

L'enseignement des langues vivantes et les valeurs de la République

Groupe langues vivantes de l'inspection générale

1. L'enseignement des langues vivantes, la laïcité et les valeurs de la République

En ces temps troublés où il est demandé à l'École de contribuer légitimement à conforter la laïcité et à transmettre les valeurs de notre modèle républicain, l'enseignement des langues vivantes, tel qu'il existe dans notre système éducatif, a un rôle spécifique à jouer. Pourtant, dès que la communauté nationale se sent menacée dans son unité, il devient suspect. Resurgit l'idée qu'il pourrait être un obstacle à la cohésion nationale. Il n'est qu'à voir les questions parlementaires récurrentes depuis le mois de janvier et largement relayées dans les médias sur les ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine) ou dans une moindre mesure, la tenue à l'écart des langues vivantes dans les réflexions académiques sur les valeurs de la République, ressentie unanimement par les inspecteurs pédagogiques régionaux.

Cette mise à l'écart s'explique sans doute parce que, comme il y a presque exactement cent ans, c'est la laïcité et la maîtrise du français qui sont exaltées concomitamment comme les deux piliers scolaires de notre modèle républicain. Au début du XX^{ème} siècle, au même moment où était votée la loi de 1905 instituant la laïcité comme principe républicain qui sépare les Églises et l'État, l'École tentait d'éradiquer l'usage des langues régionales au profit d'un usage exclusif du français. Aujourd'hui, se retrouvent imbriquées de la même façon la volonté de contenir la religion dans la sphère privée et celle de privilégier l'apprentissage du français sur celui des langues d'origine. Là s'arrête le parallélisme bien entendu, car il y aurait bien des nuances à apporter sur la similitude des situations, sur le statut des langues en question et sur le traitement proposé aux religions en question. Mais dans un cas comme dans l'autre, l'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales semble à certains une menace pour la cohésion nationale.

Ce préjugé trouve son fondement dans la naissance même de la République. Dans le *Rapport du comité de Salut Public sur les idiomes* de Bertrand Barère de Vieuzac (cf annexe 1), l'enseignement du français à l'exclusion de toute autre langue (régionale comme étrangère) est justifié par une exaltation de la langue des Droits de l'Homme et des lois de la République contre les langues sur lesquelles l'Église s'appuie pour exercer son pouvoir. Maîtrise du français et laïcité sont ainsi intimement liées : « Vous avez ôté à ces fanatiques égarés les saints par le calendrier de la République ; ôtez-leur l'empire des prêtres par l'enseignement de la langue française. » Le dernier paragraphe du rapport résume l'objectif du Comité de Salut Public : « Pour nous, nous devons à nos concitoyens, nous devons à l'affermissement de la République de faire parler sur tout son territoire la langue dans laquelle est écrite la Déclaration des droits de l'Homme ». Sans ambiguïté, Bertrand Barère fait de l'usage exclusif de la langue française un outil politique : « Nous avons révolutionné le gouvernement, les lois, les usages, les langues, les mœurs, les costumes, le commerce et la pensée même ; révolutionnons donc aussi la langue, qui est leur instrument journalier ». Quand le français est par excellence la langue des Droits de l'homme et donc des principes fondamentaux de la

République, par effet de contraste, les autres langues sont au service de l'obscurantisme et du fanatisme: « le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton ; l'émigration et la haine de la République parlent allemand ; la contre-révolution parle l'italien, et le fanatisme parle basque. » Le même discours est tenu aujourd'hui sur les ELCO, les mêmes reproches leur sont adressés, le même sentiment qu'ils mettent la République en danger est éprouvé par ceux qui ne se reconnaîtraient pourtant sans doute pas dans la filiation du Comité de Salut Public.

Ce détour par l'histoire de notre République vient exposer les racines d'un discours opposé à la pluralité des langues –d'origine ou non- et qui voit dans l'enseignement de celles-ci, un risque de déstabilisation du régime, discours conquérant au moment de sa naissance, défensif aujourd'hui, discours de repli sur soi et de crainte de l'autre (le fameux « ennemi de l'intérieur ») qui s'inverse en accusant l'enseignement de langues vivantes de repli identitaire, de communautarisme et de multiculturalisme, discours d'une République autoritaire plus que démocratique. Or, l'Education Nationale, à l'inverse peut-être de l'Instruction Publique dans un contexte certes très différent, peut se prévaloir de ne pas avoir cédé à cette crainte, d'avoir au contraire proposé un enseignement plurilingue aux élèves et surtout d'avoir refusé d'entrer dans la confrontation français/langues vivantes qui n'a pas lieu d'être.

