

Pour un enseignement-apprentissage militant de la laïcité et « une transcendance immanente »

Chantal Forestal



Synergies Royaume-Uni et Irlande n° 5 - 2012
pp. 179-197

Résumé : Enseigner-apprendre une langue c'est essentiellement apprendre à construire et à partager du sens (Galisson, 1998). Loin d'être négligé celui-ci doit être mis au service à la fois de l'individu et de la collectivité humaine. D'autre part, en tant que « discipline d'intervention » l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère est nécessairement confronté aux problèmes d'éducation. L'enseignement-apprentissage des langues-cultures peut contribuer à mettre debout des consciences et des pensées en s'appropriant ce que l'humanité a fait de mieux en matière de principes : la liberté de pensée, la liberté de conscience. C'est dans cette perspective que nous prendrons position pour défendre un enseignement de la laïcité en Didactique des Langues-Cultures (DLC). De quelle laïcité s'agit-il ? : un concept polymorphe, « les laïcités » (au pluriel), ou un concept univoque, « la laïcité » (au singulier) ?

Jocelyn Maclure et Charles Taylor (2010), tenants d'une conception « large » (cf. « *Les laïcités* »), considèrent que la laïcité à la française qui, à ses origines, était une laïcité de combat pour l'émancipation des tutelles religieuses et pour la liberté de conscience, devrait, évoluer dans l'espace et dans le temps pour devenir une laïcité de coexistence, de coopération et de conciliation.

Un autre philosophe, spécialiste de la laïcité, Henri Pena-Ruiz, s'oppose à cette vision anglo-saxonne, une vision multiculturaliste de la laïcité, qui peut parfois favoriser le communautarisme. Dans ses principes tout autant que dans ses applications, la laïcité est l'un des piliers de la démocratie. Elle ne peut être considérée comme une valeur à géométrie variable (cf. « avec ses accommodements »). La laïcité a pour fondement la chose commune, en-deçà des différenciations spirituelles ou autres car « la loi commune ne doit promouvoir que ce qui est d'intérêt commun à tous » (Pena-Ruiz, 2003). Elle n'est pas davantage le culte de l'uniformité, ni la célébration de l'indistinction contrairement à ce que laissent entendre certains détracteurs qui considèrent la laïcité comme une tyrannie. Elle préserve seulement « du risque d'une disparition des références communes sous la mosaïque des particularismes ainsi consacrés et reconnus ». Ces références communes : liberté de conscience, égalité de droits, bien commun par-delà les différences, principe d'émancipation « c'est tout un idéal et une conception exigeante de la dignité humaine ».

En conclusion, Chantal Forestal souligne la nécessité d'une exigence laïque dans l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture. Elle défend l'importance d'un point de vue éthique et d'une approche transculturelle en DLC, celle qui concerne principalement les valeurs universelles. Les sociétés modernes doivent apprendre à se fonder sur l'éthique, c'est-à-dire aller bien au-delà et bien en-deçà de tout dogmatisme religieux. Il devient urgent de lutter pour une authentique éducation aux droits de l'homme, pour ce que Michel Onfray désigne sous le terme de « *transcendance immanente* », une éthique temporelle qui concerne les humains toutes catégories confondues, croyants, non croyants, hommes et femmes (Onfray, 1997).

Mots-clés : laïcité(s), éthique, apprentissage militant, transcendance immanente, composante transculturelle, multiculturalisme, universalisme, relativisme

Summary: In essence, language teaching and learning involves “learning to construct and share meaning”. Teaching and learning languages and cultures can contribute to an awakening of a learner’s conscience and thoughts by appropriating humanity’s noblest principles: freedom of thought and freedom of conscience. It is from this position that we defend here the idea of incorporating the French notion of “laïcité” in the teaching methodology of languages and cultures, hereafter DLC (for “Didactics of Languages and Cultures”). What kind of laïcité are we talking about? A polymorphous concept, of “laïcités” in the plural, or a univocal concept of “laïcité” in the singular?

Representing the British and American vision - “laïcités” in the widest sense - Jocelyn Maclure and Charles Taylor consider that French laïcité, which began as a laïcité of struggle, should develop into a laïcité of coexistence and cooperation. Another specialist in laïcité, Henri Pena-Ruiz, is opposed to the communitarian concept of laïcité. “French laïcité”, as a factor of emancipation, is seen as grounded in the common thing, before spiritual or other differences. Laïcité does not cultivate uniformity. It is simply a protection against “the risk that shared reference points might disappear beneath a mosaic of particularisms”.

In conclusion, Chantal Forestal emphasises that DLC needs the demands that laïcité makes. She argues for a transcultural component and an ethical standpoint in DLC. DLC’s “transcultural approach” makes it possible to break away from a certain ethnic and relativist reductionism. Teaching the principle of laïcité brings us back to the “common fund” of our humanity, and the universal values of freedom of thought and freedom of conscience, which are “sacred values”, despite being in no way connected to a metaphysical hereafter. There is an increasingly urgent need to fight for an authentic education in human rights (cf. the universalism), leading to what Michel Onfray has called “*immanent transcendence*”, a temporal ethics for human beings of all categories, believers or non-believers, men and women (Onfray, 1997).

Keywords: laïcité(s), ethics, militant approach, immanent transcendence, transcultural component, multicultural humanism, universal humanism, relativism

Introduction

Trop souvent en Didactique des Langues-Culture (DLC) l’offre est du côté du contenant (cf. outils multimédias), insuffisamment du côté du contenu. La DLC s’enferme alors dans une technicité méthodologique au détriment parfois d’un investissement dans les contenus culturels et idéologiques. Or enseigner-apprendre une langue, c’est essentiellement apprendre à construire et à partager du sens (Galisson, 1998). Loin d’être négligé celui-ci doit être mis au service à la fois de l’individu et de la collectivité humaine. L’autonomie psychique d’un individu ce peut être apprendre à se libérer des normes sociales ou même à se libérer de sa liberté (comme celle que prétend offrir une culture consumériste). Dans un monde idéologique gouverné par l’information de masse il est plus que jamais nécessaire de former les esprits à la vigilance face à l’opinion commune, d’apprendre la distance critique, donc à délibérer pour juger du « bien » et du « mal », et cela dès l’enfance, que ce soit en langue maternelle, en langue seconde ou en langue étrangère. D’autre part, en tant que discipline d’intervention l’enseignement-apprentissage d’une langue-culture étrangère est nécessairement confronté aux problèmes d’éducation. Il ne peut par conséquent s’exonérer d’une réflexion philosophique sur la diversité des valeurs ainsi que les conflits qui traversent

le domaine culturel de cet enseignement. Dans quelle mesure, pour lutter contre certains préjugés, peut-on avoir recours à des contenus pédagogiques susceptibles de faire évoluer des systèmes égocentriques, sociocentriques ou ethnocentriques ? Même si l'axiologie¹ et l'éthique² sont des dimensions risquées, elles doivent, selon nous, avoir toute leur place, devenir même des passages obligés, prêts à s'affirmer notamment contre l'illusion d'une pseudo neutralité pédagogique. L'enseignement-apprentissage des langues-cultures peut contribuer à mettre debout des consciences et des pensées en s'appropriant ce que l'humanité a fait de mieux en matière de principes : la liberté de pensée, la liberté de conscience. C'est dans cette perspective que nous prendrons position pour défendre un enseignement de la laïcité en Didactique des Langues-Cultures.

En effet, la laïcité tant au niveau de ses principes qu'à celui de ses modalités d'application est un des grands enjeux qui concernent, selon nous, non seulement la France - on parle de « spécificité française » - mais aussi l'Europe et plus globalement l'avenir de la démocratie sur la Planète. Or il n'y a pas de démocratie sans sécularisation.

La dynamique conflictuelle de l'éthique en DLC et le principe de laïcité

La dimension éthique de l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère est fondamentale, non seulement parce qu'elle renvoie aux mœurs (en grec l'« *ethos* »), aux valeurs et donc à la culture mais aussi parce que l'éthique est le fondement de l'acte pédagogique.³ Si les mœurs impliquent aussi les « bonnes mœurs », c'est-à-dire les règles de conduite admises dans une société (« *ethicos* » en grec signifie la morale), la dimension éthique va au-delà et oblige à s'interroger sur les valeurs ancrées dans les modalités d'organisation de cette société et à comparer celles-ci à d'autres sociétés. Se pose dès lors le problème de ce que sont intrinsèquement les valeurs, leur contenu (valeurs morales, valeurs religieuses, valeurs scientifiques...), leur hiérarchisation (valeurs locales, traditionnelles, universelles), leur complémentarité (bienveillance envers autrui, justice sociale) mais aussi les antagonismes qui les traversent (affirmation de soi/ soumission au groupe). Ainsi la solidarité lorsqu'elle fonctionne au niveau du clan familial ou de la communauté peut s'opposer à la « démocratie », laquelle suppose une solidarité à une autre échelle, celle de l'ensemble des composantes d'une société, celle de l'ensemble des sociétés humaines républicaines et démocratiques de notre planète.

