

Master Première Année

**« Éducation et Métiers de l'enseignement
du premier degré »**

**TD Approches institutionnelles,
psychologiques et sociologiques de l'école et de l'enfant**

Fascicule 1

EC2.1. APPROCHES PHILOSOPHIQUES ET HISTORIQUES DE L'ÉCOLE.

IUFM de l'académie de Créteil

Université Paris-Est Créteil

INTRODUCTION

G. MIALARET, à quoi servent les sciences de l'éducation ?

M. GAUCHET, rôle de la philosophie de l'éducation

M. FABRE, à quoi sert la philosophie pour l'éducateur ?

1. FINALITÉS DE L'ÉDUCATION

E. KANT, t.1 « L'homme est la seule créature qui doit être éduquée » ; t2. « on ne doit pas seulement éduquer des enfants d'après l'état présent »

D. HAMELINE, « éduquer, ...c'est s'insurger contre ce qui est au nom de ce qui devrait être »

E. DURKHEIM, « une socialisation méthodique de la jeunesse »

B. CHARLOT, « L'éducation est humanisation,... socialisation,... singularisation »

F. DUBET, D. MARTUCHELLI « Tout système scolaire doit remplir trois fonctions...»

CODE DE L'ÉDUCATION, article L11-1 (« L'éducation est la première priorité nationale... » et L11-2 « Tout enfant a droit à une formation scolaire... »

LE SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCE ET DE COMPÉTENCE

R.F. GAUTHIER, La notion de SOCLE COMMUN

Denis SIMARD, « L'éducation, avant d'être technique de préparation à la vie sociale et professionnelle,... »

J-C. FORQUIN, « Qu'est-ce qui mérite par excellence d'être enseigné ? »

2. PRINCIPES ET VALEURS DE L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE

2.1 L'ÉGALITÉ D'INSTRUCTION, CONDITION DE LA LIBERTÉ POLITIQUE.

CONDORCET, «les progrès vers la liberté ont, dans chaque nation, suivi ceux des lumières»

CONDORCET, « L'inégalité d'instruction est une des principales sources de la tyrannie. »

CONDORCET, « C'est l'ignorance de ses droits qui a retenu si longtemps l'homme dans les fers »

2.2 L'ÉGALITÉ D'INSTRUCTION, CONDITION DE L'ÉGALITÉ RÉELLE DES DROITS.

CONDORCET, « L'instruction nationale... un devoir de justice »

CONDORCET « L'instruction publique ...comme moyen de rendre réelle l'égalité des droits ».

CONDORCET, « L'égalité d'instruction ... qui exclut toute dépendance, ou forcée, ou volontaire. »

J. FERRY, « Avec l'inégalité d'éducation, je vous défie d'avoir jamais l'égalité des droits »

2.3 ÉGALITÉ – LIBERTÉ - FRATERNITÉ

Ch. RENOUVIER, « La devise de la République est : *Liberté, Égalité, Fraternité*. S'il n'y avait que liberté,... »

2.4 DÉMOCRATIE POLITIQUE ET DÉMOCRATIE SOCIALE

M. BAKOUNINE, « Le droit à la liberté, sans les moyens de la réaliser, n'est qu'un fantôme. »

P. CALAMANDREI, démocratie politique et sociale

L. BLUM, « Démocratie politique et démocratie sociale sont, en France tout au moins, des termes inséparables »

CONSTITUTION : « La France est une république indivisible, laïque démocratique et sociale. »

PROLONGEMENTS ET DÉBATS

H. WALLON, « il y a deux façons de concevoir l'enseignement démocratique »

F. DUBET, « Trois caractéristiques de l'école républicaine »

F. DUBET, « «École du peuple, école de l'élite »

V. TROGER, « Du latin à la terminale S, l'héritage élitiste des lycées »

A. PROST, « La bataille de la gratuité »

A KERLAN, « l'exigence d'égalité »

2.5 LA LAÏCITÉ

La laïcité- neutralité confessionnelle

(De) LA CHALOTAIS, « Je prétends revendiquer pour la nation une éducation qui ne dépende que de l'État »

F. BUISSON, « L'instituteur à l'école, le curé à l'église, le maire à la mairie »

J. FERRY « la sécularisation de l'école... est... la conséquence de la sécularisation du pouvoir civil et de toutes les institutions sociales... depuis 1789 »

Laïcité - liberté d'enseignement et neutralité bien comprise

V. HUGO, « soyons sincères entendons-nous sur la liberté que vous réclamez : c'est la liberté de ne pas enseigner »

F. BUISSON, « on pousserait le système à l'absurde si l'on prétendait demander au maître de ne pas prendre parti entre le bien et le mal »

J. JAURÈS, « En fait, il n'y a que le néant qui soit neutre »

PROLONGEMENTS ET DÉBATS

M. OZOUF, École et République : « rester fidèle à cette conception libérale de la laïcité »

H. PENA-RUIZ, « La liberté de conscience est le premier principe fondateur de la laïcité »

CIRCULAIRE DU 20 DÉCEMBRE 1994, « il n'est pas possible d'accepter à l'école la présence et la multiplication de signes si ostentatoires »

M.A., DILHAC, « comment est-on passé de la neutralité de l'institution scolaire à la neutralité des élèves ? »

ASPECTS JURIDIQUES

Extraits : LOI du 8 mars 1882, LOI du 30 octobre 1886, LOI du 9 décembre 1925, CONSTITUTION de 1958.

CODE DE L'ÉDUCATION, Article L141-1 à Article L141-6 (intégrant les dispositions de la Loi 2004)

CIRCULAIRE 2004 sur les signes ostensibles

AFP, 2010, « Licenciement d'une enseignante stagiaire voilée »

LAÏCITÉ – LIBERTÉ ET ORDRE PUBLIC

Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen du 26 août 1789 (art.10)

Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales(art. 9 ; 1950)

CODE DE L'ÉDUCATION : Article L511-2

Décisions de la *Cour Européenne des Droits de l'Homme* sur des cas d'exclusion confortant la position française.

CAS DES PARENTS ACCOMPAGNANT DES SORTIES SCOLAIRES

1. X. DARCOS (2008) ;
2. Avis de la HALDE (2007) ;
3. Avis du HAUT CONSEIL À L'INTÉGRATION ;
4. L. CHATEL ;
5. A. SEKSIG (IEN) ;
6. Jugement du TRIBUNAL de Montreuil (22 novembre 2011)

3. INSTRUCTION MORALE ET CIVIQUE

J. FERRY, Lettre aux instituteurs, 1883, T1 « *Sens et finalité de ce nouvel enseignement* » ; T2 Le « *caractère tout pratique de l'éducation morale* »

J. FERRY, Arrêté du 27 juillet 1882, ÉDUCATION MORALE

T1. « Cette éducation n'a pas pour but de faire savoir, mais de faire vouloir »

T2 « remplir cette mission sans avoir à faire personnellement, ni adhésion, ni opposition à aucune des diverses croyances confessionnelles »

T3. « L'enseignement moral laïque se distingue donc de l'enseignement religieux sans le contredire »

PROLONGEMENTS ET DÉBATS

M. WINOCK, La notion de République

R. RÉMOND, La notion de civisme

M. CANTO SPERBER, La notion de Morale

O. REBOUL, « Nos valeurs sont-elles universelles ? »

A-M. DROUIN-HANS, « la possibilité d'une universalisation est toujours à réinterroger dans chaque situation particulière »

M. CONCHE, « Si je fonde ma morale sur ma religion, vous contesterez ma religion au nom d'une autre religion ou de l'irréligion... Si je fonde ma morale sur ma philosophie,

vous contesterez ma philosophie... »

LA NOTION DE FORME SCOLAIRE

P. PERRENOUD, « Une organisation pédagogique immuable ? »

C. JOIGNEAUX, La notion de forme scolaire

UTOPIE...

A. JACQUARD, « Moi, Albert Jacquard, ministre de l'Éducation, je décrète ... »

3. SUJETS DONNÉS EN 2011.

INTRODUCTION

Gaston MIALARET,

Les sciences de l'éducation, Que sais-je ? p. 108-112

Chapitre VI : À QUOI SERVENT LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ?