On peut trouver dans les programmes ce qui aujourd'hui alimente à tort ces craintes de communautarisme, de repli identitaire et de multiculturalisme. L'enseignement des langues vivantes repose en effet sur les deux concepts de l'altérité et de la diversité culturelle (cf Annexe 2 tableau 1 : altérité et diversité dans les programmes scolaires) qui eux-mêmes, en induisant la notion de « décentrement », semblent inciter au relativisme et donc à la remise en question des principes de la République et des valeurs de notre pays. Mais il convient de noter au contraire que les programmes, quels qu'ils soient, et d'autant plus qu'ils ont été récemment rédigés (cf les préambules du Palier 2 du collège et du programme de seconde dans le tableau 2), mettent l'accent sur ce que le décentrement a pour objectif en réalité une meilleure connaissance de soi-même. L'enseignement des langues vivantes est en effet indissociable de trois objectifs tout aussi explicites dans les programmes (cf tableau 2) qui sont d'améliorer la maîtrise du français, de prendre conscience de sa propre identité, éventuellement multiple, et de favoriser la tolérance, la lutte contre les stéréotypes et les préjugés, le « vivre-ensemble » en quelque sorte. L'aspect particulier de chacune des civilisations portées par les langues étudiées est perçu dans ce qu'il est un tremplin vers ce qui est universel, vers ce que nous partageons au-delà de ce qui nous sépare. La preuve en est dans nos programmes inter-langues qui indiquent s'il en était besoin que l'enseignement d'une langue, s'il doit être profondément ancré dans la spécificité de la civilisation étudiée, ne conduit en aucune manière à une dérive de type communautariste qui mettrait l'accent sur ce qui sépare ces civilisations mais bien au contraire, sur ce qui les rapproche. De même que l'enseignement de langues vivantes, loin d'être incompatible, voire contradictoire avec la maîtrise du français, sert celle-ci par la comparaison de deux systèmes et l'éclairage de l'un par l'autre. Cette convergence, on l'a dit souvent, mériterait d'ailleurs d'être plus explicite et mieux évaluée par le corps enseignant.

C'est ainsi qu'au lieu d'être dénoncé ou craint, l'enseignement de langues vivantes - d'origine ou non-, dans notre système éducatif doit être pris pour ce qu'il est, sans préjugés et sans *a priori*, c'est-à-dire comme un soutien à la maîtrise du langage quel qu'il soit et une ouverture à l'autre qui permet d'approfondir sa propre identité à travers la comparaison. En effet, l'apprentissage d'une langue vivante, étrangère ou régionale, présuppose la reconnaissance de l'identité de l'autre, de sa liberté de conscience, de conviction, de croyances et de modes de vie. Il conduit au respect de tous en pointant la similitude humaine au-delà des différences de chacun et construit le sentiment d'appartenance à la communauté nationale en démontrant la spécificité de notre culture, en indiquant en quoi elle se nourrit ou se distingue

de celle des autres. Et ce parce qu'il met en regard, à travers la découverte de langues inconnues, des modes de vie et d'organisation sociale, des systèmes politiques, des modèles de citoyenneté différents. Il ne se contente pas d'apporter la connaissance de nos propres principes fondamentaux mais contribue à leur meilleure compréhension et à leur appropriation par le biais de la confrontation avec d'autres.

