nombreux séminaires en Afrique noire par exemple ou à Madagascar) se feront progressivement les porte-parole de droits politiques.

Mesurer le nombre d'enseignants selon leur statut dans les différentes colonies n'est pas chose aisée, compte tenu de la diversité et de l'hétérogénéité des sources. Selon des chiffres rapportés par Claude Prudhomme (in Patrick Cabanel, Jean-Dominique Durand, *op. cit.*, 308) la France pouvait revendiquer 38 congrégations missionnaires masculines pour un total de 7.400 religieux, auxquels il convient d'ajouter 8.500 religieuses, sans que l'on sache exactement combien étaient en place dans les colonies. Les enseignants indigènes, progressivement formés dans les écoles normales d'instituteurs ouvertes un peu partout dans les colonies, seront par la suite appelés à jouer le plus grand rôle dans l'encadrement des élèves de l'école indigène. On trouve dans le *Nouveau dictionnaire pédagogique et d'Instruction primaire*, publié sous la direction de Ferdinand Buisson (édition de 1911) quelques références pour certaines colonies, ainsi pour l'A.O.F. (Afrique occidentale française), en 1907, à côté des 305 maîtres, européens et indigènes, exerçant dans les écoles officielles, on compte 85 enseignants exerçant dans le privé catholique et 42 dans le privé protestant. S'agissant de Madagascar, toujours pour l'année 1907, on compte dans les écoles officielles 5 maîtres européens et 424 maîtres indigènes, pour 123 maîtres européens dans les écoles privées, religieuses et 465 maîtres indigènes, Madagascar s'étant engagé bien plus tôt dans une politique de scolarisation bien plus développée, les maîtres religieux y occupant une place beaucoup plus importante que les maîtres européens dans l'enseignement officiel.

Un autre point de friction, plus avec les écoles protestantes que catholiques d'ailleurs, sera celui du choix de la langue d'enseignement. Langue indigène ou langue du colonisateur ? Pour les autorités françaises, le choix du français s'impose d'emblée. Enseigner à l'école le français et en français, c'est s'assurer de la sorte de la loyauté des populations à l'égard de la France, c'est renforcer la « mission civilisatrice » de la France, thème cher à la III^e

République. Le point de vue des missionnaires, et notamment des missionnaires protestants, est différent dans la mesure où ils considèrent que l'évangélisation passe forcément par les langues indigènes, ou vernaculaires. Peut-on dire que les missionnaires catholiques étaient plus ouverts à un enseignement de la langue du colonisateur que les missionnaires protestants ? C'est envisageable, les missions protestantes au Cameroun, qu'il s'agisse de la période allemande, comme de la période française après 1919, s'étaient ainsi fréquemment opposées aux autorités coloniales sur la question¹⁹.

6. Tout est bien qui finit bien ?

Débordons un moment des limites chronologiques de cette étude fixées initialement. Georges Mandel (1885-1944²⁰), nommé ministre des Colonies en avril 1938, dans le gouvernement d'Édouard Daladier, souhaite en finir avec, sinon la guerre, du moins les tensions récurrentes entre les missions religieuses et l'autorité coloniale. La situation internationale s'aggrave, le pouvoir mussolinien avec notamment la Lybie apparaît de plus en plus comme une menace pour l'espace colonial français et la situation européenne se tend dangereusement. Georges Mandel souhaite préparer l'Empire au conflit mondial qui approche. Mieux vaut dans ces conditions offrir un front uni entre l'ensemble des acteurs européens, et plus particulièrement français, présents dans les colonies, pour faire face aux difficultés qui s'annoncent.

À cet effet, il présente le 16 janvier 1939 un décret-loi destiné à régler le problème du statut juridique des missions et de leurs biens dans les colonies. Les articles 1 et 2 précisent en effet :

¹⁹ Voir notamment Vigner G., 2014.

²⁰ Homme politique français, Georges Mandel meurt assassiné par la Milice dans la forêt de Fontainebleau le 7 juillet 1944. Après la chute du Front populaire, il est nommé ministre des Colonies et le restera d'avril 1938 à mai 1940. Plutôt situé à droite, il était conscient des faiblesses de la France à la veille de la Deuxième Guerre mondiale et souhaitait que les colonies apportent une contribution importante à l'effort de guerre. Pour une présentation de Georges Mandel, lire Jeanneney J.N., 1991.

Art. 1er. - Dans les colonies et pays de protectorat relevant du ministère des colonies et non placés sous le régime de la séparation des Églises et de l'État, les missions religieuses pourront, pour les représenter dans les actes de la vie civile, constituer des conseils d'administration.

Art. 2. - Ces conseils d'administration, éventuellement créés à raison d'un conseil par mission, seront composés :

1° Pour la mission catholique, du chef de la circonscription missionnaire intéressée (archevêque, évêque, vicaire apostolique, préfet apostolique ou chef de mission), ou de son représentant, président, assisté d'au moins deux missionnaires choisis par lui ;

2° Pour chaque mission d'une autre dénomination: du chef de la mission, président, assisté d'au moins deux membres choisis par lui parmi les missionnaires ou parmi les personnes se rattachant au même groupement religieux.

Le choix du président et des membres des conseils d'administration est soumis à l'agrément du chef de la colonie. En cas de refus, la décision du chef de la colonie devra être motivée. Appel pourra en être porté devant le ministre des colonies, qui statuera définitivement.

En reconnaissant la personnalité civile aux missions religieuses, le décret met un terme à une situation d'incertitude juridique qui avait longtemps pesé sur les missions et leur action dans les colonies. C'était leur reconnaître officiellement une place dans le dispositif colonial français.

Mais ainsi présenté, ce décret-loi résultait d'une très longue préparation qui trouvait son origine dans le Traité de Versailles, lequel prévoyait la constitution de conseils d'administration pour les biens religieux placés sous séquestres, dans les anciennes colonies allemandes du Togo et du Cameroun, dont le mandat de gestion avait été confié à la France par la SDN. Les missionnaires français avaient saisi d'emblée l'intérêt présenté par un tel texte pour les missions installées dans les autres colonies. Un décret du 28 février 1926 crée en effet des conseils d'administration pour les missions placées dans les territoires sous mandat. Dès 1931 de nombreux projets de textes voient le jour, mais les gouvernements successifs hésitent encore, redoutant une réaction d'opposition de la part de certains milieux politiques. L'approche de la guerre change le climat. La vieille tradition anticléricale semble soudain disqualifiée. Les

grands problèmes sont ailleurs. La défaite de la France en juin 1940 va entraîner un ébranlement de l'empire colonial et une perte de légitimité de la France comme puissance tutélaire. La conférence de Brazzaville tenue du 30 janvier au 8 février 1944 va tenter de refonder l'action coloniale de la France. L'enjeu est tout simplement celui de l'avancée vers les indépendances que la France coloniale, peu capable de préparer sa propre fin, va s'efforcer de retarder.