La démocratie c'est l'association de sujets en accord et en désaccord sur de multiples questions, même sur les définitions de démocratie et de laïcité, mais qui doivent accepter les règles du jeu juridico-politique. On n'échappe pas aux normes ou aux règles qui proscrivent les violences tant physiques que verbales et qui favorisent parallèlement le recours au langage et au débat pour désamorcer celles-ci. De même, en ce qui concerne les principes constitutifs qui fondent la laïcité, à savoir la protection de la liberté de conscience et de religion, l'égal respect de tous les citoyens et la neutralité de l'État, à l'égard des religions, deux conceptions peuvent s'opposer : le modèle républicain et le modèle pluraliste libéral.

A partir des mêmes prémisses le principe de laïcité favorise-t-il l'unicité, la réduction des différences, ou bien favorise-t-il la diversité, le pluralisme ? Tend-il vers le bien commun ou vers le communautarisme ? L'actualité, notamment en France, ne manque pas de souligner que le débat n'est pas tranché et qu'il mérite réflexion. Globalement deux modèles de laïcité s'affrontent : la conception libérale pluraliste d'une laïcité « ouverte », considérée comme plus adaptable à la diversité des communautés religieuses, ou la conception raisonnée et règlementée, plus intransigeante, qui, dans un état républicain, cherche à

préserver cette diversité et entend faire de la neutralité de L'État la pierre angulaire de la laïcité en séparant rigoureusement les Églises et l'État.

Parce qu'elle est un des piliers qui assurent la liberté, l'égalité et la fraternité, la laïcité pose le problème fondamental des Droits de l'Homme.⁴

Les fondements des droits de l'homme :⁵ du relativisme à l'universalisme

Sous l'effet de la globalisation certains ethnologues sociologues ou philosophes veulent prendre en compte l'éclatement des identités traditionnelles et mettre en avant le fondement d'un nouvel humanisme multiculturaliste seul apte à permettre de gérer la cohabitation des identités singulières. Selon cette conception il existe une pluralité de cultures et aucun critère ne permet de justifier qu'une culture est supérieure à une autre. Toute pratique ou coutume se justifie à l'intérieur d'une culture qui a sa propre cohérence. La compréhension de cet univers et l'absence de jugement s'imposent afin d'éviter tout ethnocentrisme ou sociocentrisme. Ce positionnement se fonde sur une attitude morale de respect des traditions et sur l'arbitraire des valeurs. Seules les valeurs de tolérance et de respect des différences fondent l'ordre moral. Pour ces « différentialistes », la diversité est une valeur absolue et les cultures doivent être considérées comme hors jugement.

Cependant cette vision risque fort d'être un piège si tout ce qui est compréhensible est acceptable et si tout ce qui est justifié est accepté. On peut alors justifier aussi bien l'intégrisme religieux que les totalitarismes politiques (fasciste, communiste, capitaliste). Bien au contraire il convient de reconnaître l'universalisme à certains principes éthiques dont la validité ne serait pas « à géométrie variable » selon les circonstances de temps et d'espace. La liberté, l'autonomie psychique (ou intérieure) de l'individu, le respect de la personne sont des valeurs qui transcendent les coutumes et les communautés. Comme le souligne Patrice Canivez : « Les droits de l'homme ne sont pas une culture. Ils définissent les principes formels qui permettent de juger des cultures » (Canivez, 1990). Le fonctionnement démocratique à partir de ces règles du jeu montre comment elles protègent et font advenir les libertés des sujets à s'exprimer, changer d'opinion, critiquer l'opinion des autres. Par exemple, en principe, la censure des opinions choquantes est interdite, à condition toutefois qu'il y ait possibilité d'un droit de réponse. De même, dans un hebdomadaire indépendant les artistes ont le droit de défier les intégristes en caricaturant les religions.⁶

En DLC le problème pédagogique est à la fois ouverture aux autres cultures et connaissance des principes de droit et des valeurs imprescriptibles de la condition humaine. La relativité des cultures et les droits de l'homme ne se situent donc pas sur le même plan. Et selon nous, c'est en prenant en compte ces deux plans qu'il faut envisager l'étude du principe de laïcité.

La laïcité : un souci de l'universel

Au niveau définitoire la laïcité est un idéal qui défend deux valeurs essentielles : *la liberté de conscience*, c'est-à-dire le choix d'avoir une religion ou de ne pas en avoir, *l'égalité*, c'est-à-dire *le respect égal des citoyens* concernant entre autres le statut de leurs préférences spirituelles (respect pour tous d'une même loi et égalité de tous devant la loi). Pour défendre ces valeurs la laïcité s'appuie sur un principe fondamental que l'on peut appeler « un mode opératoire » : *la neutralité de l'État*, c'est-à-dire *la séparation*

du politique et du religieux qui permet la pleine égalité dans la sphère publique de toutes les options spirituelles : des athées, des agnostiques et des divers croyants. De même qu'un État ou un groupe social ne doit pas contraindre une personne à renoncer à sa foi religieuse pour devenir athée, on ne peut ni contraindre quelqu'un à croire en une religion, ni forcer un croyant non pratiquant à devenir pratiquant. Le point central est donc la dissociation complète de l'appartenance confessionnelle et de la citoyenneté. La citoyenneté démocratique, en France, fut inventée et construite contre les dépendances et les sujétions féodales et théologico-politiques. C'est la « non-appartenance »⁷ dans la mesure où un sujet libre et autonome n'est la propriété de personne.

Par ailleurs, la laïcité, c'est également un *processus socio-historique* né des déboires des régimes uni confessionnels. Elle redéfinit la fonction de l'État, non plus comme un instrument qui doit se mettre au service d'une organisation religieuse (en l'occurrence en Europe aux mains des catholiques ou des protestants) mais comme un instrument au service commun des citoyens de toute confession, de toute option spirituelle. La loi française de 1905 sur la laïcité effectue la séparation de l'Église et de l'État tout en édictant la liberté de culte et la liberté de conscience pour tous les citoyens.⁸

L'actualité de ces dernières années requiert de dissiper quelques confusions concernant certaines prises de position parfois très abruptes au sujet de la laïcité. Tout d'abord la laïcité n'est pas une affaire strictement « franco-française ». Il suffit d'évoquer des pays tels que la Bolivie, le Népal, l'Ouganda, qui récemment ont adopté ce concept et l'ont intégré dans le texte même de leur constitution, sans compter la Turquie, le Mexique, le Portugal... Autre idée reçue, la laïcité aurait une filiation avec les valeurs humanistes de la religion chrétienne et notamment catholique. Il n'est que de rappeler les combats incessants menés en France par l'Inquisition et la monarchie de droit divin contre le droit de vivre et de s'exprimer des êtres humains ; d'évoquer la liberté de conscience condamnée par l'Église jusqu'au début du 20^{ème} siècle ; ou de rappeler la discrimination ethnico-religieuse mise en place par le régime de Vichy. Tous ces faits historiques témoignent que « l'amour du prochain » a été particulièrement négligé et qu'il était souhaitable, grâce au mouvement vers le pluralisme et le débat démocratique, de lui substituer la laïcité et ses principes, à savoir l'égalité devant la loi et le droit et une liberté reconnue devant ces mêmes principes. On pourrait même aller jusqu'à dire que c'est l'adoption de la laïcité qui a favorisé la sortie du dogmatisme religieux aveugle et obscurantiste⁹ grâce au progrès du pluralisme et de la sécularisation des mœurs. A l'opposé deux autres confusions peuvent s'instaurer : l'une qui tend à dire que la laïcité consiste à substituer un athéisme d'État à une religion d'État pour instaurer un état antireligieux ; l'autre qui tend à laisser croire que la laïcité favorise la persécution d'une nouvelle religion (l'islam en l'occurrence) sous le fallacieux prétexte que ladite religion ne serait pas « soluble dans la laïcité ». Un point de vue que nous récusons. La laïcité n'est pas une option spirituelle parmi d'autres, elle est ce qui rend possible leur coexistence.

De quelle laïcité s'agit-il : un concept polymorphe, « les laïcités » (au pluriel), ou un concept univoque, « la laïcité » (au singulier) ?

« *Les laïcités* » : une conception « large », la vision anglo-saxonne de Jocelyn Maclure et Charles Taylor.

