

## Du divers et de l'unique, des langues et de la laïcité, de l'École

Pierre Escudé (Université de Bordeaux, LACES EA4140)

### « Laïcité ouverte » ou « laïcité fermée » ?

Il semble que le problème fondamental de la laïcité en France soit déjà inscrit dans ses principes. Lisons le point 1 de la *Charte de la laïcité* : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi, sur l'ensemble de son territoire, de tous les citoyens. Elle respecte toutes les croyances. » Il s'agit de l'article 1 de la *Constitution* de 1958. Qu'y voyons-nous ? Un paradoxe suprême : la *première* loi de la République met *ensemble* et *sur le même plan, simultanément*, les exigences d'indivisibilité et de respect de toutes les croyances. C'est reconnaître que, dans le même mouvement, nous sommes un et divers. De là une tension constante entre deux approches : celle de la « laïcité fermée » et celle de la « laïcité ouverte ».

La « laïcité fermée », comme la nomment ses détracteurs, consisterait à ne voir et vouloir qu'indivisibilité. L'homme n'existe qu'universel. « L'esprit de géométrie. Le système métrique. On va de l'homme en général à l'individu en particulier. De l'idée au fait. Du tout aux parties. C'est le réflexe jacobin », glose le Régis Debray de *La République expliquée à ma fille*<sup>1</sup>. Il convient donc d'effacer tout signe de diversité, de construire une sorte d'universalisme dénié et libérateur, de faire la chasse à l'identité évidemment toujours meurtrière. « Je suis contre tout ce qui sépare et pour tout ce qui unit », professait un jour un ancien directeur d'IUFM<sup>2</sup>. Quand on aura dit que tu pèses 70 kilos et que tu mesures 1 mètre 75, qu'aura-t-on dit de toi ? La neutralisation des signes religieux, en France, a rendu invisibles les éléments culturels, symboliques, qui pendant plus d'un millénaire ont contribué à façonner les consciences, les paysages, la langue, l'histoire, et jusqu'aux éléments symboliques de notre pouvoir laïque.

La « laïcité ouverte », comme la définissent ses contempteurs, consisterait à reconnaître tous les particularismes, les accepter, les excuser, les exacerber, patauger dans le relativisme, ne plus voir ce qui unit et soude, s'interdire tout élan commun et *in fine* produire du communautarisme, de l'individualisme absolu. Par exemple, créer des jours fériés nouveaux au prorata du nombre de croyants des religions que notre calendrier national ne

---

<sup>1</sup> Paris, Seuil, 1998.

<sup>2</sup> L'IUFM, acronyme pour Institut universitaire de formation des maîtres, est l'institution qui, en 1990, a remplacé les anciennes écoles normales. Il a été remplacé en 2013 au profit des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE).

prend pas en compte, c'est-à-dire rajouter des signes et de la confusion religieuse dans un monde toujours en quête de signes.

### **Non pas résoudre le paradoxe, mais le vivre, ensemble**

*Dura lex, sed lex.* La loi devrait nous obliger à sortir de nos postures. Simultanément, nous sommes indivisibles et en devoir de respecter toutes les croyances. Pas l'un contre l'autre, mais l'un *et* l'autre. Ce n'est ni simple, ni compliqué, mais humblement complexe. La laïcité se résout alors à être cette technique, indépassable, permettant à l'espace, quel qu'il soit, d'être respirable, vivant, humain.

Il y a un siècle, Ferdinand de Saussure donna une définition similaire de cette tension qui est l'une des clefs structurales de nos sociétés et de tous nos comportements. Qu'on en juge : « Dans toute masse humaine, deux forces agissent sans cesse simultanément et en sens contraires : d'une part l'esprit particulariste, l'esprit de clocher ; de l'autre, la force d'intercourse, qui crée les communications entre les hommes<sup>3</sup>. »