Cette collaboration entre les missions, essentiellement catholiques, dans les colonies, à rebours de la politique conduite en métropole, fut infiniment plus poussée qu'on ne pourrait le penser, l'intérêt supérieur de la nation, en terres étrangères et lointaines, l'emportant sur toute autre considération. Y avait-il pour autant communauté de vues ? Rien n'est moins sûr.

La III^e République, au travers de l'action des gouverneurs généraux en poste dans les différents territoires, n'a qu'une seule préoccupation, consolider son autorité auprès des populations et s'assurer de leur fidélité. « Mission civilisatrice » et « conquête morale », sont les termes qui reviennent très souvent dans le discours des responsables de la politique coloniale de la France²¹, pour justifier une telle politique. Si les missions s'inscrivent dans ce schéma, parce que nécessité fait loi, elles représentent une autre France, la France catholique, et au-delà, par l'évangélisation, visent à constituer une nouvelle chrétienté dont Rome sera le centre. Les missions, catholiques ou protestantes, préparent très tôt l'après-colonisation, en aidant à se constituer des églises indigènes qui seront porteuses d'un autre message que celui de la fidélité à la France, ce que redoutent par-dessus tout les autorités coloniales. Victor Augagneur, depuis Madagascar, ne manque d'ailleurs pas d'alerter le ministère des Colonies sur ce risque, notamment à propos des missions protestantes. Si, faute de moyens, les autorités coloniales s'appuient sur l'action des missions, elles ne le font que par simple nécessité, non par conviction profonde. Malentendus en

²¹ « Mise en valeur du pays, attachement raisonné de l'indigène à notre œuvre, tel est l'objet de la nouvelle conquête. Conquête moins rapide et brillante que la première, mais aussi féconde et méritoire, et dont l'instrument ne peut être que l'école. » (Hardy, G., 2005, 12).

mineur que la Première Guerre mondiale, puis l'Exposition coloniale de 1931, contribueront à masquer, mais malentendus sur le fond auxquels il importe d'être sensible.

Références bibliographiques

- BAUBEROT, J., *Histoire de la laicit  en France*, Paris, PUF, *Que sais-je ?* (remise à jour), 2013.
- BORNE, D. et FALAIZE, B. (dir.), *Religions et colonisation*, Paris, Les Editions de l'Atelier, 2009.
- BOUCHE, D., *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920. Mission civilisatrice ou formation d'une élite ?* Lille, Service de reproduction des thèses, 1975.
- BOUCHE, D., *Histoire de la colonisation française. Tome 2, Flux et reflux (1815-1962)*, Paris, Fayard, 1991, 607 p.
- CABANEL, P. et DURAND, J-D. (dir.), *Le Grand exil des congrégations françaises, 1901-1904*, Cerf Histoire, 2005, 489 p.
- HARDY, G., *Une Conquête morale. L'enseignement en AOF*, Paris, L'Harmattan, 2005 [1917].
- JEANNENEY, J-N., *Georges Mandel, l'homme qu'on attendait*, Le Seuil, 1991, 191 p.
- LUIZARD, P-J., *Le Choc colonial et l'islam*, Paris, La Découverte, 2006, 552 p.
- PRUDHOMME, C., *Missions chrétiennes et colonisation. XVI -XX  siècle*, Cerf, 2004.
- PRUDHOMME C., Mission, colonisation, décolonisation : vue d'ensemble, in BORNE, D. et FALAIZE, B., *Religions et colonisations*, Les Editions de l'Atelier, 2009.
- SALVAING, B., Missions et christianisme et pouvoirs en Afrique noire, de la fin du XVIII  siècle aux années 1960 : permanences et évolutions, *Outre-mers*, tome 93, 2006, **350-351**, 295-333.
- THEVENIN, A., *La Mission laique française à travers son histoire, 1902-2002*, Paris, Mission laique française, 2002, 239 p.
- VIGNER, G., Approche comparée d'une politique de changement linguistique. Le rôle de l' cole dans la substitution du français à l'allemand au Cameroun et en Alsace (1916-1925), in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 53, 2014, 195-219.
- ZORN, J-F, Mission et colonisation : entre connivence et différence. Point de vue protestant, in BORNE, D. et FALAIZE, B., *op. cit.*, 2009, 75-83.

Lectures

SOUSA SANTOS, Boaventura de, *Si Dios fuese un activista de los derechos humanos*, Madrid, Editorial Trotta, 2014.

EN un número dedicat al laïcisme i a la laïcitat, em sembla oportú inserir la ressenya de la darrera obra traduïda al castellà del sociòleg portuguès Boaventura de Sousa Santos, un dels intel·lectuals ibèrics més prestigiosos arreu. El seu pensament disposa d'una gran ascendència en la sociologia i, en concret, en la sociologia del dret, i el seu nom s'ha popularitzat arran de la seva participació al Fòrum de Porto Alegre al Brasil. Ha desenvolupat la seva activitat acadèmica als Estats Units on ha estat catedràtic a la Universitat Wisconsin-Madison, i a Portugal, a la Universitat de Coïmbra. També, entre el món universitari i l'activisme social, destaca el seu càrrec de director del *Centro 25 de Abril*. A Portugal, molt abans que al nostre país es recuperés per llei allò tan extremadament ambigu com és l'anomenada memòria històrica, Boaventura Santos es va posar al davant d'aquesta institució per dotar de projecció social a la història més recent, entesa com a eina de construcció d'ètica democràtica per a la ciutadania que va patir la dictadura feixista més llarga d'Europa.

La referència profusa i continuada que fa Santos a les diverses teologies polítiques pot generar certa perplexitat per aquells que defensen els valors de la laïcitat. L'assaig remarca d'entrada la presència al planeta de dues polítiques normatives principals que, malgrat la seva distribució desigual, pretenen actuar globalment; són els drets humans i les teologies polítiques. Si la lluita pels drets humans és una lluita per la dignitat humana, aquesta dignitat, per a molts homes i dones del món, ha de passar pel compliment de la voluntat de Déu, un mandat que no pot circumscriure's a l'esfera privada. Santos assenyala que la reivindicació dels drets humans ha estat fonamentalment individualista, secular, culturalment occidentalocèntrica i estatalocèntrica, en la mesura que aspiren a ser controlats per l'estat quan se'ls exigeix prestacions socials. Les teologies polítiques, per contra, han estat comunitàries i anti-seculars. Algunes són prooccidentals, d'altres anti-occidentals, però generalment hostils a l'Estat.

A Occident, tot i reconèixer els valors cristians com a universals, s'ha relegat el cristianisme a l'esfera més privada, a la de les decisions autònomes i voluntàries dels individus. Aquesta solució es veu qüestionada en l'actualitat per l'auge de la religió en altres indrets del món –també dins d'Occident– i la consegüent reivindicació del seu paper en la vida pública. La modernitat no ha aconseguit reduir la religió a un afer privat com tampoc ha aconseguit secularitzar del tot la política, raó per la qual la sospita ideològica recau sobre la religió i també sobre la política.