Reste que parmi les principes républicains, réside aussi celui de laïcité et que dans le faux procès fait à l'enseignement de langues vivantes, est souvent mis en cause le respect de celle-ci sous prétexte que ce concept est essentiellement, et sous sa forme la plus aboutie, français. Or, si le respect de la laïcité à l'école n'est pas autre chose que le respect de la liberté de croyance de chaque élève conditionné à l'obligation de neutralité dans ses propos, dans ses écrits, voire dans ses pratiques scolaires, l'enseignement de langues vivantes n'est pas plus naturellement enclin à l'enfreindre que toute autre discipline d'enseignement. Si certains enseignants –peu ou mal formés- profitent de la classe pour faire du prosélytisme religieux, ils sont condamnables au regard de la loi, qu'ils soient enseignants de langues ou de toute autre discipline. Pour autant, la laïcité ne doit pas être comprise comme une évacuation absolue du fait religieux de la sphère scolaire, car alors seulement, l'enseignement de langues vivantes comme bien d'autres disciplines –lettres, arts, histoire-géographie-, se trouverait en porte-à-faux. En effet, bien des documents textuels ou iconographiques font mention pour les premiers, ou sont le reflet pour les seconds, d'un ancrage religieux qu'il ne convient pas d'occulter si l'on veut justement en comprendre finement le sens et ne pas donner prise à des stéréotypes voire à des contresens nuisibles. Et cela tout d'abord, parce que le fond culturel, et souvent même linguistique, de bien des civilisations étrangères étudiées en classe repose sur un substrat biblique, et ensuite, parce que celles-ci ne donnent pas la même définition de la laïcité ; c'est d'ailleurs dans cette différence que s'enracine l'accusation portée aux langues vivantes par ceux qui revendiquent la définition française comme universelle. De cette différence expliquée aux élèves naît la crainte de la remise en cause généralisée de la laïcité. Or, c'est avant tout la mise en œuvre de la laïcité qui peut différer d'une civilisation à l'autre et non le concept de séparation des Églises et de l'État, une caractéristique commune à bien des systèmes politiques des civilisations étudiées, éventuellement sous des formes un peu différente.

On ne peut nier pour autant que les fondements de notre laïcité sont spécifiques à notre République et trouvent leur ancrage dans l'histoire particulière de la France. Il suffit de prendre l'exemple des sociétés anglo-saxonnes pour lesquelles la laïcité -qui n'a pas de traduction si ce n'est celle de *secularism* dont l'étymologie ne déclare que la séparation de l'Église et de l'État- est avant tout une protection de la liberté religieuse de tous les citoyens. Jean Bauberot¹, comparant ainsi laïcité à la française et *secularism* à l'américaine, ancre la différence sur deux points, un premier historique et un second institutionnel, l'un dérivant de l'autre. Pour lui, la société américaine se serait construite sur le mythe du *Mayflower*, donc avec l'arrivée d'immigrants venant chercher sur le continent américain la liberté de culte et a traduit cela institutionnellement dans une démocratie placée sous la protection divine (d'un Dieu reconnaissable par toutes les religions qui, pour les Pères Fondateurs, seraient nécessairement amenées à se retrouver sur le continent américain). La République française se serait construite, elle, sur l'héritage de la révolution française pour donner lieu à un État libéré de la religion. La société américaine serait saturée de références religieuses et tireraient de la multiplicité d'églises protestantes une grande tolérance pour la liberté de culte quand la

¹ Jean Bauberot, *Church and state in France and the United States*, traduit par Jean Berlinerblau, <http://www.faithstreet.com/onfaith/2013/02/21/church-and-state-in-france-and-the-united-states/11415>

république française multiplierait les signes d'émancipation religieuse par rapport à une église catholique puissamment hiérarchisée. En d'autres termes, en France on tient l'église à l'écart de l'État quand aux Etats-Unis, on tient l'État fédéral à l'écart des églises. Dire cela, l'expliquer ne doit pas faire redouter pour autant une forme de relativisme qui ne vaut que pour l'individu mais doit conduire au contraire à une forme de perspectivisme formateur qui permet de mieux comprendre ce qui fait notre identité, notre ciment national et ce qui dans notre histoire, explique ce que nous sommes aujourd'hui : « je donne à mon ame tantost un visage, tantost un autre, selon le costé où je la couche. Si je parle diversement de moy, c'est que je me regarde diversement »².