D'un côté, pour être, nous devons nous distinguer des autres : ainsi, nous parlons différemment d'eux, car c'est *nous* qui parlons. Nos signes, nos rites, nos mots, nos façons d'être nous distinguent et nous font exister. Ils nous proviennent d'un contexte donné : notre géographie, notre âge, notre condition sociale, notre sexe, etc. Ces contextes peuvent être des contraintes définitives ou peuvent évoluer. De l'autre, nous employons, comme tous, des signes, des rites, des mots, des façons d'être, finalement semblables ; nos façons de parler sont et doivent être compréhensibles par d'autres. Le français est à la fois un feuilletage de « parlures » et, tout autant, la somme de ces feuilletages, la langue qui les transcende, et qu'une littérature, des chansons, des expressions, un folklore commun illustrent et légitiment. Nous parlons la langue de Molière, même si cela fait longtemps que nous n'avons pas lu Molière. Une Chinoise rencontrée à San Francisco et parlant un très estimable français m'expliquait qu'elle l'avait appris à Varsovie : pour une Chinoise, le polonais et le français sont deux langues tellement proches... C'est ceci, la force d'intercourse : reconnaître du même au-delà des altérités.

Or, le « démarquage », cet « esprit de clocher » mieux défini ainsi par le linguiste Jean Séguy<sup>4</sup>, est effacé par l'évolution d'une humanité sécularisée « qui va partout à l'uniforme ». Uniformisation des langues, en France comme en Europe, qui a été d'ailleurs le fait et le but d'une école nationale qui a déterritorialisé les petits Français « de nos provinces ». Cette « invisibilisation » des marqueurs d'identité – langues, signes religieux, attachements séculaires à un patrimoine de sens personnel... ou universel (Église *catholique*) – a été le grand combat des nationalismes européens, de 1840 à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Cela s'appelle en France la laïcisation du pouvoir. Un « roman national » a construit et

---

<sup>3</sup> « Propagation des ondes linguistiques », *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1916, p. 281.

<sup>4</sup> Né en 1914, mort en 1973, Jean Séguy a été titulaire de la chaire de linguistique romane à l'Université de Toulouse de 1950 à sa mort.

transmis un autre univers de signes communs. L'école de la République a été le lieu de cette transmission de masse<sup>5</sup>.

Il est à noter en effet que le discours et la législation de la laïcité ont été mise en place au moment même où la diversité des langues et des comportements langagiers était unifiés par l'École<sup>6</sup>. L'idéologie sous-jacente n'est pas mauvaise en soi : il s'agit bien d'apporter les Lumières dans les marges des provinces, et le libre arbitre dans des masses considérées comme manipulées par un pouvoir religieux séculier réputé notoirement réactionnaire<sup>7</sup>. Le seul élément gênant est de croire qu'à une langue est attaché un asservissement mental et comportemental ; à rebours, de penser que la seule entrée dans la langue française permettrait une purification des comportements. C'est là une vision vitaliste de la langue qui est profondément fautive et pernicieuse. Elle fait du français la grande langue universelle, les autres n'en étant pas. Par ailleurs, cette vision, dans sa radicalité, se retourne contre ses propres locuteurs : elle mène à une expression hypergrammaticalisée, hyperacadémique de la langue dont les scribes sont les gardiens jaloux. Mais tout écart est une faute, tout emploi d'une autre langue est stigmatisé<sup>8</sup>, toute autre langue est *étrangère*. La langue pure devient, selon les mots du linguiste suisse Bernard Py, un « système clos de prescriptions normatives ». *In fine*, le linguiste Pierre Encrevé remarquait récemment que le français, langue d'État, est devenu trop souvent une langue étrangère aux Français eux-mêmes.

Dans un ouvrage récent, Andrée Tabouret-Keller<sup>9</sup> a montré comment les grandes nations européennes (France, Angleterre) ont géré à l'époque industrielle et impérialiste la diversité des populations – et la conscience qu'elles peuvent avoir d'être *distinctes*, par la langue, la coutume, l'histoire, la littérature, le folklore, la géographie, etc. – sur un espace politique fondé sur l'unicité. L'école a eu pour mission notamment de développer un « roman national » qui prouve l'ancienneté de la conscience unitaire, de la formation politique, géographique, et évidemment de l'expression poétique, et donc de son canal linguistique. Aussi, il fallait que toute trace d'expression d'une langue autre que la langue nationale fût effacée. Tullio de Mauro et Andrea Camilleri rapportent que sous l'Italie mussolinienne fut également mise en place une « chasse aux patois », avec une dévalorisation constante de l'expression dialectale, un déracinement des toponymes usuels, au seul profit d'une italianité fantasmée et uniciste<sup>10</sup>. Le procès du bilinguisme, de la faculté de gérer une dualité ou une