En el transcurs dels dos darrers segles, la modernitat prou ha marcat el fossar entre el món de les societats metropolitanes i el de les societats colonials. Malgrat que a hores d'ara es dona per acabada la fase del colonialisme històric, persisteix en la més diversificada gradació –de la manera més grollera a la més subtil– en el neocolonialisme, en la xenofòbia, en el tracte als indocumentats o en els presumptes terroristes. O en allò tan dramàtic –per proper– que afecta als ciutadans víctimes del sistema capitalista i de les polítiques d'austeritat imposades pel gran capital.

Davant de les desigualtats basades en les tres estructures principals de poder i dominació –capitalisme, colonialisme i sexisme–, en les darreres dècades es constata una globalització contra-hegemònica. El subjecte “universal” ha acabat sent, fatalment per la major part de la humanitat, de classe mitjana, blanc, i de sexe masculí. És a dir, s'ha obert una distància insalvable entre el que és i el que hauria de representar la humanitat sencera. També les noves teologies polítiques, sorgides en els anys setanta del segle passat, han participat activament en la reacció davant d'aquestes desigualtats i en la lluita per la dignitat humana. La teologia de l'alliberament, per exemple, s'ha significat activament en posar en qüestió el concepte d'individu heretat de la Il·lustració.

Cal diferenciar les teologies fonamentalistes i les que Santos anomena pluralistes. Les teologies fonamentalistes, aquelles segons les quals la revelació és concebuda com el principi estructurant de l'organització de la societat en totes les seves dimensions, són tan presents en l'islam actual com en el cristianisme on, de fet, es van originar. Per contra, les teologies pluralistes disposen d'un

concepció humanista de la religió, accepten la separació de l'estat i la societat civil alhora que rebutgen el monopoli de l'Estat en l'organització social i la noció de societat civil com esfera privada. La religió, en aquest sentit, pot i ha d'intervenir a través de la família, d'institucions de la societat civil o d'organitzacions no governamentals amb l'objectiu d'exercir alguna influència sobre l'estat. Per a Santos, com ja ho fa palès des del prefaci de l'assaig, aquestes teologies poden ser una font d'energia radical per a les lluites contra-hegemòniques pels drets humans.

Les teologies pluralistes xoquen frontalment amb les fonamentalistes. El cristianisme, segons els fonamentalistes, acaba naturalitzant les desigualtats socials, es concep com una religió espiritualista, burgesa, sense una posició crítica davant les injustícies estructurals; no accepten la distinció que, per altra banda, és elemental per a la teologia de l'alliberament, entre una religió dels oprimits i una altra, la dels opressors. El fonamentalisme islàmic ocupa, com no pot ser d'altra manera, una part important d'aquest assaig. L'orientalisme occidental sol estudiar i presentar l'islam *sub specie aeternitatis*, com un ens estàtic, ben diferent de la pròpia civilització occidental que sempre és configurada "sòcio-històricament". L'assagista portuguès remarca la necessitat urgent de canviar aquest abordatge occidental de les societats islàmiques. L'enorme dinamisme del món islàmic es fa palès en la informació de la qual disposa el mateix Santos en el moment de redacció d'aquest assaig en què fixa la seva atenció en el fonamentalisme d'organitzacions com al-Qaeda i Hezbollah i res se'ns diu d'Estat Islàmic, la franquícia actual del terror que ha posat en segon pla les dues suara esmentades.

El fonamentalisme religiós basa tot el seu pensament en la incidència obsessiva en les arrels, en la memòria. La modernitat occidental ha tolerat i tolera que en el seu si hi coexisteixen diversos passats, sempre i quan tots convergeixen en un sol futur, el seu. Les descolonitzacions o les històries de la independència no han significat una discontinuïtat del fil de la història perquè Occident s'ha reservat el futur, el seu futur. La modernitat ha representat sovint per als pobles islàmics com una absorció d'Occident, dels

seus principis i la seva monocultura, i un oblit del seu passat particular per acabar sent estranys a ells mateixos. Per contra, el fonamentalisme es justifica per la idea que alguna cosa profundament errada ha esdevingut en la història perquè un passat tan gloriós com l'islàmic, hagi desembocat en la humiliació del present i el total bloqueig per al futur. La por al futur es transforma en un desfici insuportable que, en casos extrems, duu al suïcidi. La forma més pertorbadora d'aquest radicalisme és, en efecte, la violència sacrificial; la immolació d'allò més preciós amb el pretext de salvaguardar-lo. Però això no és exclusiu del fonamentalisme islàmic. En els casos més agressius de globalització neoliberal es destrueixen vides per salvar-ne, es violen els drets humans per preservar-los o se suprimeixen les condicions per a la democràcia per tal de salvaguardar-la. Són asimetries que provenen, com sosté Santos, del llegat neoimperial i neoliberal del (des)ordre del món contemporani.

La tensió del drets humans se situa en el context, ja clàssic, de la discrepància entre principis i pràctica. Certament, aquesta desavinença la trobaríem en la majoria de cultures, però és en el si del cristianisme que ha pres una singular preeminència. Tomàs de Aquino el va formular com el *habitus principiorum*: el costum d'invocar obsessivament uns principis per manera de dispensar-se de posar-los en pràctica. La modernitat occidental ha heretat aquest *habitus* i és present, per exemple, en el constitucionalisme modern. Les teologies progressistes, com altres moviments contra-hegemònics, han denunciat sovint aquesta hipocresia que es fa palesa, per exemple, entre el pensament i la pràctica convencional respecte als drets humans. Un teòleg d'aquest corrent, Johannes B. Metz, ja va advertir que la política moderna és incapaç de reproduir els valors de llibertat o de justícia en què es pretén estintolar per la senzilla raó que els són manlevats i no sorgeixen d'ella mateixa. L'estat modern liberal viu de supòsits o de valors que no ha produït ni els pot garantir i que els acaba desgastant per l'ús. (Mentre redacto aquestes línies, una marxa de refugiats de Síria pretén entrar Europa. El dret elemental de l'acollida al refugiat es veu soscavat pels estats europeus que al·leguen la defensa dels drets de llibertat o de justícia

dels seus ciutadans. En aquest cas, com en d'altres de la nostra història més recent, el desgast dels valors és tan enorme que posa sota sospita no només el projecte europeu, sinó els valors humanístics mateixos en què –suposadament– es va fundar.)

Les teologies polítiques han recordat sovint com la modernitat occidental ha pretès fer superflu Déu. De manera dramàtica, Pascal va advertir que privar-se de Déu, allò que constituïa la forma més elevada del pensament humà, equivalia a privar-se de la consideració per a la resta d'éssers humans. El *Got ist tot* nietzscheà seria la plena realització del projecte modern respecte a Déu. El pas del superflu a la seva total inexistència ha estat, segons la teologia política, la fi dels éssers humans amb capacitat per seguir imperatius morals o buscar la veritat. La pregunta per la veritat, com ha fet evident el marxisme, va de la mà de la pregunta per l'interès. Tot suposat coneixement, després de Marx, ha perdut la innocència cognitiva, també la mateixa teologia. Llavors, ¿existeix algun interès que coonesti amb la veritat? Per a Metz sí que existeix i és el de la justícia. La pregunta per la veritat ha de ser una pregunta per la justícia. Aquí rau la confluència amb el pensament desenvolupat per Santos i la seva recerca d'una universalitat dels drets humans que ha d'estar fonamentada inequívocament en una justícia universal.