C'est pourquoi il faut se méfier d'une forme d'autocensure des enseignants qui se refuseraient aujourd'hui à utiliser certains documents sous prétexte qu'ils battraient en brèche une idée radicale de la laïcité comprise comme l'exclusion du fait religieux de la sphère scolaire alors qu'au contraire, leur exploitation avec les élèves permettrait de réaffirmer la spécificité de la laïcité dans le contexte français dans lequel ils vivent. Il ne s'agit pas d'attendre de nos enseignants qu'ils soient des spécialistes des religions mais ils ne doivent pas craindre de repérer et d'expliquer la présence du fait religieux dans la culture qu'ils transmettent –et qui ne l'évacue pas forcément avec la même intensité- et plus encore dans la langue qu'ils enseignent. L'enseignement de l'hébreu comme de l'arabe dans notre système public d'éducation montre aujourd'hui combien des langues qui portent en elles-mêmes la trace d'une forte imprégnation religieuse, la marque des textes sacrés jusque dans leur lexique quotidien, peuvent être enseignées en mettant à distance les mots, leur origine et leur signification actuelle. Il n'est pas plus imaginable d'enseigner l'anglais sans évoquer les églises protestantes et le serment des présidents américains sur la bible, l'allemand sans Luther et la Réforme, l'espagnol ou le portugais sans les Rois Catholiques et la cohabitation des trois religions, l'italien sans la papauté, le russe ou le grec sans l'orthodoxie. Et ce, non seulement parce que ce sont des faits de civilisation mais surtout parce qu'ils ont laissé des traces dans la langue elle-même. L'allemand est ainsi né de la traduction de la bible. Craindre d'enfreindre un quelconque dogme laïc à la simple évocation d'une religion conduirait dans nombre de cas à dénaturer la langue comme la culture enseignée. Comme le soulignait le même Jean Baubérot : « notre pays ne doit pas céder à la tentation de la religion laïque »³.

2. Comment l'enseignement de langues vivantes participe en soi à l'éducation à la citoyenneté ?

2.1. Dans ses contenus

Une fois levée –espère-t-on- la suspicion sur la menace que l'enseignement des langues vivantes pourrait faire peser sur les valeurs de la République et la laïcité en explicitant les ressorts, il convient d'identifier comment il contribue à l'éducation à la citoyenneté et met les principes de la République en pratique sans se contenter de les déclarer.

Comme l'exemple de la laïcité vient de le souligner, l'enseignement des langues vivantes invite à la comparaison, à la mise en perspective de points de vue différents sur une réalité que

² Michel de Montaigne, *Les Essais*, livre I, « De l'inconstance de nos actions », ed.P.Villey, Paris, PUF, 1924, p.335.

³ Jean Baubérot, « Morale et religion laïque » in *Le Monde* du 31 janvier 2015.

les adolescents perçoivent souvent comme trop monolithique et participent ainsi à la reconnaissance du pluralisme et à la lutte contre les stéréotypes.

Tout d'abord, les programmes construits sur les mêmes thématiques pour toutes les langues vivantes permettent de conduire les élèves à envisager une même thématique sous des angles et dans des contextes différents, pour peu que les enseignants ne perdent pas de vue l'ancrage fort dans l'aire linguistique qui est la leur. En effet, tous les élèves de séries générales, technologiques et professionnelles (pour les filières tertiaires) apprenant aujourd'hui simultanément deux langues au moins, peuvent ainsi être amenés à rencontrer la même thématique dans deux aires linguistiques et géographiques et à en percevoir les enjeux pour chacune d'entre elles. Cette double perspective a un double effet. Elle peut mettre en lumière des invariants qui s'imposent au-delà des contextes particuliers –la thématique du cycle terminal « Mythes et Héros » permet ainsi souvent de définir les caractéristiques récurrentes du mythe quelle que soit la civilisation évoquée-. Elle peut au contraire, révéler l'importance du point de vue et du contexte dans la perception d'une réalité –l'exemple de la notion de frontière souvent choisie par les enseignants dans le cadre de la thématique « Espaces et Echanges » du même cycle terminal diffère selon qu'elle prend la forme du mur de Berlin, de la conquête de l'Ouest américain ou de l'île de Lampedusa-. Dans tous les cas, la mise en regard ne peut qu'éveiller l'esprit critique, combattre préjugés et stéréotypes et éviter ainsi les discriminations. La différence n'est pas seulement prônée comme un droit mais expérimentée comme un fait. Elle l'est même au sein d'une même langue parlée dans des aires linguistiques très larges ; l'anglais n'est pas seulement la langue de la *City*, c'est aussi celle de l'Australie, de l'Afrique du Sud ou des Etats-Unis et elle porte en elle-même des variations internes, reflet de cultures éloignées, qui mettent à bas une vision schématique ou systématique de l'autre. Le même constat peut être fait pour l'arabe dont la multiplicité des formes linguistiques ne peut que conduire l'élève à sortir d'une vision globalisante et parfois stigmatisante.