---

<sup>5</sup> De masse uniquement : de 1880 à 1935, 1 % des élèves de l'École de la République atteint le niveau bac. 99 % « s'arrêtent » avant. Les 1 % sont sans doute cette classe qui va produire ce que Pierre Bourdieu appellera les « héritiers », pour l'heure les élites et les gardiens du nouveau pouvoir industriel, urbain, de langue française uniquement, héritiers des Lumières et volontiers expansionnistes.

<sup>6</sup> Cf. entre autres Michel DE CERTEAU, Dominique JULIA et Jacques REVEL, *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois : l'enquête de Grégoire*, Paris, Gallimard, 1975; François FURET et Jacques OZOUF, *Lire et écrire, l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit, 1977; Mona OZOUF, *L'École de la France, Essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*, Paris, Gallimard, 1984.

<sup>7</sup> Les travaux, entre autres, de Jean-François CHANET permettront de bien contextualiser ce propos, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.

<sup>8</sup> En France, c'est le concept de « patois ».

<sup>9</sup> *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*, Limoges, Lambert Lucas, 2011.

<sup>10</sup> « Ho fatto le scuole, fino al terzo liceo, sotto il fascismo, e il dialetto era proibito nel modo più assoluto. [...] Ti imponevano di parlare italiano, ma con una sottile raffinatezza sadica : l'accipecce. L'accipecce era un pezzetto di legno

diversité de langues, l'imposition dans les mentalités et les comportements de l'idée de nocivité du bilinguisme a été formellement développée, et notamment dans l'entre-deux-guerres. L'équation « nation unie / langue – comportement unique » a forgé l'identité de la nation.

La « mondialisation » a tout ensemble fait éclater les frontières de nos nations, et perpétué ce processus d'invisibilisation sur les ruines des nations en guerre d'identité, nations devenues aujourd'hui, et à leur tour, espaces régionalisés. L'effacement symbolique des frontières, le brassage des individus et des groupes, la dissolution des distinctions entre espace public et privé (par le téléphone portable notamment) a élargi un vide rempli par d'autres signes : ceux de la consommation de masse, qui n'est ni messianique ni morale, mais aussi, entre autres, ceux du « retour du religieux ».

### **De quoi le religieux est-il le nom ?**

Or : il n'était pas parti, le religieux. Il était juste caché par les messianismes séculiers : socialisme, panarabisme pour certains pays musulmans ; promesse de progrès linéaire, plein emploi, liberté et égalité devant la loi en France. Leur effacement lui rend sa visibilité. L'enracinement dans le symbole, dans le comportement démarqué, mais aussi, faut-il le rappeler, cette réalité à laquelle peut mener le religieux, dans le spirituel, compensent ou accompagnent un enracinement que les nations doivent mener pour tous leurs citoyens dans la réalité « démocratique et sociale » (les deux autres éléments constitutifs de la « République indivisible et laïque » que déploie l'article 1 de notre *Constitution*).

Par ailleurs, et on l'a oublié pour l'avoir effacé chez nous, le « religieux » reste dans nombre de communautés ou de nations un marqueur culturel. La laïcisation de l'Europe occidentale peut avoir accéléré le processus d'effacement de signes, conscients ou non, d'une appartenance à une culture qui est également chrétienne, que nous le voulions ou non. Mais nous sommes rendus à cette appartenance quand, par exemple, nous nous rendons dans des pays où cette culture n'est pas admise, ou tout simplement pas enracinée. Encore une fois, c'est la confrontation à une altérité radicale (vivre, voire même être en visite dans « un pays