Com denuncia el sociòleg portuguès, les concepcions i pràctiques dominants dels drets humans són monoculturals. És aquest un dels majors obstacles per a la construcció d'una lluita de baix a dalt, real i universal, pels drets humans. La religió, per la seva part, només existeix com una immensa varietat de religions, com diversitat entre les principals religions i com diversitat en cadascuna de les religions. Al món occidental, aquesta diversitat ha estat una de les conseqüències inesperades de la privatització de la religió: el pluralisme religiós és un del rostres de la *new age*.

En el seu assaig, Santos esmenta un català, Raimon Panikkar. Aquest intel·lectual cristià va advocar insistentment per un cristianisme que, si realment pretenia ser universal, arribar al món sencer, havia de despullar-se de qualsevol abillament occidental; havia, doncs, de treure's de sobre la idea que només a través d'Occident era viable a la resta del món. Segons Panikkar, si

pretenem entendre l'altre, fins i tot acollir-lo, encara que aquest altre no ens entengui o ni tan sols ens toleri, ja no es tracta de pluralisme, sinó generalment de paternalisme o d'una forma de colonialisme. Pluralisme és l'acceptació de l'altre com a altre. I, per tant, segons Panikkar, ha de ser humil en la mesura que només sabem que no posseïm tota la veritat. El pluralisme ha de pertànyer a l'ordre de la confiança i de l'esperança, de l'amor.

La redacció d'aquest llibre, esclar, és anterior a l'atemptat a la redacció del setmanari satíric francès *Charlie Hebdo*. L'opinió de Boaventura Santos al sagnant atac terrorista no va trigar a aparèixer a la premsa portuguesa: "*Charlie Hebdo: uma reflexão difícil*", *Público*, 14/I/2015. El sociòleg defensava que la diferència de la reacció no pot estar basada en la idea que la vida d'europaus blancs, de cultura cristiana, val més que la vida dels no europeus o d'europaus d'altres colors o de cultures assentades en altres religions. Santos formulava un reguitzell de preguntes incòmodes que són pertinents al fil del comentari del seu assaig i que deixo a la reflexió del lector: "Várias perguntas sem resposta por agora. A defesa da laicidade sem limites numa Europa intercultural, onde muitas populações não se reconhecem em tal valor, será afinal uma forma de extremismo? Os diferentes extremismos opõem-se ou articulam-se? Quais as relações entre os jihadistas e os serviços secretos ocidentais? Por que é que os jihadistas do Emirado Islâmico, que são agora terroristas, eram combatentes de liberdade quando lutavam contra Kadhafi e contra Assad? Como se explica que o Emirado Islâmico seja financiado pela Arábia Saudita, Qatar, Kuwait e Turquia, todos aliados do Ocidente? Uma coisa é certa, pelo menos na última década, a esmagadora maioria das vítimas de todos os fanatismos (incluindo o islâmico) são populações muçulmanas não fanáticas."

Jordi CERDA

Universitat Autònoma de Barcelona

jordi.cerda@uab.cat

CC-BY-SA

*

CORTÈS, Jacques, (dir.), *Les enjeux de la laïcité: à l'ère de la Diversité Culturelle Planétaire*, Essais francophones, Volume 2, Paris, GERFLINT, 2014.

N'EXERÇANT aucune censure sur les cultes pratiqués dans un pays – sous la seule réserve du respect des lois locales – la laïcité ne présente aucun danger matériel ou spirituel pour le croyant, laisse en paix l'agnostique et ne stigmatise en aucune façon l'athée. Croyance, doute ou mécréance, en effet, dès lors qu'est reconnue la liberté de pensée, relèvent du domaine privé de chacun, et uniquement de celui-ci. On peut ainsi considérer la laïcité comme un véritable archiconcept humaniste à mettre dans toutes les consciences et à tous les niveaux de l'École car elle est à la fois la propriété et la sauvegarde de chacun dès lors que tout risque de dogmatisme est exclu de sa teneur axiologique.

Quoiqu'inscrite dans le prolongement historique de pratiques religieuses millénaires, la laïcité n'est pas une nouvelle religion. Lui donner une place centrale dans le monde éducatif, n'est donc pas s'égarer dans le prosélytisme. On peut être laïque et croyant. Aucune incompatibilité. Le dialogue des cultures, en France, et sans doute ailleurs, reste cependant un problème difficile à résoudre car une idée, si belle, noble et respectueuse de chacun soit-elle, ne s'impose pas d'emblée.

Pour tenter d'y voir un peu plus clair, les échanges que le Gerflint a organisés à Paris en juin 2012, et dont nous dressons ici le bilan le plus complet possible, apportent quelques-unes des principales réponses actuelles à l'analyse des nuances qu'implique aujourd'hui une telle notion. Le temps, toutefois, ne s'arrête jamais et la laïcité exigera demain, comme n'importe quel domaine de la pensée, des adaptations idoines. Cela n'est pas une nouveauté : la Loi de 1905, sans remise en question de ses fondements, a déjà été complétée par de nombreux prolongements comme la Loi Veil de 1975, par exemple.

Organisme voué à la défense d'une francophonie fraternelle ouverte à la diversité, le Gerflint, en partenariat avec toutes ses équipes de recherche réparties sur l'ensemble des cinq continents, et en collaboration avec les Ministères et grandes Institutions qui le soutiennent: MEN et MESR, FMSH, HCI, AUF, DGLFLF, FIPF et Académie des Sciences, a organisé une rencontre où chaque école de pensée a eu voix au chapitre pour exprimer ses réserves ou ses nuances dans un cadre de libre parole. La confrontation des points de vue a conservé de bout en bout – comme le souhaitait Bachelard – la distinction et la courtoisie inhérentes à tout échange (même polémique) de bon aloi.

Jacques CORTÈS
Président du GERFLINT

*

JACQUEMAIN, M. et ROSA-ROSSO, N. (dir.), *Du bon usage de la laïcité*, Bruxelles, Aden, 2008, 230 p.

DANS leur introduction, Marc Jacquemain et Nadine Rosa-Rosso avertissent que l'ouvrage aborde aussi bien la laïcité politique (séparation de l'État et de toute Église) que la laïcité philosophique (adhésion à une vision du monde et une philosophie de vie dégagées de toute référence à une transcendance). En bref, il s'agit de la situation propre à la Belgique contemporaine.

Toutefois, ils estiment qu'aujourd'hui, tant en France qu'en Belgique, se développe une « laïcité de combat » contre les religions et un prosélytisme en faveur de l'athéisme. Ce prosélytisme antireligieux vise essentiellement l'islam et il impose une réflexion critique sur les « usages » et les conséquences d'une « laïcité trop pure pour être honnête ».