Certains, au nom du multiculturalisme, remettent en cause une conception théorique qualifiée de « monolithique » de la laïcité. Deux philosophes anglo-saxons, Jocelyn Maclure et Charles Taylor dans leur ouvrage intitulé « Laïcité et liberté de conscience » (2010) ont mené une réflexion dans le cadre de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, installée par le gouvernement de

l'État fédéré du Québec. Ces spécialistes de la laïcité soulignent que depuis les années soixante les identités traditionnelles connaissent un processus d'éclatement. Sous l'effet de la sécularisation, de nouvelles identités sociologiques ou communautaires produisent un nouvel humanisme multiculturel qui justifie « une laïcité ouverte », permettant de faire cohabiter les différentes communautés comme autant d'identités singulières. En conséquence la laïcité à la française qui, à ses origines, était une laïcité de combat pour l'émancipation des tutelles religieuses et pour la liberté de conscience, devrait, selon les auteurs, évoluer dans l'espace et dans le temps pour devenir une laïcité de coexistence, de coopération et de conciliation. Elle devrait s'adapter pour favoriser la coexistence de communautés de plus en plus diversifiées et devenir ainsi le garant de ces identités particulières en préservant la liberté des convictions personnelles. Car « l'égalité morale et la liberté de conscience justifient que des mesures d'ajustement et d'exemption soient consenties à certaines personnes afin qu'elles puissent pratiquer leur religion ». Ainsi s'expliquent aux États-Unis les « vouchers », ces bons scolaires sur fonds publics pour financer les écoles privées, qui à 80% sont des écoles confessionnelles dans lesquelles la religion est intégrée « ès qualité », c'est-à-dire en tant que formation à une doctrine religieuse. D'autres exemples d'application de cette conception libérale et pluraliste sont cités par les auteurs, tels que le choix « justifié » concernant, au Québec, l'autorisation pour les élèves de porter le hidjab : « l'exclusion de l'école des filles qui portent le foulard aurait des conséquences néfastes pour leur intégration future dans la société » (Maclure & Taylor, 2010). Plus généralement, au nom du droit à l'égalité, à la non-discrimination ou à la liberté de conscience et de religion, le Canada comme les États-Unis considèrent aujourd'hui que « les institutions publiques ou privées sont assujetties à une obligation juridique d'accommoder des croyances ou des pratiques religieuses minoritaires ». Pour ce courant anglo-saxon les normes d'une société ne sont pas déterminées seulement en fonction de principes de justice abstraits : « elles le sont en fonction de leur inscription dans un contexte culturel propre (sa démographie, son histoire...) ». A titre d'exemple, les normes qui imposent le calendrier s'expliquent par la tradition et par le fait qu'« une société ne peut inscrire dans son calendrier cinquante jours fériés... ». Mais puisqu'elles favorisent indirectement la majorité, « des mesures d'accommodement doivent parfois être prises afin de rétablir l'équité ». Ces accommodements dans l'ordonnement juridique sont ainsi revendiqués au nom de la lutte contre les discriminations et pour préserver la diversité. Les auteurs tiennent à souligner que leur défense de ce multiculturalisme « plonge ses racines dans le libéralisme c'est-à-dire dans l'approfondissement des droits et libertés » et non, se défendent-ils, dans un quelconque relativisme moral ou culturel (Maclure & Taylor, 2010 : 86-7).

La remontée des religions oblige donc à renouveler le système socioculturel sécularisé et laïque, inventé et institué naguère. Et pour l'instant c'est donc plutôt cette tendance à la concession qui l'emporte, sous prétexte d'adaptation. On fait des compromis qui sont des reculs, et au nom du respect des croyances et des pratiques, on laisse les dominants (chefs, leaders) des communautés exercer leur pression pour obliger des membres à croire. Au Québec ou en Grande Bretagne ceci ramène à l'époque où, dans les familles et dans les villages, il ne faisait pas bon ne pas aller à l'Église.

La Laïcité : une conception plus contraignante, plus rigoureuse, « la laïcité à la française » de Henri Pena-Ruiz.

Henri Pena-Ruiz, autre philosophe, spécialiste de la laïcité, s'oppose à cette vision multiculturelle de la laïcité, une conception qui peut aller jusqu'à favoriser le

communautarisme. Dans ses principes tout autant que dans ses applications, la laïcité, un des piliers de la démocratie, ne peut être considérée comme une valeur à géométrie variable. Elle ne peut être affaire de circonstances. La laïcité, c'est l'affirmation simultanée de trois valeurs qui sont aussi des principes d'organisation politique, à savoir, la liberté de conscience fondée sur l'autonomie de la personne, la pleine égalité des athées, des agnostiques et des divers croyants et le souci d'universalité de la sphère publique. « La loi commune ne doit promouvoir que ce qui est d'intérêt commun à tous » (Pena-Ruiz, 2003). La laïcité a donc pour fondement la chose commune, en-deçà des différenciations spirituelles ou autres. Ce « bien commun », défini par les Lumières, et obtenu par les luttes sociales, a donné, rappelle-t-il, le terme même de république (*res publica*). Les aspects majeurs inhérents à cette conception de la laïcité sont d'une part la démarcation de ce qui est commun à tous, la sphère publique, et d'autre part ce qui relève de la liberté individuelle, de la sphère privée. Pour le philosophe, la laïcité n'a donc pas à s'ouvrir ou à se fermer. « Elle doit vivre, tout simplement, sans aucun empiètement sur les principes qui font d'elle un idéal de concorde ouvert à tous sans discrimination » (Pena-Ruiz, 2003) et ce malgré le cheminement des moyens et des résistances de chaque peuple ou de chaque communauté.

La laïcité n'est pas une opinion, c'est la liberté d'en avoir une.

L'exigence laïque à l'école, par exemple, ne signifie pas que l'affirmation de la différence soit absolument impossible. « Cela nécessite que la modalité d'une telle affirmation reste compatible avec la loi commune et n'atteste aucune aliénation première comme dans les cas où les familles entendent manifester dans l'école leur particularisme ou leur croyance ».¹⁰ Ce peut être le cas en France lorsque dans un établissement français des parents d'élèves se mobilisent pour refuser que l'on enseigne *Le Cid* sous le prétexte fallacieux que, dans la pièce, les Maures sont vaincus. On peut également citer le cas des États-Unis où, en 1984, certaines obédiences protestantes américaines très influentes sont parvenues à entraver l'enseignement de la biologie dans certaines écoles en Arkansas sous prétexte que leurs croyances étaient bafouées avec les théories de Darwin. Or c'est bien là une des fonctions de l'école de la République, apprendre à distinguer ce qui est de l'ordre de la connaissance et ce qui relève de la croyance. Pour Henri Pena-Ruiz « La liberté de conscience ne peut se réduire au fait d'admettre n'importe quoi et sur ce point toutes les idées ne se valent pas contrairement à ce que laisserait entendre un certain relativisme culturel » (2003). De même l'émancipation laïque ne se réduit pas à une simple sécularisation des institutions républicaines. Elle appelle le travail sur la pensée, le raisonnement et l'esprit critique. Et lorsque la connaissance du monde est en jeu, la raison, pour accomplir sa fonction émancipatrice, doit pouvoir se dégager des dogmes religieux et de toutes les entraves idéologiques qui empêchent de penser librement : dogmes scientistes, économicistes, technocratiques...

Cette lucidité est essentielle pour l'esprit de tolérance¹¹ « en ce qu'elle permet d'identifier ce qui peut avoir valeur d'universalité et ce qui reste lié à la particularité d'un individu ou d'un groupe d'individus » (Pena-Ruiz, 2003), notamment dans le domaine des croyances religieuses.

En France, l'époque n'est pas bien lointaine encore où le système d'enseignement scolaire sous tutelle confessionnelle interdisait de présenter certains auteurs comme Molière, Voltaire, Baudelaire, et plus récemment Sartre ou Beauvoir. Il faut donc admettre le droit de déranger, et le devoir d'être dérangé par des opinions, avec bien

entendu un droit de réponse. L'école laïque, rappelle Henri Pena-Ruiz « hérite en un sens de toutes les conquêtes de l'esprit de liberté, en faisant droit au sein de la culture qu'elle transmet, aux auteurs, aux savants, aux artistes » (2003). Une telle ouverture inclut bien entendu la connaissance du fait religieux, des traces qu'il a laissées dans la culture ainsi que dans l'histoire, comme la connaissance des idéaux politiques qui s'en sont réclamés. Car la neutralité laïque à l'école est aussi de l'ordre d'une exigence éthique. Elle se veut au service de la raison, de l'objectivité et se refuse à censurer l'histoire. Ainsi « il n'est pas légitime d'étudier le christianisme indépendamment de l'Inquisition et des croisades si par ailleurs on n'étudie les humanismes socialistes qu'en liaison avec le stalinisme » (Pena-Ruiz, 2003). Dans cette perspective d'un enseignement strictement culturel du fait religieux, il conviendrait non seulement de montrer son importance dans le monde contemporain mais aussi d'aborder les religions les plus éloignées de notre culture, le bouddhisme et l'hindouisme, l'animisme africain... en soulignant les conséquences de ces croyances sur nos civilisations.