(...) Les sciences de l'éducation jouent, par rapport à l'art de l'éducateur, un rôle d'explication, de justification, un élément de progression. **Tous les résultats scientifiques ne remplaceront jamais l'art du maître dans sa classe, mais ils peuvent permettre d'en faire une analyse plus précise,** plus objective et de le rendre en partie transmissible. L'action pédagogique ne se ramène pas à l'utilisation, à l'application de recettes, mais à une recherche constante d'un nombre de plus en plus grand de relations entre les facteurs (A), (E) et le milieu, à une adaptation de plus en plus précise de ces relations aux besoins de chacun des trois facteurs, à la prise en considération actuelle de tous les facteurs qui peuvent intervenir dans une situation d'éducation. **Quelques rares individus possèdent ce don inné de pouvoir répondre à de telles exigences, mais l'ensemble des éducateurs a besoin d'une préparation pour tenir correctement un tel rôle. Les sciences de l'éducation substituent, petit à petit, aux opinions, aux recettes transmises par la tradition, un ensemble de résultats et un savoir dont la validité est éprouvée,** des informations qui permettent à l'éducateur de mieux replacer son action dans l'espace et dans le temps, et de passer d'un stade de « manœuvre » à celui d'un homme prenant conscience de son action, de ses limites comme de ses possibilités. La science, dans ce domaine comme dans tous les autres, ne tue pas l'art du praticien mais, au contraire, l'enrichit considérablement, en mettant à sa disposition l'ensemble des résultats valables que le praticien n'aurait pu, seul, découvrir ou inventer. Que serait maintenant l'art du médecin sans les sciences biologiques, pharmacologiques... ? Il en est de même de l'art de l'éducateur praticien. Les sciences de l'éducation devraient donc jouer un rôle de premier plan dans toutes les entreprises de préparation des futurs enseignants et dans le perfectionnement de ceux qui sont en exercice.

Il faut pourtant remarquer que les relations de la pratique journalière et des sciences de l'éducation ne s'établissent pas aussi facilement que le voudraient les praticiens et les chercheurs. Nous avons montré que toutes les sciences de l'éducation ne se situaient pas au même niveau et qu'elles n'étudiaient pas les situations d'éducation dans les mêmes perspectives. Les sciences qui étudient les phénomènes à l'échelle macroscopique n'apportent pas, à l'éducateur, le même soutien que celles qui les étudient à l'échelle microscopique. C'est, avons-nous dit une distinction que l'on pourrait faire,

éventuellement, entre sciences de l'éducation et sciences pédagogiques, celles-ci n'étant qu'un sous-ensemble de celles-là. Les sciences de l'éducation macroscopiques sont importantes du point de vue de l'analyse des finalités, de la nécessaire réflexion de l'éducateur pour situer son action dans la société, pour se situer par rapport à l'éducation-système. À notre sens, elles constituent ce que l'on pourrait appeler la culture générale pédagogique de l'éducateur ; celle-ci nous paraît indispensable si nous voulons que le maître ne soit pas un robot, mais un individu capable de penser son action en fonction du très grand nombre des facteurs que nous avons analysés. C'est à partir de l'ensemble de données que peuvent fournir les sciences de l'éducation que l'éducateur choisira lui-même, et en connaissance de cause, ses finalités éducatrices et ses modèles d'action. (...)

Le problème des relations de l'éducateur et des sciences pédagogiques se pose aussi sous une autre forme : celle des rapports d'un modèle et de la pratique éducative journalière. Tout le monde est d'accord sur le fait que tout éducateur, quel qu'il soit, se réfère à un modèle, que celui-ci soit implicite ou explicite ; les discussions, qui proviennent très souvent du fait que les éducateurs se réfèrent à des modèles non explicités et plus ou moins cohérents, conduisent inévitablement à un véritable dialogue de sourds. Une des parties les plus importantes de la formation d'un éducateur consiste précisément à lui faire prendre conscience de cette nécessité et l'amener, en toute connaissance de cause, à l'élaboration ou au choix d'un modèle de référence.

Se pose dès lors, d'une façon plus précise, la question du choix ou de l'élaboration de ce modèle de référence ; c'est ici que plusieurs opinions divergent. Tout le monde semble abandonner maintenant la position selon laquelle les sciences de l'éducation fournissent un modèle auquel il n'y a qu'à se conformer ; jamais la science n'a établi de jugement de valeur et ce ne sont pas les sciences de l'éducation qui peuvent décider elles-mêmes du modèle idéal ; elles peuvent, en revanche, en fonction des choix politiques et philosophiques, soit déjà effectués, soit possibles, faire des propositions d'action et étudier les conséquences générales de ces choix ; c'est ainsi que l'économie de l'éducation peut établir plusieurs modèles d'institution éducative qui répondent aux options du gouvernement, aux budgets autorisés, à la situation économique du pays...

Les sciences de l'éducation, soit considérées dans leur ensemble, soit considérées d'une façon parcellaire, peuvent fournir plusieurs types de modèles en laissant à l'éducateur la liberté de choisir entre ces modèles ; ceci doit résulter d'une formation ouverte (au sens de Bergson) des éducateurs, non dogmatique, cherchant à préserver

la cohérence et l'efficacité (prise au sens le plus général). C'est ainsi que la psychologie, pour ne prendre que cet exemple, propose plusieurs modèles à l'action éducative selon que l'on se réfère à une psychologie du conditionnement, à une psychologie génétique, à une psychologie de type psychanalytique, à une psychosociologie.

Tout cela ne prend pas en considération l'action éducative elle-même et l'effet de la pratique sur l'élaboration et le choix des modèles ; l'intégration de l'expérience acquise par les maîtres à l'élaboration d'une théorie de l'éducation est toujours, et à notre avis reste toujours, un problème qui n'a pas encore trouvé une solution satisfaisante. Un fossé trop profond existe entre les praticiens et ce que l'on peut appeler les théoriciens de l'éducation. Le processus dialectique et réversible de l'acte à la pensée n'a pas encore trouvé sa dynamique. On se contente trop souvent de fournir aux éducateurs des modèles ou, dans le meilleur des cas, de les aider à les choisir, mais le processus de formation n'insiste pas assez sur l'effort d'élaboration que doit faire un éducateur pour dominer réellement sa pratique et ne pas en faire un simple recueil de recettes. Cette élaboration ne peut pas se faire à partir de rien et il nous paraît démagogique de croire que tous les éducateurs vont pouvoir réinventer l'ensemble des sciences de l'éducation. Il n'en est pas moins vrai qu'au niveau de la formation des éducateurs, et tout en se référant aux ensembles de connaissances déjà constitués, cet effort personnel d'élaboration d'un modèle et de choix des objectifs de l'éducation est hautement éducatif pour celui qui aura une action à exercer sur les jeunes qui lui seront confiés ou sur les adultes qu'il devra aider à s'éduquer

Marcel GAUCHET,

in Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard, 2002, pp. 14/17

Pourquoi éduquer ? En vue de quoi ? Il n'est pas absurde de soutenir que la crise des systèmes éducatifs contemporains tient au brouillage des objectifs qu'ils poursuivent, sous l'effet de leur multiplication incontrôlée et de leurs contradictions cachées. En se développant, ils ont perdu de vue leurs raisons d'être. Il s'agit de ramener celles-ci dans la lumière en mettant à nu sans complaisance, par la même occasion, les déchirements qui les travaillent. (...)

C'est dans ce rôle que la philosophie reprend du service comme entreprise

critique, non pas seulement au sens négatif, mais aussi et surtout au sens constructif de la notion. Elle n'est pas là simplement pour démasquer les postulats infondés, dénoncer les illusions ou débusquer les contradictions invouées. La nécessité à laquelle elle répond est celle d'accroître la conscience sur laquelle repose l'action collective dans le domaine; elle est de procurer à celle-ci une réflexivité supérieure.

Michel Fabre

Philosophie de l'éducation, in *Les 100 mots de l'éducation*. Sous la direction de Patrick Rayou et Agnès Van Zanten. PUF – 2011

Philosophie de l'éducation . Les approches scientifiques n'épuisent pas le questionnement sur l'éducation qui appelle une interrogation originale : totalisatrice puisque rien ne lui est étranger, radicale puisqu'elle remonte au fondement, existentielle, puisque sa population ultime est à la recherche du sens, mais selon une démarche exclusivement rationnelle.

La philosophie de l'éducation elles par ces styles, ces points de vue, ces objets, mais exerce trois fonctions. Elle examine les savoirs scientifiques ou pédagogiques sur l'éducation pour en évaluer les conditions de validité et de pertinence : fonction épistémologique. Elle scrute les dispositifs, les pratiques, les systèmes éducatifs pour en discerner les significations et les enjeux : fonction érudite. Enfin, dans sa fonction axiologique, elle s'interroge sur les finalités à promouvoir. La philosophie de l'éducation ne se borne pas à l'histoire des doctrines. Elle les met en tension avec les savoirs sur l'éducation et les pratiques. Son rôle est de penser le présent, surtout s'il est en crise.