Telle est l'optique qui réunit dans cet ouvrage des personnes représentant des courants politiques, philosophiques et religieux différents, soucieux d'un « bon usage de la laïcité ».

La question du voile est privilégiée par toute une série de contributions. Nadia Rosa-Rosso s'attache à l'école et son souci est celui de faire confiance aux élèves.

Le physicien Jean Bricmont va plus loin dans l'ouverture lorsqu'il s'oppose au refus d'écouter Tariq Ramadan. Mali Haliki soulève les différentes facettes du « foulard 'dit islamique' ». Bernadette Monnet analyse une expérience vécue avec un groupe de femmes musulmanes qui l'a fait passer d'une laïcité en termes de contenu à une laïcité en termes de démarche. Marc Jacquemain développe « Dix arguments laïques contre l'interdiction législative du voile ». Notons, entre autres, le fait que la laïcité est une injonction faite à la pression publique, non aux citoyens ; la plurivocité du voile ; le prohibitionnisme, inscrit dans le contexte du racisme ; la nécessité de transmettre le flambeau de la tolérance aux Eglises.

Une série d'articles concernent le « mauvais usage » de la laïcité. C'est le cas de celui de la juriste Redouane Bouhlal, qui critique l'organisation officialisée de la laïcité belge. Paul Delmotte s'étend sur les « confessions, amnésies et refoulements » propres à la problématique Occident-Laïcité-Islam.

Dan Van Raemdonck (« De la laïcité comme garante du vivre ensemble ») exprime le point de vue de la Ligue des Droits de l'homme : respect des droits, mais surtout le respect de ces droits pour tous.

Géraldine Brausch aborde le cas de la sélection des professeurs de morale non confessionnelle en insistant sur la nécessité pour eux de cultiver l'exercice du doute. Henri Goldman en appelle au dialogue interculturel pour la reconnaissance de la dignité des interlocuteurs. Le catholique Paul Löwenthal reconnaît l'État laïque dès lors que l'intérêt général des fois et convictions est reconnu, au nom de la liberté conscience. Christophe Page et Alec de Vries recommandent de nouveaux usages fait de diplomatie, d'humour, dans la recherche d'une cohabitation fraternelle.

Selon la conception des directeurs de ce recueil substantiel, la laïcité ne peut servir de prétexte pour justifier la discrimination à l'égard de quelque citoyen(ne) que ce soit. La laïcité, sur le principe,

doit être intransigeante. Mais elle ne peut se faire croisade sans risque de se contredire elle-même.

Pol DUPONT
Université de Mons

*

Un incontournable :

PENA-RUIZ, Henri, *Dictionnaire amoureux de la laïcité*, Plon, 2014, 912 p..

[...] Victor Hugo était croyant, mais en même temps il était profondément laïque, je ne devrais d'ailleurs pas dire « mais » parce qu'il n'y a pas de contradiction, contrairement à un contresens trop souvent effectué qui assimile la laïcité à l'athéisme militant. Il est clair que la laïcité permet à « celui qui croyait au ciel et à celui qui n'y croyait pas », pour reprendre le poème de Louis Aragon, de vivre ensemble, avec les mêmes droits, avec la même liberté de conscience. Or, Victor Hugo, cinquante ans avant la loi de 1905, a eu une formule très simple, frappée dans le marbre, il a dit : « Je veux l'Etat chez lui et l'Eglise chez elle ».

[...] je dois dire que ce n'est pas seulement avec ma raison que j'ai écrit mon « Dictionnaire amoureux de la Laïcité », c'est aussi avec mon coeur. Platon dit que souvent le coeur prend le parti de la raison, et j'aime beaucoup ce qu'écrivait Victor Hugo à la fin de sa vie dans une lettre à George Sand. Évoquant tous ses combats pour l'émancipation, il affirmait : « j'ai voulu que le coeur pense. » Le coeur qui pense... Il est tout à fait vrai qu'il y a un frisson d'émotion lorsqu'on pense à cette République symbolisée par une allégorie : cette femme qui porte le bonnet phrygien de l'esclave affranchie, c'est à dire qui symbolise l'émancipation, la libération. Il y a une émotion dans cette incarnation, dans cette idée devenue chair, c'est effectivement quelque chose de très émouvant. Dans ma préface, j'imagine que Marianne s'adresse à moi, mais pas à moi en tant que Henri Pena-Ruiz, mais à tous les citoyens, à toutes les citoyennes qu'elle unit, non pas par quelque chose qui abaisse, non pas par la soumission à une religion, à une idéologie, mais par quelque chose qui émancipe.

(Entretien avec Olivier Bellamy à propos du *Dictionnaire amoureux de la Laïcité*, *ReSpública*, 10 mars 2014)

Activités

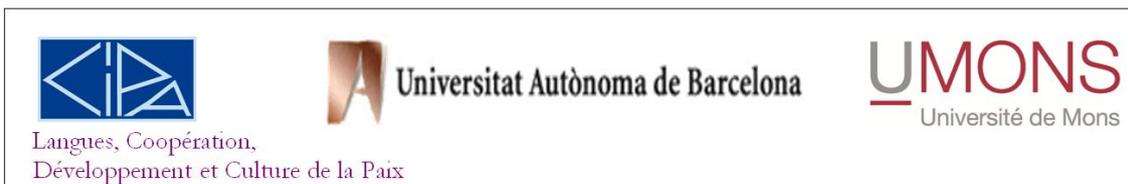
Une formation théorique et pratique

Comme indiqué dans *l'Adresse au lecteur* de ce premier numéro de *Langue(s) & Parole*, la revue se situe dans la lignée des publications *Revue de Phonétique Appliquée* et *Revue Parole*. Elle se veut forum et tribune pour les chercheurs et enseignants qui œuvrent au plurilinguisme et à l'optimisation de la communication par les langues. Dans cette perspective, le caractère essentiellement phonique des langues est également souligné, et il est précisé que la revue prêtera une attention particulière aux recherches et applications ayant trait à la parole et à l'oralité, « un champ trop souvent laissé pour compte ».

La présentation ci-après du stage *FORMATION À LA MÉTHODE VERBO-TONALE – PHONÉTIQUE CORRECTIVE ET ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ORALE*, organisé par l'Université de Mons, le Centre International de Phonétique Appliquée et l'Universitat Autònoma de Barcelona, s'inscrit dans ce programme.

La Méthode Verbo-Tonale s'est avérée, en effet, une approche particulièrement innovatrice et efficace pour l'enseignement-apprentissage des langues et dans l'intervention pédagogique sur les troubles de la parole. Ces deux domaines constituent deux secteurs éducatifs séparés et les « praticiens » qui opèrent dans ces deux secteurs ont reçu une formation soit en orthophonie-logopédie, soit en didactique des langues. Mais, dans l'analyse à visée pédagogique des langues, et c'est un des principes porteurs de la *Méthode Verbo-Tonale*, la problématique de l'intervention sur le langage, la saisie de l'objet de cette intervention, et les procédures didactiques qui en découlent sont pour une large part les mêmes dans ces deux domaines.