Par ailleurs, si les programmes sont semblables pour toutes les langues et permettent par la mise en regard d'expérimenter le pluralisme de points de vue, objectif explicite de l'enseignement moral et civique récemment redéfini, ils montrent également dans l'ensemble de leurs thématiques, une préoccupation pour la formation générale de l'élève et l'éducation du citoyen (cf tableau 3 en annexe). L'évocation de ces contenus laisse clairement apparaître qu'ils sont à même de servir, au-delà de l'apprentissage de la langue et de la culture étrangère qui reste et doit rester son objectif premier, à une forme d'enseignement civique et de participer à la formation du futur citoyen. On nous rétorquera avec raison qu'à ce niveau de généralités, on peut tout faire dire à des titres et que tout peut être vu dans tout. Il suffirait de prendre quelques exemples néanmoins pour emporter la conviction. On l'a montré avec l'exemple de la frontière mais « l'idée de progrès » qui permet d'évoquer les nouvelles formes de décryptages de l'information qu'impose une société numérique ou encore « le sentiment d'appartenance » qui permet de mettre en lumière comment se construit le lien social en sont d'autres illustrations. Sans que l'objectif indirect d'éducation à la citoyenneté devienne nécessairement une obsession des enseignants au point de les éloigner de thématiques moins explicitement morales et civiques mais tout aussi formatrices, il peut être utile dans le contexte actuel d'aider nos enseignants à identifier et exploiter en ce sens les éléments propres à leur spécialité qui le permettent. En effet, ils ont parfois intériorisé l'image d'une discipline techniciste, utilitaire, et perdu de vue leur contribution à la formation générale et humaine des élèves. Une page Eduscol a été réalisée dans cette perspective qui réunit les exemples de séquences dont le contenu permet de former les élèves aux valeurs de la République, à la réflexion sur les systèmes politiques, quelle que soit la langue utilisée. Le recensement des

ressources européennes a également été mené et se trouve en annexe de cette contribution (Annexe 3).

Enfin, l'enseignement de langues vivantes repose sur une multiplicité de supports authentiques qui permettent d'inscrire le contenu présenté dans un contexte particulier. De tous ordres, textuels, iconographiques, audiovisuels, sonores, ces documents qui sont la base du cours de langue vivante sont par ailleurs systématiquement croisés. A l'instar de ce qui est proposé aux épreuves du baccalauréat, l'étude de chaque thématique se fait en confrontant des documents de natures, de genres, d'époque différents qui portent sur un fait culturel un regard contradictoire. Là encore, la confrontation permet de mettre à distance les faits de société ou les faits historiques, de distinguer les points de vue de ceux qui s'expriment, de faire la part entre ce qui est document d'information et récit littéraire, de décrypter l'implicite culturel, la connotation. En effet, les démarches elles-mêmes de l'enseignement de langues participent aussi de la formation de l'élève comme futur citoyen.

2.2. À travers ses démarches

Si l'on considère que la mise en application des valeurs de la République se traduit dans les objectifs du nouveau programme d'Education Morale et Civique, on peut les résumer au façonnement de l'esprit critique, à la reconnaissance du pluralisme et à la construction de la cohésion sociale. La mise en place de ces compétences transversales doit être portée par l'ensemble des disciplines au nombre desquelles les langues vivantes. Avant même d'entrer dans le détail des démarches au service de ces trois objectifs, il convient de s'arrêter un instant sur la forme que prend le cours de langues vivantes depuis l'introduction de la pédagogie actionnelle en 2005 qui consiste à mettre la langue en situation et instaure une circulation de la parole dans la classe très éloignée du cours magistral et du rapport frontal entre l'enseignant et l'élève. Par ailleurs, l'objectif premier qui est d'instaurer la communication dans un nouveau système linguistique, en codifiant les règles de la prise de parole, de l'écoute de l'autre et de l'interaction contribue par essence à mettre en pratique les règles de la vie en société, le respect de soi et de l'autre, les espaces et les limites de la liberté. Les règles de la classe initient ainsi aux règles de la société.

Par ailleurs, aux injonctions de l'éducation à la citoyenneté formulées selon les trois objectifs cités correspondent des démarches spécifiques ou non au cours de langues vivantes. Nous les avons ordonnées dans le tableau suivant afin de montrer comment les pratiques de classe répondent déjà sans que cela soit toujours bien identifié à ces objectifs repris littéralement dans les titres des colonnes en gras.