À quoi sert la philosophie pour l'éducateur ? À devenir conscient des préjugés qui l'animent, à élucider ses positions et ses choix en les immergeant dans des problématiques philosophiques présentes ou passées, à tester la cohérence et la pertinence de ses questionnements et de ses réponses éducatives, à effectuer la critique des idées reçues en évaluant leurs présupposés et leurs conséquences.

1. FINALITÉS DE L'ÉDUCATION

Emmanuel KANT,
Réflexions sur l'éducation.

T1. L'homme est la seule créature qui doit être éduquée. (...). Un animal est déjà par son instinct tout ce qu'il peut être une raison étrangère [l'instinct] a déjà pris soin de tout pour lui. Mais l'homme doit user de sa propre raison. Il n'a point d'instinct et doit se fixer lui-même le plan de sa conduite. Or puisqu'il n'est pas immédiatement capable de le faire, mais au contraire vient au monde <pour ainsi dire> à l'état brut, il faut que d'autres le fassent pour lui.

L'espèce humaine doit, peu à peu, par son propre effort tirer d'elle-même toutes les qualités naturelles de l'humanité. Une génération éduque l'autre. (...).

Il est possible que l'éducation devienne toujours meilleure et que chaque génération, à son tour, fasse un pas de plus vers le perfectionnement de l'humanité car c'est au fond de l'éducation que gît le grand secret de la perfection de la nature humaine. (...) C'est une chose enthousiasmante de penser que la nature humaine sera toujours mieux développée par l'éducation et que l'on peut parvenir à donner à cette dernière une forme qui convienne à l'humanité. Ceci nous ouvre une perspective sur une future espèce humaine plus heureuse (...) Il y a beaucoup de germes dans l'humanité et c'est notre tâche que de développer d'une manière proportionnée les dispositions naturelles, que de déployer l'humanité à partir de ses germes, et de faire en sorte que l'homme atteigne sa destination. (...)

T.2 Voici un principe de l'art de l'éducation que particulièrement les hommes qui font des plans d'éducation devraient avoir sous les yeux : on ne doit pas seulement éduquer des enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur possible et meilleur, c'est-à-dire conformément à l'idée de l'humanité et à sa destination totale.

Ce principe est de grande importance. Ordinairement les parents élèvent leurs enfants seulement en vue de les adapter au monde actuel, si corrompu soit-il. Ils devraient bien plutôt leur donner une éducation meilleure, afin qu'un meilleur état pût

en sortir dans l'avenir. Toutefois deux obstacles se présentent ici : 1) Ordinairement les parents ne se soucient que d'une chose : que leurs enfants réussissent bien dans le monde, et 2) les princes ne considèrent leurs sujets que comme des instruments pour leurs desseins".

Daniel HAMELINE,
Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine, Paris, ESF éditeur.

Car éduquer, en définitive, et quel que soit notre soin à en différer l'échéance, c'est trancher du mieux et du moins bon, c'est s'insurger contre ce qui est au nom de ce qui devrait être. (...) Une vertu fondamentale de l'éducateur, s'il lui faut se concevoir vertueux, c'est bien l'indignation. (...)

Il est impossible d'éduquer sans croire, sans espérer, c'est-à-dire sans s'indigner de l'état dans lequel se trouve aujourd'hui le bien le plus précieux de l'humanité, son enfance, vouée aux nuisances de toutes sortes, à la stupidité, à l'incurie de l'espèce malfaisante que nous sommes.

Émile DURKHEIM,
Éducation et sociologie, 1922

T1. Chaque société se fait un certain idéal de l'homme, de ce qu'il doit être tant au point de vue intellectuel que physique et moral ; que cet idéal est, dans une certaine mesure, le même pour tous les citoyens ; qu'à partir d'un certain point il se différencie suivant les milieux particuliers que toute société comprend dans son sein. C'est cet idéal, à la fois un et divers, qui est le pôle de l'éducation. Elle a donc pour fonction de susciter chez l'enfant : 1° Un certain nombre d'états physiques et mentaux que la société à laquelle il appartient considère comme ne devant être absents d'aucun de ses membres ; 2° Certains états physiques et mentaux que le groupe social particulier (caste, classe, famille, profession) considère également comme devant se retrouver chez tous ceux qui le forment.(...) La société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité : l'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective. (...). Nous arrivons donc à la formule suivante : *L'éducation est*

l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné.

Il résulte de la définition qui précède que l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération. En chacun de nous, peut-on dire, il existe deux êtres qui, pour être inséparables autrement que par abstraction, ne laissent pas d'être distincts. L'un est fait de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-mêmes et aux événements de notre vie personnelle : c'est ce qu'on pourrait appeler *l'être individuel*. L'autre est un système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie ; telles sont les croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales, les traditions nationales ou professionnelles, les opinions collectives de toute sorte. Leur ensemble forme *l'être social*. Constituer cet être en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation. (...)

T2. Si, comme nous avons essayé de l'établir, l'éducation a, avant tout, une fonction collective, si elle a pour objet d'adapter l'enfant au milieu social où il est destiné à vivre, il est impossible que la société se désintéresse d'une telle opération. Comment pourrait-elle en être absente, puisqu'elle est le point de repère d'après lequel l'éducation doit diriger son action ? C'est donc à elle qu'il appartient de rappeler sans cesse au maître quelles sont les idées, les sentiments qu'il faut imprimer à l'enfant pour le mettre en harmonie avec le milieu dans lequel il doit vivre. Si elle n'était pas toujours présente et vigilante pour obliger l'action pédagogique à s'exercer dans un sens social, celle-ci se mettrait nécessairement au service de croyances particulières, et la grande âme de la patrie se diviserait et se résoudrait en une multitude incohérente de petites âmes fragmentaires en conflit les unes avec les autres. On ne peut pas aller plus complètement contre le but fondamental de toute éducation. Il faut choisir : si l'on attache quelque prix à l'existence de la société - et nous venons de voir ce qu'elle est pour nous - il faut que l'éducation assure entre les citoyens une suffisante communauté d'idées et de sentiments sans laquelle toute société est impossible ; et pour qu'elle puisse produire ce résultat, encore faut-il qu'elle ne soit pas abandonnée totalement à l'arbitraire des particuliers.

Bernard CHARLOT

In *L'éducation en France et en Allemagne*, éd. L'Harmattan, 2003, p.341-342.

L'éducation est **humanisation** (ou, si l'on préfère, hominisation). Le petit d'homme naît incomplet, dans un monde qui a été construit par les générations humaines qui l'ont précédé. (...) L'humain (c'est-à-dire ce qui fait de l'homme un animal radicalement différent des autres) a été produit par les hommes, collectivement. Devenir un homme, c'est s'approprier ce patrimoine. Ce qui le permet, c'est le processus culturel porté par l'éducation au cours de l'histoire de l'espèce humaine.

L'humanisation (...) induit en effet un principe d'universalité de l'être humain. Elle entraîne le refus de toute forme de domination et d'exclusion, y compris lorsqu'elles sont argumentées par une spécificité culturelle.

L'éducation est **socialisation**. La socialisation n'est pas un processus qui s'ajoute à l'humanisation, c'est une particularisation de l'humanisation. En effet, il n'existe d'être humain que dans une forme sociale et culturelle déterminée. L'homme est construit et se construit comme homme d'ici et de maintenant. En d'autres termes : on ne peut pas s'approprier la totalité du patrimoine humain, on ne peut s'approprier que ce qui en est disponible, sous une forme ou une autre, là où on naît, à l'époque où on naît.

La socialisation est le fondement d'un respect des spécificités culturelles et des spécificités nationales issues de l'histoire, dès lors que ces spécificités ne masquent pas des formes de domination (à l'égard notamment des femmes ou des minorités). Ou encore : le droit à la différence, fondé sur la particularisation socioculturelle de l'être humain, doit être articulé avec un droit à la ressemblance, fondé sur le principe d'universalité de l'être humain.

L'éducation est **singularisation**. La encore, ce n'est pas un processus qui s'ajoute à l'humanisation-socialisation, c'est une particularisation du processus l'humanisation-socialisation. En effet, il n'existe d'être humain que sous forme singulière. L'homme se construit comme exemplaire singulier et singularisé de l'espèce humaine. Cette singularisation est aussi processus de subjectivation : tout être humain est sujet. Toutefois, la conscience d'être sujet, l'amplitude et les formes de singularisation, varient au cours de l'histoire et selon les lieux. (...) L'humain se construit comme sujet et

se sait sujet.

La singularisation fonde le respect du sujet, en tant que sujet humain qui ne se confond pas avec l'individu sur un marché mais ne s'identifie pas non plus à un simple membre de la communauté. Nul ne doit être contraint à rester dans le groupe (la communauté, l'ethnie, etc.) où il est né.