Dans le domaine éducatif soyons exigeant sur le plan pédagogique en encourageant les enfants à lire les histoires de toutes les religions, à avoir conscience qu'elles ne sont pas toujours de simples contes de fée.

La conception libérale reproche à Henri Pena-Ruiz une définition trop contraignante de la laïcité à la française en ce qu'elle restreint le libre exercice des religions et cela « au nom d'une certaine compréhension de la neutralité de l'État et de la séparation des pouvoirs politiques et religieux ». Or, pour le philosophe, la neutralité de l'État n'est pas un concept opposable au pluralisme confessionnel. Elle est la condition même et la garantie de ce pluralisme confessionnel puisqu'elle ne privilégie aucune confession. « L'espace laïque n'est pas plus pluri-confessionnel que mono-confessionnel: il est non confessionnel » (Pena-Ruiz, 2003). C'est bien là une des qualités majeures de cette conception de la laïcité. Celle-ci ne se réduit pas à un simple dispositif juridique. L'espace laïque favorise le pluralisme des courants de pensée, qu'ils soient religieux, agnostique ou athée, et, par voie de conséquence, l'esprit de tolérance. L'égalité dans laquelle les hommes naissent et demeurent libres et égaux est assurée par le droit qui met sur un pied d'égalité les hommes dans leurs diversités préservées et reconnues. La laïcité n'est donc pas le culte de l'uniformité, ni la célébration de l'indistinction contrairement à ce que laissent entendre certains détracteurs de la laïcité qui la considèrent comme une tyrannie. Elle préserve seulement « du risque d'une disparition des références communes sous la mosaïque des particularismes ainsi consacrés et reconnus ». Ces références communes : liberté de conscience, égalité de droits, bien commun par-delà les différences, principe d'émancipation « c'est tout un idéal et une conception exigeante de la dignité humaine ». Il n'est pas indifférent de le rappeler à un moment où le débat national prend une orientation inquiétante qui induit une vision tronquée de la laïcité et qui remet en cause l'école et la morale laïques en défendant le principe d'une dimension religieuse de l'identité morale de la France.¹²

Car tout dépend bien évidemment de l'élévation du niveau des connaissances et des capacités d'apprentissage des citoyens : connaissances historiques, scientifiques, littéraires, linguistiques, philosophiques. Ce que ne font pas toujours ni les médias, ni même l'école française à cause de sa sélection socioculturelle, obsédée qu'elle est par son « évaluationnisme ».

Et l'identité laïque n'est pas seulement une racine, elle est aussi un fruit qui parfois selon les circonstances n'arrive pas à maturité.

Non seulement les tenants d'une conception non équivoque de la notion de laïcité n'ignorent pas les conflits mais ils les assument. Car les principes de neutralité et de liberté de conscience peuvent entrer en conflits. C'est le cas du devoir de réserve dans la manifestation des opinions, des croyances de la part des agents publics qui peut entrer en conflit avec la liberté d'expression. Récemment au Québec, des citoyens refusent une laïcité ouverte. Ils défendent une laïcité exigeante qui accorde à tous les mêmes droits et n'accorde à aucun un quelconque privilège. Ils en appellent au jugement du Tribunal des Droits de la Personne pour ordonner de mettre fin à la récitation de la prière lors des assemblées publiques de conseils municipaux, ainsi que pour retirer tout symbole religieux du Parlement. De plus en plus les accommodements religieux sont perçus comme une pratique du « deux poids, deux mesures. »⁹

L'État laïque doit défendre un principe absolu de la Séparation : les opinions religieuses (ou politiques) doivent rester de l'ordre de la vie privée quitte, en cas de litige, de devoir s'en remettre à la voie jurisprudentielle. La progression d'une éducation authentiquement démocratique est à ce prix. De même dans la conception française de la laïcité, le port du foulard, de la kippa, en classe compromet la neutralité de l'école publique et ne peut par conséquent être laissé à la discrétion des écoles comme c'est le cas au Royaume Uni. Tout en ne confondant pas croyance et fanatisme religieux on peut regretter que dans le débat actuel ce principe de gouvernance, concernant la séparation entre la sphère privée et la sphère publique, soit remis en cause et rende la situation parfois explosive. Cela témoigne en partie du fait que la laïcité n'est pas un « état », c'est, rappelons-le, un processus socio-historique de modernisation de nos sociétés qui vise un idéal démocratique à atteindre. La laïcité repose sur des principes de socialité indispensables au « vivre ensemble ». Elle défend les « principes » sinon universels du moins « universalisables »¹⁴ que sont la liberté, l'égalité, la solidarité.¹⁵ C'est grâce à ces principes que depuis la Révolution française les valeurs laïques ont permis de nombreux progrès sociaux tels que l'éducation des filles, ou l'interdiction du travail forcé notamment pour les jeunes enfants.

Or comme le souligne Henri Pena-Ruiz, « l'universel, n'existe pas quelque part... c'est un processus qui advient par la dynamique de contestation de toute norme particulière qui aliène ou opprime ». Car la laïcité dans son essence même est fondamentalement anti-dogmatique. « Tout rapport de soumission labellisé "culturel" pour se soustraire à la contestation doit pouvoir, être remis en question par ceux qui en sont victimes et en souffrent » (Pena-Ruiz, 2010). L'auteur prend pour exemple la femme sénégalaise ou malienne qui s'insurge contre l'ablation du clitoris. Elle n'a pas à se justifier par rapport à la « morale » ou aux normes culturelles de son pays.

La laïcité : un enjeu de l'émancipation des femmes

Si les sociétés se distinguent par la langue, les traditions historiques, culturelles, morales et religieuses, les croyances et les coutumes, leur modernité s'évalue pour une bonne part à la place qu'elles donnent à l'égalité non seulement des races mais aussi des sexes (Canivez, 1990). Cet aspect ne peut laisser indifférent notre domaine, la DLC, et notamment la Didactique du Français langue Étrangère, où se dégage, sur toute la planète, une nette majorité d'apprenants et d'enseignants du sexe féminin.

En tant que principe à *vocation universelle* tant pour ses valeurs (égale dignité de chacun, égalité dans le choix de pensée) que comme principe politique d'organisation

d'une société (séparation de la sphère publique et de la sphère privée), la laïcité est un facteur important et donc « exportable » pour la défense de la cause des femmes.

Les valeurs de la morale laïque en France sont inscrites, rappelons-le, dans le préambule de la Constitution française : « La loi garantit à la femme, dans tous les domaines, des droits égaux à ceux de l'homme », « La loi favorise l'égal accès des hommes et des femmes aux mandats électoraux », etc...

Nombre de réformes (par exemple le divorce, l'héritage) ont pu ainsi être adoptées en France, pour dispenser les femmes d'une soumission définitive à leur mari. Ce n'est pas toujours le cas comme l'attestent certaines situations, par exemple en Inde, où une veuve ou une divorcée peut parfois se retrouver dans la rue.

La liberté de conscience est fondée, faut-il le rappeler, sur l'autonomie de la personne. C'est bien cette exigence laïque que défend l'école de la République. L'école est le lieu du développement de l'intelligence critique et réflexive. Elle est également le lieu où l'on apprend à s'émanciper y compris de sa communauté d'origine. On sait que pour la femme cela peut représenter un enjeu existentiel très important pour élargir son horizon et refuser des situations de domination ou d'atteinte à son intégrité physique ou mentale. C'est le cas lorsqu'il y a refus de transfusion sanguine (y compris en cas d'accouchement problématique), ou lorsqu'on n'accorde pas à la femme la maîtrise de son avenir génétique (droit à la contraception ou à l'avortement). Dans une société laïque qui n'a pas à obéir aux prescriptions des dogmes religieux, la foi n'a pas à dicter sa loi et les corps des femmes n'appartiennent pas aux hommes, ils appartiennent avant tout à elles-mêmes.