Apprendre à lire et à décrypter un message, à aiguïser son esprit critique et à se forger une opinion	Reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions et des modes de vie	Construire du lien social
Éduquer au décryptage du sens de l'image (fixe ou mobile). Apprendre à se documenter, vérifier	Former à la prise de parole argumentée (prise de parole en continu) et à l'expression de la contradiction (débat citoyens). Construire la situation	Consolider la formation plurilingue et interculturelle de l'élève pour lui apprendre à percevoir ce qui rassemble, à distinguer l'universel à partir du particulier porté par chaque

les informations, confronter des documents	d'apprentissage sur l'échange, la réciprocité dans des activités d'expression comme de compréhension	langue et culture
Eduquer à la perception de l'implicite, de l'humour, du double sens, de la distinction réalité/fiction dans les documents étudiés.	Lutter contre les stéréotypes associés aux cultures étudiées en montrant les variations culturelles au sein d'une même aire linguistique	Encourager les projets collectifs, les démarches partenariales, les échanges : voyages scolaires, réception de correspondants, organisation d'exposition, de manifestations, etwinning, etc.
Eduquer à l'appréhension distanciée de l'information (tous medias confondus). Distinguer faits, croyances et opinions. Percevoir le point de vue.	Exposer à la diversité des cultures à travers celle des langues (enseignées ou d'origine) et lutter contre les déterminismes scolaires et sociaux. Construire une culture totalement nouvelle pour l'élève, indépendante de toute base préalable acquise dans son milieu familial ou dans son environnement direct.	Développer une culture européenne et une ouverture à l'international sans méfiance et sans préjugés

Dans l'ensemble des situations et des démarches pédagogiques énumérées dans le tableau, certaines sont communes à de nombreuses disciplines, d'autres sont plus directement liées à la spécificité des langues vivantes, celles qui touchent à la citoyenneté européenne et à l'ouverture à l'international, aux échanges dont la langue est la porte d'entrée, celles qui se fondent sur l'appréhension de documents authentiques étrangers qui permettent d'apporter aux élèves un point de vue nouveau sur une réalité qui peut être la leur. Les attentats de janvier ont ainsi pu donner lieu dans les classes à une étude de leur impact à l'étranger à travers articles et dessins. Apporter aux élèves sur des événements douloureux un regard légèrement décalé leur permet d'exprimer leurs émotions avec la distance provoquée par le changement de langue. Or, il n'est pas innocent qu'encore une fois, nous revenions –et finissons- sur l'importance du truchement de la langue car si chaque discipline doit participer à la transmission des valeurs de la République, aucune ne doit s'exempter de ce qui reste son objectif premier, la transmission de sa discipline. En effet, c'est bien au cœur de celle-ci que l'enseignant peut mettre en application ces principes et c'est parce qu'il est expert de celle-ci qu'il se sentira légitime pour le faire. Mettre en application les principes de la république dans la classe, autrement dit ne pas faire de discrimination entre les élèves, reconnaître la spécificité de chacun, faire respecter la neutralité, associer forts et faibles dans des tâches collectives, respecter l'équité dans l'évaluation, sont autant d'exemples pour l'élève de ce que sont réellement et dans la pratique les valeurs de la République. C'est ainsi seulement que les élèves, en les expérimentant, pourront se les approprier. De la même manière, c'est parce que l'enseignant s'appuiera sur son savoir disciplinaire et didactique, sur son expérience pédagogique qu'il se sentira légitime dans la transmission de ces valeurs. C'est ainsi qu'en langues vivantes, dont on a rappelé

combien l'enseignement pouvait être l'objet de préjugés tenaces, les enseignants ne peuvent que s'appuyer sur un ancrage culturel fort, une contextualisation systématique qui supposent un haut niveau de maîtrise disciplinaire. En effet, en abordant avec leurs élèves des thématiques qu'ils maîtrisent bien, en leur donnant les clés de compréhension d'une civilisation qu'ils connaissent précisément, en expliquant la langue par des éléments d'évolution clairs et incontestables, ils éviteront tout risque de procès d'intention. Or, c'est une inquiétude qu'on voit aujourd'hui poindre chez nombre d'entre eux et qui pour certains, paralysent leur pratique pédagogique. Revendiquer pour les enseignants aussi les principes fondamentaux de la République que sont la liberté de conscience et d'expression dans un contexte professionnel de neutralité irréprochable, réaffirmer le soutien de l'Institution et la confiance dans leur esprit de responsabilité et dans leur loyauté à la République n'est sans doute pas inutile.