Il peut exister des tensions entre ces trois principes mais l'éducation ne doit ignorer aucun des trois car tous trois, indissociablement, définissent l'homme.

François DUBET, D. MARTUCHELLI,

A l'École, Seuil Paris, 1996.

Tout système scolaire doit remplir trois « fonctions » essentielles et peut être défini par la manière dont il les hiérarchise et les articule. (...)

— **La « fonction » de distribution** tient au fait que l'école attribue des qualifications scolaires possédant une certaine utilité sociale dans la mesure où certains emplois, positions ou statuts sont réservés aux diplômés. L'école répartit des « biens » ayant une valeur sur les marchés professionnels et la hiérarchie des positions sociales. Longtemps limitée par l'étroitesse du recrutement des cycles secondaire, professionnel et supérieur, cette fonction n'a cessé de s'élargir avec le double mouvement de multiplication des diplômes et des emplois qualifiés. C'est le plus souvent par le biais de cette fonction que la sociologie s'est intéressée à l'école en lui posant deux questions essentielles. La première est celle du rapport entre la distribution des qualifications scolaires et la distribution des positions sociales des élèves entrant dans le système : quelles sont les chances des enfants issus des divers groupes sociaux d'accéder aux qualifications scolaires ? En aval du système, quels sont les effets des qualifications scolaires sur la stratification sociale ? Ces questions sont moins centrées sur l'école elle-même que sur la place du système scolaire dans les mécanismes globaux de mobilité sociale.

— **La deuxième « fonction »** de l'école est celle que nous pouvons qualifier d'éducative afin de la démarquer le plus nettement possible de la fonction de socialisation. Alors que la socialisation vise l'intégration dans un système et une société, la fonction d'éducation est liée au projet de production d'un type de sujet qui n'est pas

totallement adéquat à son « utilité » sociale. Dans *L'évolution pédagogique en France*, Durkheim souligne fortement cette dimension de l'école, produit du projet chrétien de transformation des individus, et c'est pour cette raison que toute école est nécessairement « hors du monde » et qu'elle en appelle à des principes généraux qui fondent une capacité critique et d'individualisation. Les débats sur la culture scolaire, sur les « valeurs », sur l'autonomie de l'école et de la société, sur les projets éducatifs ne peuvent pas être tenus pour de simples expressions idéologiques des fonctions « réelles » de l'école ; ils participent de la construction d'une double distance de l'école à la structure sociale d'une part, à la culture quotidienne de l'autre. Même si cette dimension du système scolaire n'est parfaitement visible que dans les moments de changement et de rupture propices aux affirmations de principes, comme dans les grandes époques de la « guerre scolaire » en France ou dans les ruptures révolutionnaires, il reste que cette fonction éducative est présente dans tout système éducatif, dans une mesure qui ne peut être considérée comme une simple adaptation au monde tel qu'il est.

— **La troisième « fonction » scolaire** est celle de la socialisation. L'école produit un type d'individu adapté à la société dans laquelle il vit et reprenant l'héritage que toute éducation transmet. En même temps que l'école est un appareil de distribution des positions sociales, elle est un appareil de production des acteurs ajustés à ces positions. C'est pour cette raison que les théoriciens de la reproduction ont souligné le fait que celle-ci était à la fois sociale et culturelle ; reproduction des individus et reproduction des positions qu'ils occupent. La socialisation scolaire, qui n'est pas toute la socialisation, se déroule dans une organisation scolaire caractérisée par une « forme » scolaire, un ensemble de règles, d'exercices, de programmes et de relations pédagogiques résultant de la rencontre d'un projet éducatif et d'une structure des « chances sociales ». L'acteur est considéré comme un élève tenu d'apprendre des rôles et un « métier » à travers lesquels il intériorise des normes et des aptitudes qui implantent les dispositions lui permettant d'entrer dans la société.

CODE DE L'ÉDUCATION

Version consolidée 1^{er} juin 2012

Article L111-1 : L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances.

Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission pre-

mière à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République.

L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française.

Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs.

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.

Pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites. La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique et sociale.

Elle a pour but de renforcer l'encadrement des élèves dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé, et de permettre de façon générale aux élèves en difficulté, quelle qu'en soit l'origine, en particulier de santé, de bénéficier d'actions de soutien individualisé.

L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique.

Article L111-2

Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation.

La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen. Elle constitue la base de l'éducation permanente. Les familles sont associées à l'accomplissement de ces missions.

Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire.

L'État garantit le respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des familles.

SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES

Extrait du Journal Officiel (**Date de publication ?**)

[Présentation]

L'établissement d'un socle commun des savoirs indispensables répond à une nécessité ressentie depuis plusieurs décennies en raison de la diversification des connaissances. L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école en arrête le principe en précisant que « *la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société* ». De plus, par l'article 2 de la même loi, « *la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République* ».

Pour toutes ces raisons, le socle commun est **le ciment de la nation** : il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'école et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance. (...)

Cinq générations après les lois scolaires fondatrices de la III^e République, une génération après l'instauration du collège unique, le socle constitue **une référence commune, pour tous ceux qui confient leurs enfants à l'école, mais aussi pour tous les enseignants**.

L'enseignement obligatoire ne se réduit pas au socle commun. Bien que désormais il en constitue le fondement, le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège ; il n'en est pas non plus le condensé. Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la **culture scolaire fondamentale**, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. **Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire** sous peine de se trouver marginalisé. L'école doit offrir par ailleurs à chacun les moyens de développer toutes ses facultés.

Maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part

aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète.

Le socle commun s'organise en **sept compétences**. Cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement :

- la maîtrise de la langue française,
- la pratique d'une langue vivante étrangère,
- les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique,
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication,
- la culture humaniste.

Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit,

- d'une part, des compétences sociales et civiques et, d'autre part,
- de l'autonomie et de l'initiative des élèves.

Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de *connaissances* fondamentales pour notre temps, de *capacités* à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'*attitudes* indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité.

Le socle commun s'acquiert progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences.

À l'école et au collège, **tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle**. Dans ce cadre, les pratiques scolaires artistiques, culturelles et sportives y contribuent pleinement.

L'exigence de contenu du socle commun est indissociable d'une exigence d'évaluation. Des paliers intermédiaires, adaptés aux rythmes d'apprentissage définis par les cycles, sont déterminés dans la maîtrise du socle.

Des outils d'évaluation, correspondant notamment aux exigences des différents paliers de maîtrise du socle commun, sont mis à la disposition des enseignants.

Un livret personnel permettra à l'élève, à sa famille et aux enseignants de suivre l'acquisition progressive des compétences.

Afin de prendre en compte les différents rythmes d'acquisition, les écoles et les collèges organiseront un accompagnement adapté : études surveillées, tutorat, accès aux livres, à la culture et à internet. Les élèves qui manifestent des besoins particuliers quant aux acquisitions nécessaires à chaque palier se voient proposer un programme personnalisé de réussite éducative.

Le principe même du socle repose sur un impératif de qualité. S'agissant d'**une culture commune pour tous les élèves**, il traduit tout autant une ambition pour les plus fragiles qu'une exigence pour ceux qui réussissent bien. Les graves manques pour les uns et les lacunes pour les autres à la sortie de l'école obligatoire constituent des freins à une pleine réussite et à l'exercice d'une citoyenneté libre et responsable.

Ainsi, **le socle commun possède une unité : sa maîtrise à la fin de la scolarité obligatoire ne peut être que globale**, car les compétences qui le constituent, avec leur liste principale de connaissances, de capacités et d'attitudes, sont complémentaires et également nécessaires. Chacun des domaines constitutifs du socle commun contribue à l'insertion professionnelle, sociale et civique des élèves, pour sa maîtrise à l'issue de la scolarité obligatoire, il ne peut donc y avoir de compensation entre les compétences requises qui composent un tout, à la manière des qualités de l'homme ou des droits et des devoirs du citoyen.(...)

[Conclusion]

Le principe même du socle repose sur un impératif de qualité. S'agissant d'une culture commune pour tous les élèves, il traduit tout autant une ambition pour les plus fragiles qu'une exigence pour ceux qui réussissent bien. Les graves manques pour les uns et les lacunes pour les autres à la sortie de l'école obligatoire constituent des freins à une pleine réussite et à l'exercice d'une citoyenneté libre et responsable.

Ainsi, le socle commun possède une unité : sa maîtrise à la fin de la scolarité obligatoire ne peut être que globale, car les compétences qui le constituent, avec leur

liste principale de connaissances, de capacités et d'attitudes, sont complémentaires et également nécessaires. Chacun des domaines constitutifs du socle commun contribue à l'insertion professionnelle, sociale et civique des élèves, pour sa maîtrise à l'issue de la scolarité obligatoire, il ne peut donc y avoir de compensation entre les compétences requises qui composent un tout, à la manière des qualités de l'homme ou des droits et des devoirs du citoyen.