Michel Serres soulignait l'exigence méthodologique de nouvelles recherches et d'actualisation constante des sciences humaines, en particulier en associant théorie et pratique, recherche et applications. Le programme du stage propose cette double démarche.



CURS DE FORMACIÓ EN EL MÈTODE VERBO-TONAL FONÈTICA CORRECTIVA I ENSENYAMENT DE LA LLENGUA ORAL

Universitat Autònoma de Barcelona, del 4 al 13 de juliol de 2016

El **C.I.P.A.** (Centre International de Phonétique Appliquée de Mons, Bèlgica) organitza, en col·laboració amb la **Universitat de Mons** (Institut des Sciences du Langage et Laboratoire de Phonétique) i la **Universitat Autònoma de Barcelona** (Facultat de Lletres i Institut de Ciències de l'Educació) a la Universitat Autònoma de Barcelona, un CURS DE FORMACIÓ EN EL MÈTODE VERBO-TONAL DE FONÈTICA CORRECCIÓ I ENSENYAMENT DE LA LLENGUA ORAL.

Dates: 4-13 de juliol de 2016

Durada: 50 hores lectives presencials

Lloc de realització: *Facultat de Lletres, Universitat Autònoma de Barcelona*
E-08193 – Bellaterra (Cerdanyola del Vallès, Barcelona)

Objectius: formar professors d'anglès, català, espanyol i/o francès a l'aplicació del Mètode Verbo-Tonal en l'ensenyament-aprenentatge de llengües estrangeres o segones.

Certificació: Tots els participants rebran

- un certificat d'assistència emès pel CIPA, l'UAB i la Universitat de Mons
- un certificat d'assistència i participació al curs emès per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona; el curs és reconegut pel *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya com a **Activitat de formació permanent del professorat.***

Matrícula:

- Preu del curs:
 - Abonament íntegre abans del 15 de maig : **250 €**
 - Abonament fraccionat : **300 €** = 1^{er} termini abans del 15 de maig : **150 €** + 2^{on} termini abans del 20 de juny: **150 €**.
- Preu estudiants UMons o UAB: **100 €** (beques limitades)
- Condicions especials per als professors inscrits en el itinerari *Formació específica del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.*

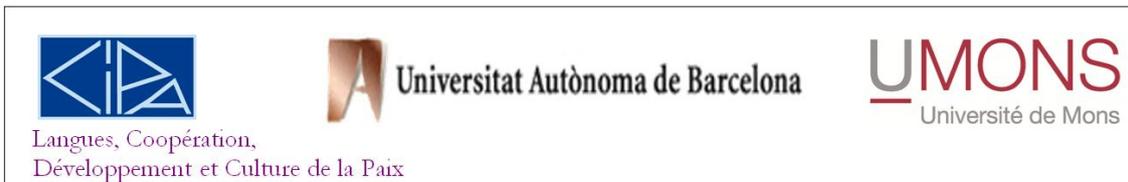
Allotjament:

Possibilitat d'allotjament al campus de Bellaterra
(<http://www.uabcampus.cat/es/alojamiento.php>).

Preinscripció: (Cf. Fitxa de preinscripció)

Atès que el nombre de participants serà limitat, caldrà fer una preinscripció al curs (sense que calgui abonar cap quantitat) a partir de l'1 de març 2016 al CIPA (a Mons o a Barcelona) per correu postal o electrònic enviant la corresponent fitxa de preinscripció a les adreces que s'hi indiquen.

Contacte: cipa@umons.ac.be o cipa.barcelona@uab.cat



CURSO DE FORMACIÓN EN EL MÉTODO VERBO-TONAL FONÉTICA CORRECTIVA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL

Universitat Autònoma de Barcelona, del 4 al 13 de julio de 2016

El **C.I.P.A.** (Centre International de Phonétique Appliquée de Mons, Bélgica) organiza, en colaboración con la **Université de Mons** (Institut des Sciences du Langage et Laboratoire de Phonétique) y la **Universitat Autònoma de Barcelona** (Facultad de Letras e Institut de Ciències de l'Educació) en la Universitat Autònoma de Barcelona, un CURSO DE FORMACIÓN EN EL MÉTODO VERBO-TONAL DE CORRECCIÓN FONÉTICA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL para profesores de inglés, catalán, español y/o francés como lenguas segundas o extranjeras.

Fechas: 4-13 de julio de 2016

Duración: 50 horas lectivas presenciales

Lugar de realización: *Facultat de Lletres, Universitat Autònoma de Barcelona – E-08193 – Bellaterra (Cerdanyola del Vallès, Barcelona)*

Objetivos: formar a profesores de inglés, catalán, español y/o francés a la aplicación del método verbo-tonal en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas.

Certificación: Todos los participantes recibirán

- un certificado de asistencia emitido por el CIPA, la UAB y la Université de Mons
- un certificado de asistencia y participación en el curso emitido por el Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona; el curso es reconocido por el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* como **Actividad de formación permanente del profesorado**.

Matrícula:

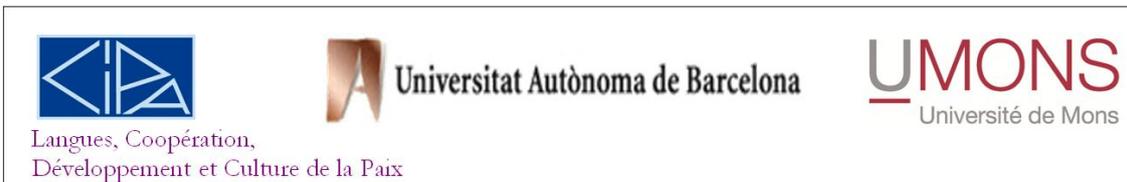
- Precio del curso:
 - Pago íntegro antes del 15 de mayo: **250 €**
 - Pago fraccionado: **300 €** = 1^{er} plazo antes del 15 de mayo: **150 €** + 2^o plazo antes del 20 de junio: **150 €**
- Precio estudiantes UMons y UAB: **100 €** (becas limitadas)
- Condiciones especiales para los profesores inscritos en el itinerario *Formación específica del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*

Alojamiento:

Posibilidad de alojamiento en el Campus de Bellaterra
(<http://www.uabcampus.cat/es/alojamiento.php>).

Preinscripción (Cf. Ficha de preinscripción adjunta): Al ser el número de participantes limitado, habrá que preinscribirse (sin necesidad de abonar cantidad alguna) a partir del 1 de marzo de 2016 al CIPA (en Mons o en Barcelona) por correo postal o electrónico enviando la correspondiente ficha de preinscripción a las direcciones postales indicadas.

Contacto: cipa@umons.ac.be o cipa.barcelona@uab.cat



STAGE DE FORMATION À LA MÉTHODE VERBO-TONALE PHONÉTIQUE CORRECTIVE ET ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ORALE

Universitat Autònoma de Barcelona, du 4 au 13 juillet 2016

Le **C.I.P.A.** (Centre International de Phonétique Appliquée de Mons, Belgique) organise, en collaboration avec **l'Université de Mons** (Faculté de Traduction et d'Interprétation et Laboratoire de Phonétique) et la **Universitat Autònoma de Barcelona** (Facultat de Lletres et Institut de Ciències de l'Educació) à l'Universitat Autònoma de Barcelona, un STAGE DE FORMATION A LA METHODE VERBO-TONALE DE PHONETIQUE CORRECTIVE ET ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ORALE.