Le respect égal des citoyens, cela veut dire que la femme n'est pas inférieure à l'homme, « la femme est un homme comme les autres », contrairement à ce que laisse entendre une certaine misogynie institutionnelle notamment dans les milieux intégristes. Et on ne peut occulter que la gynophobie (la peur de la femme) rend les femmes esclaves dans une grande partie du monde en développement. En France même, à ce jour, des filles sont encore mariées contre leur gré, une femme est violée toutes les 3 minutes et 30 000 femmes sont excisées. Que ces faits dévastateurs se déroulent sur notre territoire national montre plus que jamais la nécessité de manifester pour ces principes lorsqu'ils sont bafoués.

La laïcité : un enjeu contre l'aliénation.

Le port du voile est le symbole par excellence de cette discrimination sexuelle. Et contrairement à ce que l'on fait semblant de croire, le voile est bien plus qu'un signe religieux. Il désigne la femme comme un être impur, essentiellement source de tentation pour l'homme.¹⁶ La femme qui montre ses cheveux est captatrice du désir de l'homme. Le voile délimite l'espace féminin et justifie l'abolition de la mixité. Il est une façon de signifier que la femme vit à côté de l'homme et non à ses côtés. Il faudrait que ceux qui se déclarent hostiles à l'interdit du port du voile à l'école prennent conscience de ces encouragements à la discrimination des femmes qu'ils entérinent et cela non seulement dans les pays théocratiques mais en France même. Le piège, en effet, est alors que toute critique de l'intégrisme musulman est qualifiée d'« islamophobie » et toute personne qui critique l'intégrisme musulman est qualifiée de « raciste ».

C'est bien cette hypocrisie qui se cache derrière une certaine conception de la tolérance que dénonce Taslima Nasreen qui, après avoir été expulsée d'un pays musulman, le Bangladesh, s'est retrouvée à nouveau chassée d'une démocratie prétendument laïque, l'Inde, et a dû s'exiler en Occident. Menacée de mort par les « fous de Dieu », elle ne craint pas de parler haut et fort contre ce fanatisme religieux dont elle est victime : « En

Inde, on ne doit rien dire contre les fondamentalistes musulmans, même s'ils publient des fatwas contre des femmes ou des auteurs et mettent leurs têtes à prix... Si les fondamentalistes musulmans exigent des lois musulmanes qui sont résolument hostiles aux femmes, les Indiens laïques le tolèrent, au nom du multiculturalisme ou au nom de la défense des musulmans » (Nasreen & Fourest, 2010).

On peut regretter ici encore qu'un certain multiculturalisme se fasse parfois l'allié objectif de l'intolérance et de l'inégalité entre un homme et une femme. Si la laïcité est aux côtés des mouvements féministes c'est parce que les femmes ont été et sont encore opprimées au nom de la religion. Au regard du principe de laïcité, les difficultés rencontrées dans le passé avec les autres religions ne sont pas moindres que celles qui concernent le traitement actuel de l'intégrisme musulman. « Que ce soit le judaïsme, l'islam, l'hindouisme ou le christianisme toutes les religions (dans leur fondamentalisme), se rejoignent pour justifier l'oppression des femmes » (Nasreen & Fourest, 2010). C'est bien cette lucidité tranchante et sans compromission qu'assument avec courage et détermination Taslima Nasreen et Caroline Fourest dans leur ouvrage *Libres de le dire*. Les auteurs y défendent inconditionnellement la laïcité et ne craignent pas de plonger dans les textes religieux pour dénoncer la justification qui est faite de l'inégalité et de l'oppression des femmes. Elles démontrent que pour les femmes toutes les religions peuvent être intégristes.¹⁷ Menacées toutes deux par des fatwas, ces écrivains philosophes luttent pour que la loi commune soit émancipée de la religion et pour affirmer que la laïcité n'est pas seulement une réalité française.

Leur propos ne peut que nous confirmer dans nos exigences de formation à l'école en ce qui concerne l'enseignement du fait religieux, dans la mesure toutefois où cet enseignement est assuré par un laïque.¹⁸

Car il ne faudrait pas l'oublier, dans un état laïque, défendre la loi commune, c'est permettre de lutter contre les discriminations et les inégalités entre les hommes et les femmes, y compris d'ailleurs dans le domaine de l'emploi, des salaires, et des carrières. En ces périodes de crise, les femmes, rappelons-le, sont plus touchées que les hommes par le chômage, la précarité et la flexibilité ; une façon ici encore de les considérer toujours comme des citoyens de seconde zone.

Or la femme, tout autant que l'homme, est porteuse d'éthique au sens que lui donnent des philosophes comme Lévinas, à savoir l'éthique comme accueil de l'autre, une responsabilité inconditionnelle envers lui, mais aussi l'éthique comme refus d'humilier tout autant que d'être humilié. Une éthique qui vise par conséquent la dignité d'autrui tout autant que sa dignité propre. Ce n'est pas une capacité purement biologique, c'est aussi une capacité pensante de l'ordre de l'imaginaire et du symbolique. Et il serait temps, contrairement à la Genèse, que symboliquement la femme non seulement ne soit plus issue de l'homme mais bien son égale et que lui soit reconnue la capacité à s'indigner (un sentiment fort qui peut aller jusqu'à l'irrespect des idées traditionnelles).

La laïcité : un enjeu pour l'accueil et la formation linguistique des étrangers

En ce qui concerne l'accueil des étrangers, une meilleure intégration devrait s'appuyer sur une formation en langue française centrée sur une authentique éducation laïque et républicaine, insistant sur les principes qui fondent la République française (liberté, égalité, fraternité) et ne confondant pas la liberté de pensée et la « liberté » de s'aliéner, qui distingue le respect et la soumission, la tolérance et la distance indifférente. A ce

titre, en France, en principe, hommes et femmes ont les mêmes droits et les mêmes devoirs comme le droit et le devoir de se faire examiner par un professionnel de santé masculin lorsque la santé de la patiente le nécessite.

La question se pose en effet de savoir jusqu'où on peut aller dans le respect inconditionnel des cultures. En l'absence d'une laïcité clairement affirmée, le pluralisme culturel et l'interculturalisme peuvent favoriser l'ethnisation des relations sociales avec son cortège de violences et de revendications identitaires. Parfois, on peut ici encore le regretter, certains courants ethnologique et sociologique ont pu ainsi justifier des effets idéologiques très pervers de ghettoïsation.

En DLC, tout particulièrement, l'ouverture culturelle n'est pas nécessairement positive si elle se fait sur le mode de la soumission à des normes-valeurs régressives comme celles qui remettent en cause cet idéal d'égalité entre l'homme et la femme. L'échange entre cultures devrait correspondre certes à un projet élaboré en commun pour vivre ensemble mais aussi à un « plus culturel » (cf. Gilles Verbunt, 2005). Il ne s'agit pas en acceptant certaines normes-valeurs d' « ailleurs » de revenir à des valeurs similaires à celles dont les luttes historiques « d'ici » ont mis des siècles à s'émanciper (celles d'Arnolphe et de Tartuffe).¹⁹

Par rapport à la démarche interculturelle, la démarche transculturelle que nous défendons²⁰ ne peut se réduire à un principe purement « adaptatif », à savoir la simple intégration dans une société étrangère. La dimension éthique et politique que nous visons, ne peut se réduire à des buts et à des objectifs purement utilitaires subordonnés aux urgences de la survie dans le monde. Bien plus, la conception que nous avons d'une démarche transculturelle en classe de langue, vise à réunir les conditions de possibilité offertes par la réflexion et l'esprit critique pour des expériences de co-création émancipatrice. Comme le rappelle Yannick Lefranc, ce programme didactique du libre examen de toutes les idées « traditionnelles » ou « modernes » puise dans le riche héritage de la tradition pédagogique émancipatrice (de Condorcet à Mendel et Rueff-Escoubès, en passant par Dewey et Freinet) et de celui des mouvements d'éducation populaire (Peuple et Culture, CEMEA, RERS²¹). Ces séances s'affranchiraient des censures qui règnent dans les sociétés et les groupes totalitaires, mais aussi de l'auto-censure des cours de FLE, des cours d'alphabétisation trop souvent gagnés par le *politically correct*. « *En associant l'irrespect des opinions et des croyances avec les droits de chacun à la reconnaissance de sa dignité, de ses savoirs, de ses capacités et grâce à la dynamique des reformulations croisées, on permettrait aux apprenants-citoyens de renforcer leur pouvoir d'expression, dans le mouvement de reconstruction de leur nouvelle identité* » (Lefranc, 2008).