Roger-François GAUTHIER

Socle commun, in *Les 100 mots de l'éducation*. dir. Patrick Rayou et Agnès Van Zanten.
PUF – 2011

Socle commun

Instauré par une loi en 2005-2006, le « socle commun de connaissances et de compétences » innove en ce qu'il définit des objectifs aux apprentissages (au lieu de programmes fixant des objectifs d'enseignement), pour la fin de la scolarité obligatoire (au lieu de finalités différentes au premier degré et au collège) et les définit en termes de compétences (au lieu de savoirs). Élaboré à la suite des réflexions européennes sur les compétences clés, il répond à des questions posées depuis 1975 (création du « collège unique », sans révision des curricula ; fermer parenthèse. Il est fait de sept « compétences » (bloc au sein desquels les enseignements traditionnels parviennent à se retrouver aussi bien que des aspects plus novateurs : formation des élèves à l'autonomie et à l'initiative), définies par l'association de connaissances, capacités et attitudes, détaillée en « domaines » et en « items ».

Le socle commun pose des problèmes de mise en œuvre : il doit cohabiter sans confort aussi bien avec le référentiel pédagogique ancien (les programmes et les « éducation à ») qu'avec le mode traditionnel des épreuves compensées du brevet des collèges. Beaucoup de questions sont posées autour de son évaluation, en ce qu'il est expressément interdit de « compenser » les compétences entre elles. La séparation entre ses partisans (avec le projet d'une « école du socle », qui réunirait primaires et collèges) et ses opposants recoupe moins les schémas politiques traditionnels que l'opposition entre ceux qui privilégient les traditions d'un enseignement secondaire tourné d'abord vers les savoirs disciplinaires et ceux qui considèrent que la lutte contre l'échec scolaire passe par un renouvellement du curriculum.

Denis SIMARD,

"L'éducation peut-elle être encore une "éducation libérale" ?",
Revue française de pédagogie, INRP, n° 132, juillet/août/septembre 2000, p. 33/34.

L'éducation, avant d'être technique de préparation à la vie sociale et professionnelle, est appropriation d'un patrimoine de connaissances, de valeurs et de symboles qui permet à chacun de mieux comprendre le monde, d'y vivre et d'y répondre d'une manière active, créatrice et autonome. En d'autres termes, parce que le monde dans lequel nous vivons est le résultat de productions humaines, connaître les plus significatives d'entre elles permet de se situer dans l'histoire et dans son identité humaine. Tel est, en substance, le sens de l'éducation et des études...

Mais au-delà de ce consensus général, des divergences apparaissent dès lors qu'il s'agit de préciser les contenus de culture à transmettre et les moyens à mettre en œuvre pour faire de l'école un véritable lieu de culture. Comment, en effet, articuler l'école à la culture de nos jours ? Comment penser l'école comme lieu de culture ? Comment raviver la dimension pédagogique et plus largement éducative de la culture ...?

Ces questions sont difficiles parce que les réponses habituelles et les notions comme celles de culture, d'éducation et de pédagogie, qui tiraient leur force d'évidence d'une longue tradition rationaliste et humaniste, sont devenues problématiques.

Jean-Claude FORQUIN,

Ecole et culture (le point de vue des sociologues britanniques),
éd De Boeck, 1992 161-163

Toute théorie du curriculum rencontre à un moment ou à un autre la question de la justification. Enseigner suppose des efforts, des coûts, des sacrifices de toute nature. Au sens propre du mot, il faut que ce qu'on enseigne vaille la peine. Qu'est-ce qui mérite par excellence d'être enseigné, qu'est-ce qui est fondamental, qu'est-ce qui doit être enseigné à tous les membres d'une société ? Dans les sociétés scolarisées, qu'est-ce qui par excellence doit être enseigné dans les écoles, sous la responsabilité de professionnels spécialement recrutés et formés pour cela, et dotés pour cela d'une autorité que leur reconnaît ou que leur délègue la collectivité adulte ? Et qu'est-ce qui peut être transmis par d'autres canaux, d'autres réseaux ? Qu'est-ce qui peut être placé sous le contrôle de l'Etat, et qu'est-ce qui échappe à l'Etat ?

On distinguera deux sortes ou deux niveaux de justification du curriculum : les

justifications d'opportunité, les justifications fondamentales.

Problèmes d'opportunité : on ne peut pas tout enseigner, il faut faire des choix, variables selon les contextes, les ressources disponibles, les besoins sociaux, les demandes des usagers, les traditions culturelles et pédagogiques. C'est l'affaire des « décideurs », des responsables des politiques éducatives, des constructeurs de programmes scolaires, mais aussi, au niveau quotidien, des enseignants dans leur classe, les enseignants qui savent que de toute façon ils ne « boucleront » pas le programme et qu'ils doivent aussi faire des choix, des calculs d'optimisation dans les champs de contraintes.

Les justifications fondamentales concernant moins la question des possibles (et des « compossibles ») que la question des valeurs. Je ne peux enseigner que si j'enseigne des choses qui ont à mes yeux valeur formatrice. Faire apprendre aux élèves tous les numéros de la page quarante de l'annuaire n'est pas justifiable, pour des raisons qui ne sont nullement des raisons d'opportunité mais des raisons fondamentales, des raisons qui tiennent à l'idée même que nous nous faisons de l'éducation intellectuelle : il faut que ce qu'on enseigne ait un sens, ou ait du sens, si cela doit contribuer à la formation et au développement de l'esprit. Et que dire d'un enseignement qui transmettrait délibérément des connaissances erronées, des théories fausses, des habitudes néfastes, des préoccupations triviales ? Cela serait assimilable bien entendu à une violence, à une agression envers les personnes qui subiraient le préjudice d'un tel enseignement et appellerait la réprobation la plus radicale.

Ainsi l'enseignement est inséparable de l'idée d'une valeur propre à la chose enseignée, et donc bénéficie en quelque sorte par effet de contamination ou d'assimilation celui à qui l'enseignement s'adresse. Si, à la suite de philosophes tels que Paul Hirst et Richard Peters, on privilégie dans l'enseignement les objectifs cognitifs (on sait que pour Hirst (1975) il s'agit essentiellement de faire accéder les élèves à une approche conceptuelle du monde dans le cadre d'un certain nombre de « formes de connaissance » et que pour Peters l'éducation générale – ce qu'il appelle « education » par opposition au « training » - donne avant tout à l'individu un large éventail de connaissances assorties d'une capacité de compréhension en profondeur des phénomènes, d'une capacité de jugement critique et d'un goût pour les activités intellectuelles désintéressées), cette valeur propre à la chose enseignée sera essentiellement épistémologique : ce qui importe, c'est d'enseigner des choses qui soient vraies, des connaissances objectives, des démarches intellectuelles douées d'un pouvoir heuristique.

Si on met l'accent sur d'autres objectifs que les objectifs cognitifs de la scolarisation (par exemple l'éducation de la sensibilité ou de la motricité, l'éducation morale et sociale, ce seront d'autres critères que la valeur de vérité qui entreront en ligne de compte, des critères peut-être plus diffus, plus difficiles à identifier ou à définir. Mais ces critères n'en sont pas moins à l'œuvre, ne serait-ce que négativement, dans les jugements que nous portons sur les orientations esthétiques, morales, idéologiques ou spirituelles d'un enseignement, ou sur la valeur de ce qu'il apporte en matière de capacités motrices et manuelles. Dans tous les cas, nous demandons la justification, une justification qui n'est pas essentiellement d'ordre pragmatique (comme cela peut être le cas dans les situations de « training », où les apprentissages sont subordonnés à des objectifs utilitaires étroits et indépendants de toute idée de formation générale de l'esprit ou de développement de la personne), mais d'ordre fondamental, d'ordre éthique, liée à une conception de la valeur (valeur de vérité, valeur esthétique, valeur morale, accomplissement de l'être individuel et de l'être humain générique dans l'être individuel).

2. PRINCIPES ET VALEURS DE L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE

2.1 L'ÉGALITÉ D'INSTRUCTION, CONDITION DE LA LIBERTÉ POLITIQUE

« L'homme est né libre, et partout il est dans les fers. » Jean-Jacques Rousseau, *Du Contrat Social*, L. I, Ch. I.