---

scolpito che dovevi passare al compagno appena lo sentivi dire una parola in dialetto. [...] La sera, in camerata, prima di andare a letto, il prefetto domendava "Chi ha l'accepe?". E chi ce l'aveva doveva restare un'ora, un'ora e mezza, in piedi, mentre gli altri andavano a dormire. » *La lingua batte dove il dente duole*, Editori Laterza, 2013, p. 47-51. La stigmatisation langagière est un mode de fonctionnement dans nombre d'écoles en France, de 1881 aux années 1960 : « Le patois est le pire ennemi de l'enseignement du français dans nos écoles primaires. La ténacité avec laquelle, dans certains pays, les enfants le parlent entre eux dès qu'ils sont libres de le faire, au désespoir de bien des maîtres qui cherchent, par toutes sortes de moyens, à combattre cette fâcheuse habitude. Parmi les moyens, il en est un que j'ai vu employer avec succès dans une école rurale de haute Provence... Le matin, en entrant en classe, le maître remet au premier élève de la division supérieure un sou marqué d'une croix faite au couteau... Ce sou s'appelle : *le signe*. Il s'agit pour le possesseur de ce signe (pour le "*signeur*", comme disent les élèves) de se débarrasser du sou en le donnant à un autre élève qu'il aura surpris prononçant un mot de patois. Je me suis pris à réfléchir au sujet de ce procédé. C'est que je trouve, à côté de réels avantages, un inconvénient qui me semble assez grave. Sur dix enfants, je suppose, qui ont été surpris à parler patois dans la journée, seul le dernier est puni. N'y a-t-il pas là une injustice? J'ai préféré, jusque-là, punir tous ceux qui se laissent prendre. » *Correspondance générale de l'Inspection primaire*, Barcelonnette, 15 octobre 1893.

étranger ») qui renforce l'idée, le besoin ou l'envie, de revenir à ce que l'on est, d'identifier l'aléatoire identitaire de notre « esprit de clocher ». C'est ce que doivent vivre au quotidien les « immigrés », les migrants sur notre sol politique. Comme gérons-nous ce besoin ? Quel accueil dans notre « esprit de clocher », quelles clefs de compréhension proposons-nous ? Quel contrat aménageons-nous dans l'horizon indépassable, non négociable, d'une « indivisibilité » commune ?

Le retour des signes religieux, donc ? Évidemment culturels, nécessairement comme vaguement culturels<sup>11</sup>, mais faisant référence à un univers spirituel, évanoui dans nos sociétés occidentales devenues strictement dépendantes du désir de consommation matérielle, et où la laïcisation aurait joué le rôle d'idiot utile ? S'est-on jamais interrogé sur l'étrange collusion de pensée entre le Michel Foucault spectateur des événements iraniens de 1978 et le Félicité de Lamennais démocrate-chrétien, député de 1848 ? L'un plaide pour la quête de « cette chose dont nous avons, nous autres, oublié la possibilité depuis la Renaissance et les grandes crises du christianisme : une spiritualité politique », et dont la simple mention fait « ricaner » les Français, sécularisés, « laïcisés », neutralisés. L'autre rappelle que « la vie de la société n'est pas de l'ordre matériel. Jamais État ne fut fondé pour satisfaire aux besoins physiques. L'accroissement des richesses, le progrès des jouissances ne créent entre les hommes aucun lien réel » – surtout s'ils causent inégalités ou ressentiment. « Un bazar n'est point une cité. [...] Quel est en effet le pays, l'époque ou la société qui n'a eu pour base des croyances communes avec les devoirs qui en résultent ? N'est-ce pas toujours dans l'ordre spirituel, et là uniquement, que se trouve le principe d'union ? » (*De la religion considérée dans ses rapports avec l'ordre politique et civil*, 1839.) Une Europe réduite à l'euro, une nation française dont l'équilibre financier de l'État semble précaire du fait paradoxal d'un hyperdéveloppement social, éducatif et sanitaire rendu mécanique coûteuse et non précieux système de solidarité, quelle spiritualité politique peut-on percevoir comme aliment, désir et action pour les citoyens que nous sommes ?