Conclusion : La nécessité d'une exigence laïque en Didactique des Langues-Cultures

S'il est normal de se poser la question de la place de la personne dans la société, du lien entre sa liberté et les contraintes du vivre ensemble, il est plus contestable, au nom de la place indiscutablement nouvelle donnée à la liberté individuelle (en tant que valeur démocratique) de récuser par avance un espace militant pour la promotion ou la défense d'un enseignement laïque. En tant que didacticienne, c'est le positionnement inverse que nous souhaitons assumer en Didactique des Langues-Cultures et du Français Langue Étrangère, en nous appuyant sur une approche transculturelle, celle qui concerne principalement les valeurs universelles.

Pour une composante transculturelle et une posture éthique à privilégier en DLC.

Comme nous le laissons entendre dans notre introduction, le contexte historique et social ne permet plus à l'enseignement des langues étrangères d'éviter la question des finalités que visent les contenus et les démarches pédagogiques. La didactique des langues est en droit et a le devoir de se poser la question essentielle de notre avenir et même de notre survie en tant qu'espèce humaine. Même si nous n'avons pas de certitude, même si nous ne pouvons trancher sur ce qui favoriserait l'avènement d'une nouvelle morale, nous devons parier sur un universel humaniste à construire. Et faire de la morale sans faire la morale. Et c'est là la vocation fondamentale de l'école : elle est philosophique.

C'est cette conception exigeante de la laïcité fondée sur la raison critique que défend Catherine Kintzler : « Pour moi, la laïcité, avant de devenir un concept politique c'est d'abord un état certain de la subjectivité qui prend distance vis-à-vis de toutes ses croyances et de tous ses préjugés ». ²² Et l'enseignement-apprentissage des langues à l'école (université comprise) est bien ce lieu par excellence où l'on peut créer les conditions pour qu'adviennent des consciences libres, développer sa capacité critique, et apprendre à devenir un individu singulier en étant mis en présence de toutes les visions du monde. Un monde qui change et qui doit être plus que jamais guidé par la raison. D'autant plus que les exemples récents de retour à l'obscurantisme ne manquent pas. Récemment, face aux catastrophes naturelles, le maire de Tokyo n'a-t-il pas affirmé que « le tsunami constitue une punition divine parce que les Japonais sont devenus égoïstes » ?

Et bien que nous n'ayons aucune certitude, nous devons parier sur un Universel Humanisme à construire en commençant, comme le dit Edgar Morin, par considérer nos mythes, nos dieux et nos idées comme des réalités humaines et non comme des réalités transcendantes ou des vérités intangibles.

Les sociétés modernes doivent apprendre à se fonder sur l'éthique, c'est-à-dire bien au-delà et bien en-deçà de tout dogmatisme religieux.

De leur côté les didacticiens en Français Langue Maternelle - Français Langue Seconde - Français Langue Étrangère (FLM-FLS-FLE) doivent aussi assumer la nécessaire connaissance d'une dimension risquée de toute connaissance, son caractère parfois fallacieux (cf. défense problématique du « relativisme culturel »). Ils doivent être prêts à assumer une certaine « imprudence disciplinaire » en optant pour la défense d'une exigence laïque, qui favorise le réapprendre à penser et l'esprit critique (cf. Henri Pena-Ruiz). La laïcité ne devrait plus avaliser le relativisme culturel et, sous prétexte de bienveillante neutralité, mettre à égalité un discours qui fait naître Jésus d'une vierge et un discours scientifique ou une pensée philosophique. Il devient alors urgent de lutter pour une authentique éducation aux droits de l'homme, pour ce que Michel Onfray désigne sous le terme de « *transcendance immanente* », une éthique temporelle qui concerne les humains toutes catégories confondues, croyants, non croyants, hommes et femmes (Onfray, 1997). Nous ne pouvons plus nous payer le luxe de rester neutre. Et la laïcité elle-même doit apprendre à s'émanciper d'un principe qui tend à mettre à égalité les croyances et les connaissances, les religieux, les scientifiques et les philosophes. ²³

Pour « une posture » éthique en DLC (Forestal, 2008).

Tournée vers une *praxis* qui va bien au-delà du « pragmatisme » en vogue, la DLC ne devrait plus se contenter de considérer les démarches méta-culturelle, multiculturelle,

interculturelle ou co-actionnelle (cf. annexe) comme des objectifs essentiels devant à eux seuls, grâce à la diversité de leurs approches, favoriser un changement des mentalités et une amélioration des relations humaines par l'enseignement et l'apprentissage des langues-cultures. Transversale à toutes ces démarches, la « démarche transculturelle » de la DLC a en effet une dimension philosophique, à la fois éthique et politique, qui consiste à ne plus négliger dans la formation des futurs enseignants-formateurs la maîtrise nécessaire d'une *posture éthique*. Si elle s'affranchit d'un certain réductionnisme ethnocentriste et relativiste, la didactique des langues-cultures « fera vivre à des sujets parlants de tous les pays d'authentiques expériences dialogiques où ils créeront ensemble des discours, certes à partir de leurs singularités sociohistoriques, de leurs accords et de leurs désaccords » mais avec pour horizon la liberté de penser et l'égalité de dignité de chacun. C'est ainsi que Yannick Lefranc envisage les cours de langues-cultures comme autant de représentations de ces singularités socio-historiques, de mises en scène (et donc de mises à distance) de rapports entre personnes conscientisées et non comme des oppositions entre porte-parole de telle ou telle ethnoculture (Lefranc, 2008). Mais l'adoption du principe de laïcité permet fondamentalement, comme le dit Henri Penar Ruiz, de « prendre soin de ses pensées », et d'apprendre ainsi à se débarrasser et à ne pas intérioriser des logiques de domination.

De son côté la formation de formateurs devrait ainsi apprendre aux futurs enseignants-formateurs à concilier : la distanciation, l'engagement. Si la mise à distance par rapport à ses propres représentations (démarche interculturelle)²⁴ est nécessaire, l'engagement l'est tout autant. En tant qu'intervention consciente, il oblige l'éducateur-formateur (en l'occurrence le didacticien-didactologue) à exprimer ses positions, voire même à se repositionner suite à une prise de recul.

C'est en tout cas le sens de notre positionnement concernant une conception moins équivoque, plus contraignante, plus « intransigeante » même de la laïcité. Une laïcité qui n'a pas à être qualifiée, de « positive », « ouverte », « raisonnée » pas plus qu'elle ne peut être qualifiée d'« autoritaire », « anticléricale », « séparatiste » (Le Pors, 2011).

En tant que didacticienne c'est bien un positionnement idéologique que nous souhaitons assumer en Didactique des Langues-cultures et du Français Langue Étrangère, en abandonnant une approche essentiellement multiculturelle ou interculturelle nécessaire mais insuffisante et en optant pour une approche résolument « transculturelle »²⁵ dans l'enseignement d'une langue-culture, celle qui permet de retrouver ce qu'on appelle « le fonds commun » de notre humanité.²⁶ Cette approche implique que l'on réfléchisse sur les valeurs universelles (cf. Les Droits de l'Homme) et leur transmission. La laïcité, en favorisant liberté de pensée, liberté de conscience et esprit critique, se met au service d'une telle transmission. Tous ces principes de la solidarité humaine peuvent être qualifiés de « valeurs sacrées »²⁷ bien qu'ils n'aient pas partie liée avec un au-delà métaphysique. Il suffit de ne pas oublier que toute « *sacralité* » de ces principes est avant tout une œuvre humaine, laquelle plonge dans l'histoire, la nôtre en particulier. Il lui faut un labeur de chaque jour pour déniaiser le royaume contemporain du « moi » et retrouver toute la force d'un « nous ». Seul un « nous » collectif au-delà du communautarisme (Debray, 2009) peut préserver à la fois une diversité culturelle (le fameux droit à la différence) et une culture commune bien loin du concept de multiculturalisme.²⁸ Le relativisme culturel n'atténue en rien les querelles meurtrières qui tournent autour de nos identités familiales, groupales, nationales et continentales.

C'est bien là le défi que pose une approche transculturelle de défense de la laïcité dans l'enseignement des langues-cultures : il faut que chaque nation, à chaque système éducatif apprenne à déjouer l'inhumain et à œuvrer à une paix mondiale grâce « à une dynamique utopiste créatrice d'une communauté universelle des hommes » (Augé, 1994), avec une générosité critique ouverte au monde de la diversité culturelle.

La laïcité ne peut être qu'une lutte perpétuelle et vigilante contre les totalitarismes, et la neutralité ne peut être qu'illusoire.²⁹ Nous ne craignons donc pas de lancer ici un appel internationaliste pour une laïcité dynamique et créative s'enrichissant des débats libres et contradictoires avec les croyants, les savants multiculturalistes et les idéologues religieux. Enfin, en didactique des langues-cultures la formation pour une éthique et une pratique laïques à l'usage des enseignants nous paraît indispensable.