CONDORCET

Sur la nécessité de l'instruction publique, 1793

Au commencement du quinzième siècle, l'Europe entière, plongée dans l'ignorance, gémissait sous le joug de l'aristocratie nobiliaire et de la tyrannie sacerdotale : et, depuis cette époque, les progrès vers la liberté ont, dans chaque nation, suivi ceux des lumières (...). Un peuple éclairé confie ses intérêts à des hommes instruits, mais un peuple ignorant devient nécessairement la dupe des fourbes qui, soit qu'ils le flattent, soit qu'ils l'oppriment, le rendent l'instrument de leurs projets, et la victime de leurs intérêts personnels. (...)

Combien n'y a-t-il pas d'exemples de peuples qui se sont crus libres, lors même qu'ils gémissaient sous l'esclavage ? Oui sans doute, la liberté ne peut périr ; mais c'est uniquement parce que les progrès des lumières en assurent l'éternelle durée, et l'histoire entière atteste avec combien peu de succès les institutions, en apparence les mieux combinées, ont protégé celle des peuples que leurs lumières ne défendaient pas contre l'hypocrisie des tyrans, qui savent prendre le masque de la popularité, ou celui de la justice. Dire que le peuple en sait assez, s'il sait vouloir être libre, c'est avouer qu'on veut le tromper pour s'en rendre maître. C'est le dégrader sous la vaine apparence d'un respect perfide.

Le maintien de la liberté et de l'égalité exige donc un certain rapport entre l'instruction des citoyens qui en peuvent recevoir le moins, et les lumières des hommes les plus éclairés, dans le même pays, et à la même époque.

CONDORCET (1743 - 1794)

Sur L'Instruction Publique - Premier Mémoire - 1792

L'inégalité d'instruction est une des principales sources de la tyrannie. Mais ce degré d'ignorance où l'homme, jouet du charlatan qui voudra le séduire, et ne pouvant défendre lui-même ses intérêts, est obligé de se livrer en aveugle à des guides qu'il ne peut ni juger ni choisir; cet état d'une dépendance servile, qui en est la suite, subsiste chez presque tous les peuples à l'égard du plus grand nombre, pour qui dès lors la liberté et l'égalité ne peuvent être que des mots qu'ils entendent lire dans leurs codes, et non des droits dont ils sachent jouir. »

CONDORCET

Présentation de la Bibliothèque de l'Homme public, 1790

C'est l'ignorance de ses droits qui a retenu si longtemps l'homme dans les fers ; les lumières que la philosophie a répandues jusque dans les dernières classes, ont pu seules lui rendre son ancienne dignité ; et le défaut d'instruction sur ses intérêts politiques peut le replonger une seconde fois dans l'esclavage.

2.2. L'ÉGALITÉ D'INSTRUCTION, CONDITION DE L'ÉGALITÉ RÉELLE DES DROITS

CONDORCET (1743 - 1794)

« l'instruction doit être universelle »

*Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique,
20 avril 1792*

Messieurs,

Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs. Assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature, et par là, établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi : Tel doit être le premier but d'une instruction nationale ; et, sous ce point de vue, elle est pour la puissance publique un devoir de justice. [...]

Nous n'avons pas voulu qu'un seul homme, dans l'empire, pût dire désor-

mais : la loi m'assurait une entière égalité de droits, mais on me refuse les moyens de les connaître. Je ne dois dépendre que de la loi, mais mon ignorance me rend dépendant de tout ce qui m'entoure. On m'a bien appris dans mon enfance que j'avais besoin de savoir, mais forcé de travailler pour vivre, ces premières notions se sont bientôt effacées, et il ne m'en reste plus que la douleur de sentir, dans mon ignorance, non la volonté de la nature, mais l'injustice de la société. Nous avons cru que la puissance publique devait dire aux citoyens pauvres : la fortune de vos parents n'a pu vous procurer que les connaissances les plus indispensables ; mais on vous assure des moyens faciles de les conserver et de les étendre. Si la nature vous a donné des talents, vous pouvez les développer, et ils ne seront perdus ni pour vous, ni pour la patrie.

Ainsi, l'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens. Elle doit être répartie avec toute l'égalité que permettent les limites nécessaires de la dépense, la distribution des hommes sur le territoire, et le temps plus ou moins long que les enfants peuvent y consacrer. Elle doit, dans ses divers degrés, embrasser le système entier des connaissances humaines, et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la facilité de conserver leurs connaissances, ou d'en acquérir de nouvelles.

CONDORCET (1743 - 1794)

Sur L'Instruction Publique - Premier Mémoire - 1792

LA SOCIÉTÉ DOIT AU PEUPLE UNE INSTRUCTION PUBLIQUE.

1. *Comme moyen de rendre réelle l'égalité des droits.*

L'instruction publique est un devoir de la société à l'égard des citoyens. Vainement aurait-on déclaré que les hommes ont tous les mêmes droits ; vainement les lois auraient-elles respecté ce premier principe de l'éternelle justice, si l'inégalité dans les facultés morales empêchait le plus grand nombre de jouir de ces droits dans toute leur étendue. Ainsi, par exemple, celui qui ne sait pas écrire, et qui ignore l'arithmétique, dépend réellement de l'homme plus instruit, auquel il est sans cesse obligé de recourir. Il n'est pas l'égal de ceux à qui l'éducation a donné ces connaissances; il ne peut pas exercer les mêmes droits avec la même étendue et la même indépendance. Celui qui n'est pas instruit des premières lois qui règlent le droit de propriété ne jouit pas de ce droit de la même manière que celui qui les connaît; dans les discussions qui s'élèvent entre eux, ils ne combattent point à armes égales.

CONDORCET

*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain, 1794,
Editions sociales, 1971, pages 262-264.*

L'égalité d'instruction que l'on peut espérer d'atteindre, mais qui doit suffire, est celle qui exclut toute dépendance, ou forcée, ou volontaire. [...] Nous ferons voir que par un choix heureux, et des connaissances elles-mêmes, et des méthodes de les enseigner, on peut instruire la masse entière d'un peuple de tout ce que chaque homme a besoin de savoir pour l'économie domestique, pour l'administration de ses affaires, pour le développement de son industrie et de ses facultés, pour connaître ses droits, les défendre et les exercer; pour être instruit de ses devoirs, pour pouvoir les bien remplir, pour juger ses actions et celles des autres d'après ses propres lumières; et n'être étranger à aucun des sentiments élevés ou délicats qui honorent la nature humaine; pour ne point dépendre aveuglément de ceux à qui il est obligé de confier le soin de ses affaires ou l'exercice de ses droits; pour être en état de les choisir et de les surveiller, pour n'être plus la dupe de ces erreurs populaires qui tourmentent la vie de craintes superstitieuses et d'espérances chimériques, pour se défendre contre les préjugés avec les seules forces de la raison; enfin, pour échapper aux prestiges du charlatanisme, qui tendrait des pièges à sa fortune, à sa santé, à la liberté de ses opinions et de sa conscience, sous prétexte de l'enrichir, de le guérir et de le sauver.

Dès lors, les habitants d'un même pays n'étant plus distingués entre eux par l'usage d'une langue plus grossière ou plus raffinée, pouvant également se gouverner par leurs propres lumières, n'étant plus bornés à la connaissance machinale des procédés d'un art et de la routine d'une profession, ne dépendant plus, ni pour les moindres affaires, ni pour se procurer la moindre instruction, d'hommes habiles qui les gouvernent par un ascendant nécessaire, il doit en résulter une égalité réelle, puisque la différence des lumières ou des talents ne peut plus élever une barrière entre des hommes à qui leurs sentiments, leurs idées, leur langage permet de s'entendre; dont les uns peuvent avoir le désir d'être instruits par les autres, mais n'ont pas besoin d'être conduits par eux; dont les uns peuvent vouloir confier aux plus éclairés le soin de les gouverner, mais non être forcés de le leur abandonner avec une aveugle confiance.

Jules FERRY,

Discours dit « de la salle Molière » du 10 avril 1870.

Cité dans « 1789 Recueil de textes et documents du XVIIIème siècle à nos jours »

Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des Sports CNDP 1989

(...) Ma prétention est de vous montrer que l'égalité d'éducation n'est pas une utopie ; que c'est un principe ; qu'en droit elle est incontestable, et qu'en pratique, dans les limites que je dirai, et en vertu d'une expérience décisive que j'ai principalement pour but de vous faire connaître, cette utopie apparente est dans l'ordre des choses possibles.

Qu'est-ce que d'abord que l'égalité ? est-ce un mot retentissant ? une formule vide de sens ? n'est-ce qu'un mauvais sentiment ? n'est-ce qu'une chimère ? L'égalité, messieurs, c'est la loi même du progrès humain ! (...)