Le problème, ce n'est pas « le religieux », mais de le laisser aux mains de ce que Mohammed Arkoun nommait la « Sainte ignorance<sup>12</sup> ». De ne pas voir en lui la capacité,

---

<sup>11</sup> Réduire la pratique de l'islam à la consommation de hallal et au port du voile équivaut à réduire la pratique chrétienne au poisson le vendredi et à un code vestimentaire versaillais : la pratique se fige dans un mimétisme comportemental qui sature l'espace séculier de signes visibles sans rien transparaître de spirituel.

<sup>12</sup> *La question éthique et juridique dans la pensée islamique*, Paris, Vrin, 2010, p. 30. Le terme fait écho à l'ouvrage d'Olivier Roy (*La Sainte ignorance, le temps de la religion sans culture*, Paris, Seuil, 2008). Dans cet ouvrage, l'auteur visite « le mythe d'un pur religieux qui se construirait en dehors des cultures. Ce mythe anime les fondamentalismes modernes, en concurrence sur un marché des religions qui à la fois exacerbe leurs divergences et standardise leurs pratiques. » Claude Geffré, spécialiste des questions interreligieuses, décrit ainsi la mise en place d'un « corpus officiel clos sous la juridiction d'autorités reconnues par les communautés [qui] repose sur le postulat indiscuté que les textes consignés dans ces corpus sont la reproduction fidèle des énoncés initiaux de la révélation sans qu'il soit possible de retrancher ou d'ajouter quoi que ce soit. Durant des siècles, les chrétiens et les musulmans ont dogmatisé et légiféré à partir d'une conception de la révélation comme Vérité absolue, unique, immuable, échappant à toute historicité. Comment s'étonner si, à partir de cette Vérité absolue, chaque tradition a élaboré des constructions théologiques et juridiques qui sont devenues des systèmes d'exclusion réciproques ? » Claude GEFFRE, *De Babel à Pentecôte. Essai de théologie interreligieuse*, Paris, Le Cerf, coll. « Cogitatio Fidei », 2006, p. 175. On voit l'enchaînement logique entre les deux fondamentaux du

aussi, de produire du rationnel, de l'interprétatif, et de ne lui accoler que de la superstition, du populisme, en le mettant hors de la « sphère publique ». L'islam tel qu'on le voit n'a que trop les couleurs d'une religion populaire, populiste, qui n'est passée ni par l'École, ni par l'interprétation, ni par une longue histoire de rationalité et de savoir – comme le fut le catholicisme conquérant d'autrefois. Risquons une hypothèse : c'est grâce aux lois de 1905, à la désécularisation du religieux, et concomitamment à une respiritualisation de l'action séculière des croyants – l'action du Sillon autour de Marc Sangnier, ou la démarche des « prêtres ouvriers » – que le concile Vatican II a pu se produire. Par le fertilisant et vertueux pouvoir de se distancier de ce qui serait sinon un dogme autotélique, sans vraies compétences séculières, sans vraies capacités spirituelles.

### Qu'est-ce qu'une École laïque ?

Aussi, l'espace laïque n'est pas *contre* : c'est cette technique, indépassable, qui permet au spirituel de débattre avec le séculier. En d'autres termes, cette technique permet d'envisager « toutes les croyances », et de distinguer ce qui relève de l'opinion, de la croyance, de la tradition, du culturel, du cultuel, de la foi, du raisonnable, de la loi. Cette technique ne va pas forcément forclure ou invisibiliser des signes constitutifs des « croyances » envisagées, mais doit donner les moyens d'expliquer et de donner un sens appréhensible par le plus grand nombre grâce aux sciences, à l'histoire, à la philosophie. Et notamment, dans le premier et désormais seul lieu de communauté nationale (l'École), cette technique doit donner les moyens d'interpréter - par *les* langues donc -, et de distinguer ce qui relève de « l'esprit de clocher », ce qui identifie « contre » de ce qui rassemble en « force d'intercourse », indivisible, ce qui identifie « avec ».