Dates : 4-13 juillet 2016

Durée : 50 heures de cours présenciel

Adresse : *Facultat de Lletres, Universitat Autònoma de Barcelona*
E-08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès, Barcelona)

Objectifs : former des enseignants d'anglais, de catalan, d'espagnol et/ou de français à l'application de la méthode Verbo-Tonale dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ou secondes.

Certification : Tous les participants recevront

- un certificat d'assistance décerné par le *CIPA, l'Université de Mons et l'UAB*
- un certificat d'assistance et participation au stage décerné par *l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona* ; le stage est agréé comme **Activitat de formació permanent del professorat** par le *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*.

Droits d'inscription :

- Paiement avant le 15 mai : **250 €**
- Paiement effectué en deux versements : **300 € =**
1^{er} versement avant le 15 mai : **150 €** + 2^e versement avant le 20 juin : **150 €**.
- Étudiants UMons ou UAB : **100 €** (bourses limitées)

Hébergement :

Possibilité d'hébergement sur le campus de Bellaterra
(<http://www.uabcampus.cat/es/alojamiento.php>).

Préinscription : (Voir formulaire ci-joint)

Le nombre de participants étant limité, l'acceptation des candidatures se réalisera en respectant l'ordre de présentation du formulaire de préinscription ci-joint et qui peut être adressé (sans versement de caution) dès le 1^{er} mars 2016 au **CIPA** (à Mons ou à Barcelone), soit par la poste, soit par courriel à une des adresses suivantes :

Contact : cipa@umons.ac.be ou cipa.barcelona@uab.cat

PROGRAMME

- **Expérience psycholinguistique :**
 - la perception d'une langue étrangère inconnue des participants ;
 - la structuration de la parole au plan phonologique, grammatical et sémantique ; la « surdité phonologique ». Débat.
- **Les « procédés traditionnels » de description de la matière phonique et de correction phonétique :**
 - notions fondamentales de phonétique à l'usage des enseignants de langues;
 - le comparatisme interlinguistique au plan phonique : critères et variables ;
 - analyse critique des « procédures traditionnelles » de correction phonétique (articulatoires, acoustiques, phonologiques).
- **Le Système Verbo-Tonal :**
 - fondements linguistiques et psycholinguistiques ;
 - la « langue système de systèmes » ;
 - les « valeurs de la langue parl e » (rythme, intonation, pauses, tension, tempo, mélodie, situation...);
 - parole, gestualit  et expression corporelle ;
 - recherches actuelles et perspectives nouvelles dans le champ du Système Verbo-Tonal et de la méthodologie d'enseignement-apprentissage de la prononciation.
- **Diagnostic Verbo-Tonal et procédures de correction :**
 - la structuration de la matière phonique ;
 - SUVAG et formation à l'enseignement-apprentissage des langues : les techniques de filtrage ;
 - le « système d'erreurs » : les réalisations déviantes dans l'enseignement-apprentissage des langues et en orthophonie/logopédie ;
 - « les approximations successives » ;
 - rythmes phonétiques : les stimulations par le mouvement ;
 - prononciation nuancée, variations intonatives, corrélats.
- **Analyse et suivi de l'intervention didactique :**
 - analyse et caractérisation de la perception phonique ;
 - protocole d'analyse de l'évolution de la prononciation dans un cursus de langues.
- **Ateliers de travaux pratiques :**
 - correction *in praesentia* d'étudiants des langues étrangères prises en compte ;
 -  laboration de protocoles de correction phonétique ;
 - didactique de l'oral dans la formation plurilingue (l'itinéraire Bachibac en France et en Espagne).
- ** valuation formative et sommative :**
 - degrés d'acceptabilité communicative *vs* acceptabilité pédagogique ;
 - progression didactique, fluidité.

ÉQUIPE PEDAGOGIQUE ET DOCUMENTATION

Coordinateurs du stage :

- JULIO MURILLO : professeur émérite (Département de Philologie Française et Romane, Universitat Autònoma de Barcelona, UAB)
- RAYMOND RENARD : professeur émérite Université de Mons (UMons), administrateur-délégué du CIPA (Mons)

Professeurs :

- LORRAINE BAQUÉ : professeur du Département de Philologie Française et Romane (Universitat Autònoma de Barcelona, UAB)
- M^a VICTORIA CALVO : orthophoniste/logopède, Colegio La Purísima et Service des Implants cochléaires (Hospital Clínico Universitario), Zaragoza, Présidente de AEV (Asociación Española Verbotonal)
- KARLO GAJIC : ancien collaborateur du professeur Petar Guberina. Directeur du « Gabinete de Logopedia KG » de Valencia. Collaborateur de Universidad de Valencia et Universidad Católica de Valencia
- ROSER GAUCHOLA : directrice du Département de Philologie Française et Romane (Universitat Autònoma de Barcelona, UAB)
- MARINA GIOIELLA : collaboratrice pédagogique, CIPA (UMons)
- BERNARD HARMEGNIES : président du CIPA et président de l'Institut de Recherche en Sciences et Technologies du langage (UMons)
- PIETRO INTRAVAIA : professeur du master *Phonétique corrective* et ancien directeur du stage de Phonétique Verbo-Tonale de l'Université de Mons
- CLAIRE LEBRUN : professeur honoraire (Chef de Travaux, Terminologie et Traduction spécialisée, FTI-EII, UMons)
- JOAQUIM LLISTERRI : professeur de linguistique (Département de Philologie Espagnole, Universitat Autònoma de Barcelona, UAB)
- DAVID MORRIS : professeur au Centre de Langues Vivantes (UMons)
- MYRIAM PICCALUGA : directrice de l'Institut de Recherche en Sciences et Technologies du Langage (Université de Mons)
- BERNADETTE STIMART : ancienne professeure à l'Université de Mons et formatrice à l'UAB (méthodologie anglais, français, italien, russe)
- GUOXIAN ZHANG : chef du Département de Langue et Culture Chinoises à la Faculté de Traduction et d'Interprétation (UMons)

ORGANISATION

LUDOVIC ABRASSART : Secrétariat du Centre International de Phonétique Appliquée (CIPA) - 12, Place du Parc, 7000 Mons, Belgique ; Téléphone : 0032/65.37.31.36

MARTA OSORIO & SYRINE DAOUSSI DIAZ : Secrétariat de l'Antenne de Barcelone du Centre International de Phonétique Appliquée (CIPA). Facultat de Lletres. UAB. E-08193 Bellaterra (Espagne). Téléphone : 0034/935812368

Nota: Les **séances plénières** sont assurées en langue française et les **ateliers de travaux pratiques** dans la langue de la formation concernée (anglais/ catalan/ espagnol/ français, selon le nombre d'inscrits).