Annexe

Nous rappelons ici le sens de quelques-unes de ces distinctions qui concernent les composantes de la compétence culturelle telles que les avait synthétisées Christian Puren dans son historique des composantes de la compétence culturelle (2002) :

La composante « métaculturelle », celle qu'a tendance à privilégier l'enseignement traditionnel des langues et qui concerne les connaissances des spécificités culturelles de la langue et de la culture apprise. Cette approche est à distinguer de « l'approche intraculturelle ».

L'approche intraculturelle est celle de l'apprenant ou de l'enseignant qui s'exprime sur sa propre culture. C'est déjà une difficulté puisqu'il faudrait que l'un et l'autre le fasse avec sa propre langue. Cette approche sous-estime la question de la réception de cette culture.

La composante « interculturelle » que l'on utilise dans le cadre d'échanges linguistiques, ou de séjours plus ou moins prolongés. Elle concerne principalement les représentations que les différents acteurs, enseignants et apprenants ont les uns des autres (autoreprésentations et hétéroreprésentations). Cela conduit nécessairement à des rejets, à des acceptations, à des appropriations. Cette approche nous invite à relativiser certaines valeurs, refuser l'absolu de certaines prétentions culturelles ou religieuses.

La composante multiculturelle, celle que l'on utilise dans le cadre de sociétés où coexistent des cultures différentes. Elle concerne principalement les comportements.

La composante « co-culturelle », celle que sont amenées à se fabriquer et à utiliser en commun des personnes de cultures différentes, travaillant ensemble dans la longue durée. Elle concerne les conceptions de l'action et les valeurs contextuelles créées et partagées par et pour l'action en commun.

Bibliographie

Augé, Michel. 1994. *Le sens des autres*. Paris : Fayard.

Badinter, Elisabeth & Badinter, Robert. 1989. *Condorcet. Un intellectuel en politique*. Paris : Fayard.

Bauberot, Jean. 2008. *La laïcité expliquée à M. Sarkozy*. Paris : Albin Michel.

Baumgratz-Gangl, Gisèle. 1992. *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris : Hachette.

- Bedouelle, Guy & Costa, Jean-Paul. 1998. *Les laïcités à la française*. Paris : PUF.
- Béji, Hélé. 2011. *Islam Pride*. Paris : Gallimard.
- Benasayag, Miguel & Del Rey, Angélique. 2007. *Éloge du conflit*. Paris : La Découverte.
- Canivez, Patrice. 1990. *Éduquer le citoyen ?* Paris : Hatier.
- Cellier, Hervé, 2003. *Une éducation civique à la démocratie*. Paris : PUF.
- Debray, Régis. 2009. *Le moment fraternité*. Paris : Gallimard.
- Demorgon, Jacques. 2003. *L'exploration interculturelle, pour une pédagogie internationale*. Paris : Armand Colin.
- Demorgon, Jacques. 2005. *Critique de l'interculturel*. Paris : Economica, Anthropos.
- Fleury, Cynthia. 2003. *Dialoguer avec l'Orient*. Paris : PUF.
- Forestal, Chantal. 1998. « L'éthique au cœur de la didactique des langues ». In *De l'éthique en didactique des langues étrangères, ELA*, n°109. Paris : Didier.
- Forestal, Chantal. 2004. *Français Langue Étrangère (FLE)- Français Langue Seconde- (FLS) : un enjeu politique, social, culturel et éthique*, coordination du n° 133 des ELA. Paris : Didier Érudition Klincksieck.
- Forestal, Chantal. 2008. *Vers une approche transculturelle en didactique des langues-cultures*, coordination du n° 152 des ELA. Paris : Didier Érudition, Klincksieck.
- Forestal, Chantal & Lefranc, Yannick. 2007. *Tensions et controverses en FLE- FLS- FLM : des conflits créatifs*, coordination du n° 145 des ELA. Paris : Didier Érudition Klincksieck.
- Fourest, Caroline & Venner, Fiammetta. 2008. *Les nouveaux soldats du Pape*. Paris : Éditions du Panama.
- Galisson, Robert. 1998. *De l'éthique en Didactique des langues étrangères*. Paris : Didier Érudition.
- Halimi, Gisèle. 2009. *Ne vous résignez jamais*. Paris : Plon.
- Hessel, Stéphane. 2011. *Indignez-vous*. Montpellier : Éditions Indigène.
- Lefranc, Yannick. 2008. « Discuter librement en FLE-FLS : un dispositif transculturel donc politique ». In *Vers une approche transculturelle en didactique des langues-cultures, ELA*, n° 152, coordonné par Chantal Forestal et Yannick Lefranc. Paris : Didier Klincksieck.
- Le Pors, Anicet. 2011. « Ne pas transiger avec la laïcité ». *L'Humanité*, 11 mars 2011.
- Morin, Edgar. 2011. *La Voie. Pour l'avenir de l'humanité*. Paris : Fayard.
- Maclure, Jocelyn & Taylor, Charles. 2010. *Laïcité et liberté de conscience*. Paris : La Découverte.
- Nasreen, Taslima & Fourest, Caroline. 2010. *Libres de le dire*. Paris : Flammarion.
- Onfray, Michel. 1997. *Politique du rebelle*. Paris : Éditions Grasset, Le Livre de poche
- Onfray, Michel. 2005. *Traité d'athéologie*. Paris : Éditions Grasset.
- Pena-Ruiz, Henri. 2001. *Dieu et Marianne, philosophie de la laïcité*. Paris : PUF.

Pena-Ruiz, Henri. 2003. *Qu'est-ce que la laïcité ?* Paris : Folio, Gallimard.

Pena-Ruiz, Henri. 2005. *Qu'est-ce que l'école ?* Paris : Folio, Gallimard.

Pena-Ruiz, Henri. 2010. *La solidarité, une urgence de toujours*. Agora Education en partenariat avec la MAIF.

Puren, Christian. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». *Les Langues modernes*, n°3/2002, APLV.

Ruwen, Ogien. 2007. *L'éthique aujourd'hui, Maximalistes et minimalistes*. Paris : Gallimard, Folio essais.

Verbunt, G. 2005. « Les obstacles culturels à l'apprentissage ». *ELA*, n° 140.

Notes

¹ Théorie philosophique des valeurs.

² Théorie philosophique de la morale et art de diriger sa conduite. En philosophie l'éthique est considérée à la fois comme un en-deçà et un au-delà de la morale. Selon mes préoccupations « éthique » qualifie le rapport de soi à soi et « morale » le rapport de soi aux autres et des autres entre eux (cf. Ogien Ruwen, 2007).

³ Selon nous les didacticiens spécialistes du domaine de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures sont encore trop peu intéressés à intégrer l'éthique dans leurs préoccupations.

⁴ La démocratie dépend de l'existence effective d'« une république sociale et laïque », qui en France, est marquée dans la Constitution, mais reste un but à atteindre et même doit être aujourd'hui restaurée après les reculs socioéconomiques et culturels de ces dernières années, notamment dans les services publics de l'enseignement, de la santé, de l'audiovisuel, etc. Or c'est bien l'hégémonie économico-culturelle du capitalisme de concurrence généralisée et de lutte de tous contre tous, qui aggrave la polarisation sociale : affaiblissement de la majorité (multiculturelle) des dominés instrumentalisés, pauvres en capitaux et pouvoirs, et renforcement de la minorité (multiculturelle) des dominants instrumentalisant, riches en capitaux et pouvoirs, en contradiction avec les principes défendus par les auteurs du programme du *Conseil National de la Résistance* : les Résistants de 1940-1945, français de toutes origines.

⁵ Outre l'immense patrimoine culturel qu'elle a constitué, de la révolution de 1789 à celle du CNR, le Conseil National de la Résistance, en passant par la République et sa loi de 1905 sur la laïcité, la France a su porter si haut et avancer si loin les valeurs universelles consacrées dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen qu'elle a fini par faire le choix ambitieux d'une République laïque et démocratique où tous les citoyens doivent pouvoir vivre ensemble, en bénéficiant de la liberté, de l'égalité, de la solidarité.

⁶ Nous faisons référence à *Charlie Hebdo*, journal satirique à la fois anti-raciste et anti-fanatique qui utilise des dessins humoristiques pour caricaturer les religions.

⁷ Le terme « appartenance » est chargé, selon nous, d'idéologie conservatrice et réactionnaire.

⁸ Loi du 9 décembre 1905.

⁹ Pendant très longtemps la papauté n'a pas reconnu les droits de l'homme. C'est Jean Paul II qui, le premier, les a reconnus à côté des droits de Dieu.