#### **Laïcité et École : qui sème de l'impensé récolte de l'impensable**

Pierre Escudé

Au lendemain des attentats de janvier, l'Éducation nationale a intensifié son plan « laïcité ». Après la *Charte de la laïcité* affichée dans tous les établissements depuis la rentrée scolaire de 2013, des « référents laïcité » ont été nommés dans chaque Rectorat et dans chaque École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) académique où l'on forme les enseignants et cadres éducatifs de demain. Pourtant, si la « valeur laïcité » est plébiscitée dans l'opinion française, si elle semble créer un remarquable consensus, observons qu'à l'École, elle reste une question sociale chaude, que ce consensus n'est que de façade, que la laïcité est l'objet de débats violents, de monologues étanches et sourds, et, pour parodier Régis Debray (2002), de plus d'incompétence que d'intelligence.

Jugeons plutôt. À Créteil, début avril 2015, des stagiaires contestent les

---

sacré des nations : un « système clos de prescriptions normatives » (Bernard Py) pour le code séculier, langagier, et un « corpus officiel clos » pour le code spirituel.

enseignements de l'ESPE, considérés comme islamophobes ou racistes par certains ; d'autres refusent de suivre une visite organisée de longue date au mémorial de la Shoah ; des menaces sont proférées contre une formatrice et d'autres stagiaires souhaitant travailler plus avant l'histoire de la « laïcité à la française ». En Aquitaine, fin avril, quelques formateurs s'en prennent violemment, par pétition puis publiquement, au référent laïcité qui organise une journée de formation où, audace suprême, est invité le recteur de la mosquée de Bordeaux auprès de Latifa Ibn Ziaten, un didacticien du Conseil de l'Europe et deux universitaires historiens du fait religieux et de la laïcité.

De ces quelques exemples surgissent des questions essentielles : serait-il impossible de former à la laïcité au lieu même où on doit la transmettre ? Plutôt que de résoudre les problèmes, l'immersion de force de la « valeur laïcité » dans l'École ne les exacerberait-elle pas ?

Que fait l'École de la laïcité ? Depuis 2002, un siècle après la loi de 1905, et sous les coups de boutoir d'une religion musulmane trop visible, et donc perçue comme trop agressive dans une société de l'invisibilité et du silence religieux, l'École est censée apprendre « le fait religieux ». Elle cesse de méconnaître la variation, l'altérité, la diversité de ses élèves. Elle doit ne plus apprendre la surdité et l'aveuglement aux signes du divers. Elle doit mener ce que Michel Leiris appelait la simple réalité de la « brutalité du fait » à être reconnue, donc connue, donc invitée dans l'École. Mais pas pour y rester « brute », sinon pour la reconnaître et la reconstruire comme fait de civilisation, c'est-à-dire élément partagé.

Les enfants qui viennent à l'École sont tels qu'ils sont, et non tels qu'ils devraient être. La « méthode Carré » universellement appliquée jusqu'en 1905 « aux sourds-muets, aux enfants de nos provinces patoisantes, aux jeunes indigènes de nos colonies, ainsi qu'aux élèves des classes de français à l'étranger<sup>1</sup> » ne prend pas en compte ce que sont les enfants. Leur statut d'élèves doit se substituer à leur réalité d'enfants. Pas de bienveillance. Ils naissent à l'école selon le saint souhait de certains révolutionnaires du Club des Jacobins : « Nous ne laisserons aucun corps hétérogène dans la République », proclamait Garnier ; emparons-nous « de l'homme dès le berceau, et même avant la naissance, car l'enfant qui n'est pas né appartient déjà à la Patrie », s'enthousiasme à son tour Rabaut Saint-Etienne. Mais l'enfant abstrait n'existe pas, ou alors il est fondamentalement, radicalement abstrait, et ce dogme est tout sauf laïque. L'enfant a un contexte, une famille, des savoirs et des réalités d'enfants, ne seraient-ce que biologiques, et qui couvrent par ailleurs 87 % de son temps, tandis que le temps scolaire compose 13 % de sa vie. Le professeur peut enseigner à des élèves abstraits, mais l'enfant, lui, n'apprend que depuis ce qu'il est.

En retour, et simultanément, le statut d'élève libère l'enfant de ce qu'il est hors École. De ses pesanteurs et de ses soucis familiaux, sociaux, sociétaux. L'élève peut apprendre, car il peut prendre distance par rapport à ce qu'il ne sait pas, à ce qu'il sait ou *croit* savoir. Le domaine de l'École est ainsi le lieu laïque où l'élève est libéré de ses savoirs naïfs et où il peut construire, toujours en commun, un savoir savant qui est lui aussi l'état commun d'une question commune.