Le siècle dernier et le commencement de celui-ci ont anéanti les privilèges de la propriété, les privilèges et la distinction des classes ; l'œuvre de notre temps n'est pas assurément plus difficile. A coup sûr, elle nécessitera de moindres orages, elle exigera de moins douloureux sacrifices ; c'est une œuvre pacifique, c'est une œuvre généreuse, et je la définis ainsi ; faire disparaître la dernière, la plus redoutable des inégalités qui viennent de la naissance, l'inégalité d'éducation. C'est le problème du siècle et nous devons nous y rattacher. (...)

L'inégalité d'éducation est, en effet, un des résultats les plus criants et les plus fâcheux, au point de vue social, du hasard de la naissance. Avec l'inégalité d'éducation, je vous défie d'avoir jamais l'égalité des droits, non l'égalité théorique, mais l'égalité réelle, et l'égalité des droits est pourtant le fond même et l'essence de la démocratie. Faisons une hypothèse (...) nous pouvons supposer un état de choses où la fatalité de l'ignorance s'ajouterait nécessairement à la fatalité de la pauvreté, et telle serait, en effet, la conséquence logique, inévitable d'une situation dans laquelle la science serait le privilège exclusif de la fortune. Or savez-vous, messieurs, comment s'appelle, dans l'histoire de l'humanité, cette situation extrême ? c'est le régime des castes. Le régime des castes faisait de la science l'apanage exclusif de certaines classes. Et si la société moderne n'avisait pas à séparer l'éducation de la fortune, c'est-à-dire du hasard de la naissance, elle retournerait tout simplement au régime des castes.

A un autre point de vue, l'inégalité d'éducation est le plus grand obstacle que puisse rencontrer la création des mœurs vraiment démocratiques. Cette création s'opère sous nos yeux ; c'est déjà l'œuvre d'aujourd'hui, ce sera surtout l'œuvre de demain ; elle consiste essentiellement à remplacer les relations d'inférieur à supérieur sur lesquelles le monde a vécu pendant tant de siècles, par des rapports d'égalité. Les

sociétés anciennes admettaient que l'humanité fût divisée en deux classes : ceux qui commandent et ceux qui obéissent ; tandis que la notion de commandement et de l'obéissance qui convient à une société démocratique comme la nôtre, est celle-ci : il y a toujours, sans doute, des hommes qui commandent, d'autres hommes qui obéissent, mais le commandement et l'obéissance sont alternatifs, et c'est à chacun son tour de commander et d'obéir. Voilà la grande distinction entre les sociétés démocratiques et celles qui ne le sont pas. Ce que j'appelle le commandement démocratique ne consiste donc plus dans la distinction de l'inférieur et du supérieur ; il n'y a ni inférieur ni supérieur : il y a deux hommes égaux qui contractent ensemble, (...) deux contractants ayant chacun leurs droits précis, limités et prévus ; chacun leurs devoirs, et par conséquent, chacun leur dignité.

2.3 ÉGALITÉ – LIBERTÉ - FRATERNITÉ

Charles RENOUVIER (1815- 1903)

Manuel républicain de l'homme et du citoyen, 1848

CHAPITRE IX. De l'égalité et de la fraternité

L'ÉLÈVE : Vous avez parcouru tous les droits qui dépendent de la liberté : dites-moi maintenant ce que c'est que l'égalité.

L'INSTITUTEUR : Les hommes naissent égaux en droits, c'est-à-dire qu'ils ne sauraient exercer naturellement de domination les uns sur les autres. La République consacre cet état naturel sous l'empire de la loi.

L'ÉLÈVE : Ne pourriez-vous me rendre cette idée plus claire ?

L'INSTITUTEUR : La loi, dans la République, n'admet aucune distinction de naissance entre les citoyens, aucune hérédité de pouvoir. Les fonctions civiles et politiques n'y sont jamais des propriétés. Tous les citoyens y sont également admis aux emplois sans autre distinction que leurs vertus et leurs talents. Enfin la loi est la même pour tous, soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse.

L'ÉLÈVE : J'ai cru jusqu'ici, lorsqu'on m'a parlé de l'égalité, qu'on ne voulait pas seulement donner les mêmes droits à tous les hommes, mais aussi la même existence et les mêmes biens.

L'INSTITUTEUR : Vous ne vous êtes trompé qu'à demi. La République ne veut pas la parfaite égalité des conditions, parce qu'elle ne pourrait l'établir qu'en dépouillant les citoyens de leur liberté. Mais la République veut s'approcher de cette parfaite égalité, autant qu'elle le peut, sans priver le citoyen de ses droits naturels, sans faire de lui l'esclave de la communauté.

La devise de la République est : *Liberté, Égalité, Fraternité*. S'il n'y avait que liberté, l'in-

égalité irait toujours croissant et l'État périrait par l'aristocratie ; car les plus riches et les plus forts finiraient toujours par l'emporter sur les plus pauvres et les plus faibles. S'il n'y avait qu'égalité, le citoyen ne serait plus rien, ne pourrait plus rien par lui-même, la liberté serait détruite, et l'État périrait par la trop grande domination de tout le monde sur chacun. Mais la liberté et l'égalité réunies composeront une République parfaite, grâce à la fraternité. C'est la fraternité qui portera les citoyens réunis en Assemblée de représentants à concilier tous leurs droits, de manière à demeurer des hommes libres et à devenir, autant qu'il est possible, des égaux.

L'ÉLÈVE : Que faut-il dans une République fraternelle pour que les citoyens soient en même temps libres et égaux ?

L'INSTITUTEUR : Il faut et il est indispensable qu'une République fraternelle reconnaisse et assure deux droits à tous les citoyens : Le droit à travailler et à subsister par son travail ; Le droit à recevoir l'instruction, sans laquelle un travailleur n'est que la moitié d'un homme.[...]

Au surplus, dans le cas où le *droit au travail* ne peut être exercé pour cause de force majeure, il se traduit en *droit à l'assistance*. [...] Une République qui ne reconnaîtrait pas le droit à l'assistance serait elle-même sans droit sur les citoyens privés du nécessaire. Une guerre civile, légitime d'un côté, serait son état habituel. Et c'est là ce que nous n'avons que trop vu sous le gouvernement des rois. La société fondée sur le principe de la propriété dévolue à quelques-uns avait pour ennemis tous les hommes énergiques ou corrompus qu'elle laissait sans instruction et sans pain. [...]

L'ÉLÈVE : Vous avez nommé un autre droit qu'une République fraternelle doit, disiez-vous, garantir à tous les citoyens. C'est le droit à l'instruction. Expliquez-moi quelle est, à cet égard, l'étendue du devoir de la République.

L'INSTITUTEUR : L'instruction qu'il s'agit ici d'assurer se compose de deux parties, qui sont, d'abord, un ensemble de connaissances élémentaires nécessaires au développement de l'homme et du citoyen, puis un enseignement professionnel, ou, si vous aimez mieux, un apprentissage comprenant la théorie et la pratique première d'un État. L'instruction n'est pas seulement un droit pour le citoyen ; elle est encore un devoir, parce que la République, qui réclame ses services, et à la direction de laquelle il est même appelé à concourir, doit trouver en lui et l'intelligence de sa profession et l'aptitude aux fonctions politiques dont elle l'investit. [...] La République ne sera pas nécessairement chargée de la totalité de l'enseignement public ; mais elle sera tenue d'offrir l'instruction gratuite... aux enfants qui ne la reçoivent point d'ailleurs, et l'éducation civique à tous, sans distinction. [...]

Je ne parle pas de l'instruction et de l'éducation religieuse que les ministres des cultes peuvent seuls donner, et qui ne sont point de la compétence des magistrats de la République.

2.4 DÉMOCRATIE POLITIQUE ET SOCIALE

CONSTITUTION (1958)

« Article 1. La France est une république indivisible, laïque **démocratique et sociale**. »

Michel BAKOUNINE (1814-1876)

Trois Conférences Faites aux ouvriers de Saint-Imier

Le droit à la liberté, *sans les moyens de la réaliser*, n'est qu'un fantôme. Et nous aimons trop la liberté n'est-ce pas ? pour nous contenter de son fantôme. Nous en voulons la réalité. Mais (qu'est-ce) qui constitue le fond réel et *la condition positive* de la liberté ? C'est le développement intégral et la pleine jouissance de toutes les facultés corporelles, intellectuelles et morales pour chacun. C'est par conséquent *tous les moyens matériels* nécessaires à l'existence humaine de chacun ; c'est ensuite l'éducation et l'instruction. Un homme qui meurt d'inanition, qui se trouve écrasé par la misère, qui se meurt chaque jour de froid et de faim, et qui, voyant souffrir tous ceux qu'il aime, ne peut venir à leur aide, n'est pas un homme libre, c'est un esclave. Un homme condamné à rester toute la vie un être brutal, faute d'éducation humaine, un homme privé d'instruction, un ignorant, est nécessairement un esclave ; et s'il exerce des droits politiques, vous pouvez être sûrs que, d'une manière ou d'une autre, il les exercera toujours contre lui-même, au profit de ses exploiters, de ses maîtres.