SÉANCES DE TRAVAIL : Du lundi au vendredi de 9h à 13h et de 14h30 à 18h.



Langues, Coopération,
Développement et Culture de la Paix



Universitat Autònoma de Barcelona



**Curso de Formación en el Método Verbo-tonal
Fonética Correctiva y Enseñanza de la Lengua Oral**

Universitat Autònoma de Barcelona, del 4 al 13 de julio de 2016

FICHA DE PREINSCRIPCIÓN

fecha:

Apellidos:

Nombre:

Lengua materna:

Formación y/o profesión y/o estudios cursados:

Centro:

Nivel de enseñanza:

Dirección particular y/o profesional:

Nº DNI/Pasaporte:

Formación solicitada (marque con una cruz la casilla correspondiente):

- Lengua: Inglés Catalán Español Francés
• Itinerario: General Bachibac Específico *Generalitat* Otro

Solicito que la certificación emitida por el ICE de la UAB sea redactada en:

lengua española lengua catalana

Observaciones:

Solicitará fraccionamiento del pago Sí No

Se tendrá que enviar esta ficha antes del 15 de abril de 2016 por correo electrónico a:

cipa@umons.ac.be o cipa.barcelona@uab.cat

El número de plazas es limitado. Se respetará el orden de presentación de las solicitudes. Esta ficha de preinscripción se puede enviar también, debidamente cumplimentada, por correo postal a los coordinadores del curso, a una de las direcciones siguientes:

- **CIPA**, Place du Parc, 12, B-7000 Mons, (Belgique)
a la atención del profesor Raymond Renard
- **Bureau CIPA de Barcelona**, Facultad de Letras. UAB. E-08193 Bellaterra
a la atención del profesor Julio Murillo

Una vez formulada la preinscripción, se enviarán, a vuelta de correo, informaciones complementarias sobre: dónde efectuar el pago, otras posibilidades de alojamiento, las actividades extra-académicas previstas, los medios de transporte...

Revue Langue(s) & Parole : consignes aux auteurs

Les auteurs désireux de publier leurs textes dans la revue *Langue(s) & Parole* devront respecter les consignes suivantes :

1. Document Word 97/2000/XP compatible PC et Word 2003 (.doc) ;
2. Présentation sous format A4, interligne simple et espacement des paragraphes de 0 pt avant et 6 pt après ; espacement entre le titre et le texte du paragraphe : 0 pt avant et 12 pts après.
3. Dans les enchaînements de paragraphe, décocher les cases « éviter veuves et orphelins », « paragraphes ou lignes solidaires » et « pas d'espacement entre les paragraphes » ;
4. Marges supérieure, inférieure et latérales de 3 cm ;
5. Police EXCLUSIVEMENT en Garamond ; si une autre police est utilisée, veuillez la préciser et, éventuellement, la joindre par courrier électronique (format .ttf) ;
6. Langue par défaut : Français ;
7. Le titre définitif ainsi que le sous-titre éventuel doit être remis DÈS LE DEBUT DE LA MISE EN PAGE ; s'il s'agit de la publication des Actes d'un Colloque, préciser également l'intitulé exact ainsi que les dates de la tenue de ce Colloque ;
8. La taille limite d'un article (dans le cadre de la publication d'Actes d'un colloque) est de 36.000 caractères, espaces compris ;
9. Les graphiques et/ou schémas doivent être sous format image (.jpeg, .gif) et de préférence en noir et blanc ;
10. Les tailles de police à respecter sont les suivantes :
 - Titre du chapitre : 17, Gras, Centré
 - Nom de l'auteur (s'il s'agit d'un ouvrage collectif) : 14, alignement à droite, nom en capitales, sur la 3^{ème} ligne du document ; sur la 4^{ème} ligne, le nom de l'institution à laquelle il appartient : 14, alignement à droite.
 - Sous-titre dans le texte : 14, Italiques, alignement à gauche.
 - Texte normal : 14, alignement justifié, paragraphe en retrait positif d'1,25 cm.
 - Citation : 12, alignement justifié, retrait de 2,5 cm à gauche, espace entre les paragraphes : 12 pts avant, 12 pts après.
 - Références bibliographiques (ou References si c'est en anglais ; titre en italique) : 13, alignement justifié, retrait négatif d'1,25 cm.

- Note de bas de page : 12, alignement justifié ; aucun espacement entre deux notes de bas de page.

11. Constitution de la bibliographie

Le titre doit être « Références bibliographiques » (ou « References » si c'est en anglais) et chaque élément de la bibliographie, classé par ordre alphabétique, doit être séparé par une virgule.

- a. Référence d'un ouvrage: Nom de l'auteur en capitales, Prénom de l'auteur : uniquement l'initiale en capitales, Titre de l'ouvrage en italiques, Lieu de l'éditeur, Nom de l'éditeur, Année d'édition, Eventuellement : numéros des pages utilisées.

Exemple :

GILE, D., *La traduction. La comprendre, l'apprendre*, Paris, Presses Universitaires de France, 2005, 190-250.

- b. Référence d'un chapitre d'ouvrage: Nom de l'auteur en capitales, Prénom de l'auteur : uniquement l'initiale en capitales, Titre du chapitre, « in » suivi du titre de l'auteur en petites majuscules, Titre de l'ouvrage en italiques (cf. 11a).

Exemple :

BALLARD, M., Les stratégies de traduction des désignateurs de référents culturels, in BALLARD, M., *La traduction, contact des langues et des cultures*, Arras, Artois Presses Universitaires, 2005, 125-148.

- c. Référence d'un article paru dans une revue: Nom de l'auteur en capitales, Prénom de l'auteur : uniquement l'initiale en capitales, Titre de l'article, Nom de la revue en italiques, Numéro de la revue en gras, Année de parution de la revue, Eventuellement : numéros des pages utilisées.

Exemple :

GUILLEMIN-FLESCHER, J., Le linguiste devant la traduction, *FABULA*, 1986, **7**, 59-68.

- d. Référence d'un extrait d'Actes d'un colloque : Nom de l'auteur en capitales, Prénom de l'auteur : uniquement l'initiale en capitales, Titre de la communication, Titre des Actes en italiques, Lieu du colloque, Date du colloque.

Exemple :

KISS, L., Traduire, c'est agir, *Actes du XXIIIème Colloque International sur la Traduction*, Genève, 27-29 septembre 2003.

- e. Si l'ouvrage est un ouvrage collectif, les auteurs apparaissent par l'ordre repris sous le point a. et tout est séparé par une virgule.

Exemple :

SCHWARTZ, J.-L., BEAUTEMPS, D., ABRY, C., ESCUDIER, P., Inter-individual and cross-linguistic strategies for the production of the [i] vs. [y] contrast, *Journal of Phonetics*, **21**, 1992, 441-445.

- f. Référence dans le texte : lorsqu'un auteur est cité dans le texte, il doit apparaître entre parenthèses et séparé par une virgule.

Exemple : (McArthur et Hoghen, 2001).