C'est dans cette altérité continue que l'École laïque respecte toutes les croyances, et fonde les éléments d'une République indivisible. En reconnaissant qu'il y a de l'altérité dans toute nation, toute communauté de pensée, toute cité, tout lieu scolaire et toute personne, finalement. En reconnaissant qu'il y a un enfant en chaque élève, et que la bienveillance est nécessaire pour l'accueillir. Et qu'il y a un élève en chaque enfant : et que l'autorité du maître, de la loi supérieure, est nécessaire pour le construire. En reconnaissant enfin avec Jaurès que l'École, à l'instar de tout professeur, n'enseigne pas ce qu'elle veut, ce qu'elle sait ou croit savoir : « on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est. J'accepte une parole qui a été dite tout à l'heure, c'est que l'éducation est, en un sens, une génération. »

Ne pas penser l'altérité dans l'indivisible, rendre invisible ce qui est constitutif, c'est créer de l'impensé. Créer de l'impensé mène à l'impensable : le pouvoir des forces de l'ignorance sur le monde réel et symbolique qui est le nôtre. Ne demandons pas tout à l'École, mais donnons-lui de tout pouvoir instruire, pour tous.

1. Auguste BOYER, *Le français par l'image*, Paris, Delagrave, 1905.

Et dans l'École, donc ? Lisons la *Charte de la laïcité* et ses 15 articles, à commencer par l'article 1 qui est, on le rappelle, celui de notre *Constitution*. Pour en avoir parlé avec Abdennour Bidar, qui en est l'un des rédacteurs, on observe qu'une sémiotique a priori non voulue fait de l'article 7 le cœur de ce contrat. Que dit-il ? « La laïcité assure aux élèves l'accès à une culture commune et partagée. » Qu'y a-t-il de laïque à cela ? Rien et tout : l'École est le lieu commun où une culture commune est construite, à partir de ce que chacun est, dans sa diversité d'origine. De quelle manière ? Par l'accès à des savoirs et des compétences disciplinaires données, universelles : mathématiques, langues, sciences, géographie, histoire, disciplines artistiques, EPS... Par quel moyen ? L'accès à ces savoirs, à ces compétences, ne peut se faire qu'au travers du langage et par le langage. Il suffit juste de ne pas oublier que le langage est universel, et invisible. Ce qui le codifie, le rend visible, ce sont les langues et qu'elles sont diverses. Et la langue commune des apprentissages scolaires, c'est le français. Aussi, la didactisation du contact des langues (langues des familles, langue de l'École, langues disciplinaires, langue des consignes que donne le maître pour que les élèves entrent en activité, langues diverses des documents qui apportent les savoirs, langues de l'environnement régional, langues vivantes étrangères<sup>13</sup>...) reste une priorité pédagogique, didactique, politique, fondamentale.

La maîtrise de la langue passe par la maîtrise de ce qu'est la langue, tout à la fois « esprit de clocher » et « force d'intercourse ». Car les élèves qui ne maîtrisent pas les langues n'entreront pas dans les savoirs, les compétences de cette « culture commune ». Apprendre aux élèves à sortir de « leur langue » – sans pour autant la bannir de leur panoplie langagière – , comparer et interpréter, traduire et reformuler – ce qui est un préalable pour concevoir qu'aucune vérité n'est formulée hors de contexte, aucun dictat moral ou religieux n'est légitime en soi, aucun texte ne peut être considéré comme incréé. Les enjeux d'inclusion et de

---

<sup>13</sup> Les articles 39 et 40 de la *Loi d'orientation et de refondation de l'École de la République* de 2013 fixe pour la première fois les enjeux langagiers : « langue française, langues des familles et d'immigration, langues vivantes régionales et étrangères », ainsi que le « bilinguisme paritaire précoce français-langue vivante régionale » qui permet l'accès à la culture commune *en deux langues de scolarisation*.



réussite scolaire reposent sur cette maîtrise. Les enjeux d'inclusion sociale et civique sont, en conséquence, à ce prix.