¹⁰ Henri Pena-Ruiz (2005). Comme l'atteste l'exemple qui suit l'auteur dénonce ici un certain prosélytisme qui n'est pas à confondre avec l'interdiction absurde de signes personnels tels que porter des tresses pour une jeune africaine ou un brin de barbe pour un adolescent masculin.

¹¹ « Tolérance » ne signifie pas ici « neutralité indifférente » mais considération bienveillante grâce à laquelle nous nous intéressons à l'autre et nous autorisons à donner notre point de vue, à intervenir dans une réalité conflictuelle, afin de nous doter des moyens de la dépasser grâce à l'acceptation de valeurs partagées.

¹² Nous faisons référence ici aux thèses développées au Latran puis à Riyadh par Nicolas Sarkozy, concernant une « laïcité positive » : Voici quelques propos significatifs : « *Dans l'apprentissage des valeurs et dans l'apprentissage du bien et du mal jamais un instituteur ne pourra remplacer le curé ou le pasteur parce qu'il lui manquera toujours la radicalité du sacrifice de sa vie et le charisme d'un engagement porté par l'espérance* » ; « *La République a intérêt à ce qu'il existe aussi une réflexion morale inspirée de convictions religieuses. D'abord parce qu'une morale laïque risque toujours de s'épuiser ou de se changer en fanatisme quand elle n'est pas adossée à une espérance qui comble l'aspiration à l'infini. Ensuite et surtout parce qu'une morale dépourvue de liens avec la transcendance est davantage exposée aux contingences historiques et finalement à la facilité* ». Bien heureusement la morale de l'instituteur ne peut être mise sur le même plan que celle du curé ou du pasteur et heureusement qu'il lui manque « la radicalité et le charisme de l'engagement ». La morale laïque est au

service du « bien commun ». Elle se contente de donner les bases pour le vivre ensemble dans le respect de chacun et veille à ce que chacun, de façon libre et volontaire, puisse se rattacher à une conception du bien qui prenne en compte ce qui constitue les fondements de l'humanité du genre humain sur cette Planète.

¹³ « Prières publiques au Québec ». *La Raison*, mensuel de la Libre Pensée, n° 560, avril 2011.

¹⁴ La notion de « principes universalisables » implique les mises en pratique plus ou moins réussies des « principes universels ».

¹⁵ La liberté, l'égalité, la solidarité doivent être considérées comme des droits imprescriptibles pour vivre en paix.

¹⁶ L'homme à son tour est réduit à sa corporalité animale.

¹⁷ Saint Paul recommande aux femmes un signe de sujétion : « l'homme lui ne doit pas couvrir la tête parce qu'il est à l'image et à la gloire de Dieu ; quant à la femme elle est à la gloire de l'homme. Ce n'est pas l'homme qui a été tiré de la femme, c'est la femme qui a été tiré de l'homme ».

¹⁸ « Laïque » qui adhère à la laïcité ou sécularisé. « Laïc » non religieux, « lay » en anglais.

¹⁹ Je pense ici à une pseudo neutralité pédagogique, à une certaine tolérance indifférente plus ou moins bien assumées dans certains de FLE ou d'alphabétisation.

²⁰ En latin le préfixe « trans » signifie « à travers » ou « par-delà ». En didactique des langues-cultures, « transculturel » ce peut être reconnaître la multiplicité interculturelle des possibilités de relations et d'échanges, de compréhension entre langues-cultures différentes, et les problèmes d'acculturation positive ou négative qui se posent. (cf. approche multiculturelle ou interculturelle). Toutefois le préfixe « trans » peut signifier aussi « au-delà » (cf. « transcendant »). « Transculturel » prend alors le sens d'un « au-delà » nécessairement conflictuel pour des sociétés « plus » humaines qui s'appuient sur des valeurs universalisables, telle que la passion raisonnée de la liberté et de l'égalité dans leur interdépendance. C'est ce sens que nous donnons à « l'approche transculturelle ». Une approche qui s'éloigne par conséquent de la conception américaine trop « *multiculturaliste* ». Nous pensons avec Gisèle Baumgratz-Gangle, que grâce à l'apprentissage d'une langue étrangère, l'élève doit apprendre à se former à la mobilité intellectuelle, à percevoir ses liens à des groupes plus larges que ceux de la famille, du clan, de la communauté, de la nation. La légitimité formative des langues étrangères s'appuie sur la nécessité de promouvoir, par le débat contradictoire, les valeurs universelles de civilisation liées aux droits de l'homme et à la dignité humaine, tout en se fondant sur la diversité des langues-cultures. Les caractéristiques transculturelles n'émergent pas seulement de chocs interculturels, elles s'acquiescent par le développement d'une compétence éthique. (cf. Chantal Forestal (2008) « L'approche transculturelle en DLC : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée », in *Vers une approche transculturelle en didactique des langues-cultures*, ELA, n° 152, coordonné par Chantal Forestal et Yannick Lefranc, Didier Klincksieck.

²¹ CEMEA, Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active ; RERS, Réseau d'Échanges Réciproques de Savoir.

²² Catherine Kintzler, dans un entretien avec Abdenour Bidar et Jean-Claude Poizat en juillet 2007.

²³ A condition toutefois de ne pas mépriser les croyances, à condition également de ne pas tomber dans le scientisme.

²⁴ L'approche interculturelle en didactique des langues centre la réflexion des apprenants sur leurs représentations à démarche.

²⁵ Lorsqu'on est dans la transculturalité, comme pour la laïcité, on est simultanément dans un principe d'expansion, un espace de rencontres et de pluralisme, mais inévitablement aussi dans un espace de conflit des valeurs, que celles-ci soient locales, communautaires ou nationales. Il s'agit pour l'être humain, non pas de ne plus tolérer les conflits (illusion de la tolérance zéro), ce serait accepter une nouvelle barbarie contre l'étranger qui nous menace, ou l'intégriste qui met en péril l'ordre républicain. Mais bien de savoir comment l'être humain, tel qu'il est, avec ses paradoxes, ses parties obscures, peut construire un *vivre ensemble* malgré et avec les conflits.

²⁶ Relativisme vs universalisme. Seule une pensée complexe peut éviter d'entrer dans un binarisme frontal qui peut être néfaste. En effet le relativisme culturel pose le problème de l'acceptation de tous les systèmes (même ceux les plus moralement répréhensibles à nos yeux). L'Universalisme, qui s'appuie ici sur les droits de l'homme, peut déboucher sur une nouvelle hiérarchisation des cultures. A mon sens il ne s'agit pas d'évacuer totalement le relativisme (comme on évacuerait un principe de réalité) mais de concilier celui-ci à un corps de valeurs posées comme universelles avec cette fois la force de l'utopie (un pari nécessaire dans le domaine éducatif).

²⁷ En Occident, aujourd'hui, rappelle J. Demorgon (cf. Bibliographie), nous avons tendance à penser que le sacré est une catégorie que nous avons sinon éliminée, du moins réservée à la vie privée. Dans notre propos la référence à des valeurs sacrées a pour sens ici de distinguer et de contenir la rencontre exceptionnelle de valeurs qui ne doivent pas être ni violées, ni perverties. Il en est ainsi du principe de laïcité comme des principes de liberté, d'égalité et de solidarité.

²⁸ Comme le rappelle Jacques Demorgon (cf. Bibliographie), de nombreux exemples de déstabilisation des situations multiculturelles, Le Liban, la Yougoslavie, le Kosovo, plus récemment le Congo, la Lybie, démontrent la mise à l'épreuve de la pensée multiculturelle.

²⁹ Chantal Forestal : « La laïcité a pu s'affirmer lorsque la dignité éthique et morale du politique a pu permettre des appartenances multiples et dégager l'individu citoyen de l'emprise de la « tribu » que celle-ci soit traditionnelle et religieuse ou, sous sa forme post-moderne et plurielle, les tribus consuméristes que célèbrent le marketing et la publicité, pour lesquelles l'effet aliénant du groupe, de l'appartenance catégorielle, n'est pas moins aliénante. La laïcité, ce n'est pas une idéologie totalitaire qui agit comme une religion, c'est un principe et une institution de rencontres, de mixité, d'échanges consensuels et conflictuels. Le dogme, c'est le « laïcisme » qui exclut toute expression des croyances religieuses dans le débat public et empêche du même coup l'examen contradictoire des opinions (le laïcisme est anti-laïque). La laïcité est une armature conceptuelle, un espace rationnel (non totalitaire) qui permet l'expression de toutes les opinions dans le cadre du respect de la loi et qui se doit par conséquent de dénoncer certains particularismes inacceptables tels que la lapidation ou le délit de mécréance et sur un autre plan le fascisme et le totalitarisme », in *ELA* n° 152.