Piero CALAMANDREI (1889-1956)

« *L'avenir des droits libérés* », Conférence (1946),
(in *Eduquer, Résister*, éd. de la Revue Conférence, 2011)

Par la proclamation des droits sociaux à côtés des droits politiques, la démocratie, de seulement *politique* qu'elle était, s'apprête à devenir aussi *économique*. (...) On veut dire par cette expression [« démocratie sociale »] ... un système constitutionnel où la participation active de tous les citoyens à la vie politique de la communauté soit garantie non seulement par les libertés politiques traditionnelles, en vertu desquelles est également donnée à tous les citoyens la possibilité juridique de participer à l'exercice de la souveraineté, mais aussi par les nouveaux droits sociaux, en vertu desquels est également donnée à tous les citoyens la possibilité de profiter de manière *effective* des libertés politiques (...) il est sûr que seule une démocratie sociale peut s'appeler vraiment démocratie, parce qu'il n'y a qu'en elles que tous les citoyens jouissent *effectivement des droits des libérés*, sans que la différence de condition économique se traduise en inégalité politique et réduise les droits des libérés à n'être, de fait, qu'un privilège des riches.

Léon BLUM (1872-1950)

Extrait de *À l'échelle humaine* (1941, publié en 1945)

Démocratie politique et démocratie sociale sont, en France tout au moins, des termes inséparables. La Démocratie politique ne sera pas viable si elle ne s'épanouit pas en démocratie sociale ; la Démocratie sociale ne serait ni réelle ni stable si elle ne se fondait pas sur une démocratie politique. La peuple français ne saurait sacrifier les uns aux autres ni les grands idéaux humains définis en 89, ni les grands « impératifs » qui se sont dégagés depuis lors de la réalité matérielle ; il veut combiner l'ordre économique et l'égalité sociale avec la liberté politique, civique et personnelle. (...) Il réclame la justice et ne demande pas une charité. (...) Souveraineté politique du peuple et justice sociale et sont deux notions et deux tâches indissolublement unies. »

PROLONGEMENTS ET DÉBATS

Henri WALLON,

La démocratisation de l'enseignement. Conférence de Besançon, cité par G. Mialaret, *Le plan Langevin-Wallon* p. 86-87 (1998)

La démocratisation de l'enseignement.

Cependant il y a deux façons de concevoir l'enseignement démocratique. Il y a d'abord une façon individualiste qui paraît avoir prédominé dans la période d'entre les deux guerres : c'est de poser que tout homme, tout enfant, quelle que soit son origine sociale, doit pouvoir, s'il en a les **mérites**, arriver aux plus hautes situations, aux situations dirigeantes. Et pour cela, on avait imaginé le **système des bourses**. Un enfant qui, à l'école primaire, a montré des dispositions et du zèle au travail reçoit une bourse. Par là, il peut poursuivre son instruction dans l'enseignement secondaire, parvenir à l'enseignement supérieur, et enfin aux plus hautes situations : situations libérales ou situations dirigeantes. C'est en fait **une conception qui reste individualiste** en ce sens que, si les situations les plus belles sont données aux plus méritants, il n'y a pas à tout prendre une élévation sensible du niveau culturel pour la masse du pays.

Aujourd'hui nous envisageons la réforme démocratique de l'enseignement sous une **forme** beaucoup **plus générale**. Il nous semble qu'il faudra abolir petit à petit les différences qui existent entre deux sociétés superposées. Même si c'est un enfant du peuple qui est passé au lycée, et, par le lycée, a pu accéder à l'enseignement supé-

rieur, il entre dans une société qui n'est plus celle de ses origines. Il bénéficie de ses aptitudes intellectuelles et de son zèle au travail, mais en se déclassant, je veux dire en se déclassant par le haut. Il y a, par conséquent, une **sorte d'écémage progressif, continu, des classes populaires**, qui donnent leurs meilleurs sujets pour occuper les situations les plus élevées, les plus rémunératrices ou seulement les plus propres à rendre fiers ceux qui les occupent.

La conception démocratique de l'enseignement **qui envisage une élévation totale de la nation quelle que soit la situation occupée**, ou plutôt quel que soit le travail et quelles que soient les fonctions qu'auront à remplir tous les individus de la société, exige que, selon ses aptitudes naturelles, **chacun ait accès à la culture la plus élevée**. Et c'est ainsi que l'organisation sociale actuelle de notre enseignement est apparue tout à fait désuète ".

Wallon, Conférence de Besançon, cité par G. Mialaret, *Le plan Langevin-Wallon*, p. 86-87).

François DUBET,

extrait de *ECOLE, FAMILLES : LE MALENTENDU*

[Trois caractéristiques de l'école républicaine]

La première d'entre elles tenait au mode de sélection. L'école républicaine, jusqu'au milieu des années 60, reposait sur un fort principe de sélection sociale : la naissance, bien plus que la performance scolaire, fixait la carrière scolaire. Le peuple allait à l'école primaire ; la bourgeoisie allait au lycée. Les enfants des ouvriers méritants échappaient à l'apprentissage grâce à l'enseignement professionnel, comme les enfants des classes moyennes allaient à l'école primaire supérieure ou au collège. L'école républicaine avait repris le modèle des écoles religieuses en construisant des écoles séparées correspondant aux diverses catégories sociales. Ce qu'on appelait l'« élitisme républicain (...) ne procédait pas d'un projet d'égalité et de mobilité ; il consistait à sélectionner les meilleurs des élèves issus du peuple pour en faire des serviteurs de la République, des fonctionnaires et, surtout, des instituteurs. Cette école pouvait paraître juste parce qu'elle traitait de manière égalitaire et « neutre » des publics séparés. Ce qui était injuste, c'était d'abord la société qui interdisait l'accès de tous aux formations les plus prestigieuses. Les parents n'avaient pas à jouer aux stratégies scolaires. Depuis, en se massifiant, l'école s'est donnée pour idéal de placer tous les élèves sur un pied d'égalité et, à terme, de les faire tous réussir selon leurs propres compétences. Dans une large mesure, le collège unique réalise le projet de justice inscrit dans le plan

Langevin-Wallon.

La deuxième caractéristique de l'école tenait à la définition de ses finalités. L'école primaire était l'école de la République. Elle avait pour tâche de former des citoyens et des Français à travers des apprentissages élémentaires. Elle instaurait une légitimité politique nouvelle face à l'Église. La laïcité n'était pas seulement conçue comme une neutralité et une séparation de l'Église et de l'État, c'était aussi une morale publique, une croyance dans le progrès et la raison. **Le lycée, de son côté, était dominé par le monde de la grande culture et des humanités** et n'avait guère pour objectif de préparer à la vie active. Toute la hiérarchie des disciplines scolaires était dominée par les valeurs de la culture générale et de l'abstraction incarnées par les langues mortes, remplacées depuis par les mathématiques. « En bas » se tenaient les disciplines plus concrètes et plus pratiques, les sciences naturelles et les langues vivantes. Destiné aux héritiers, le lycée tournait le dos à l'utilité sociale, exaltait les valeurs de la connaissance gratuite. Entre ces deux écoles, le collège offrait une promotion aux bons élèves issus des milieux modestes sans leur permettre, pour autant, d'atteindre les voies royales du lycée.

[- **troisième caractéristique** -] Le ministère de l'Instruction publique reposait sur une **forte distinction entre instruction et éducation.** L'école était centrée sur les apprentissages, elle s'adressait avant tout à des élèves, non à des enfants ou à des adolescents. Ni l'enfance ni l'adolescence ne pouvaient entrer à l'école, et toute la discipline visait à maintenir la porte close. D'ailleurs, la grande majorité des adolescents n'étaient pas scolarisés, notamment les plus pauvres et tous ceux qui étaient issus des vagues successives d'immigration. Ainsi, l'école s'est longtemps protégée des débordements de la jeunesse et de la société, les territoires des parents et des maîtres étaient nettement séparés. Les digues ont plus ou moins tenu jusqu'à Mai 68.

Ce système a engendré une forte régulation des relations scolaires. Les rôles de maître et d'élève étaient clairement définis. Les attentes réciproques étaient établies en amont de l'école. Le recrutement social des enseignants était en harmonie avec les publics homogènes. Les instituteurs venaient de l'élite du peuple, les professeurs, des classes moyennes, et les professeurs d'atelier, de la classe ouvrière. Tous semblaient « à leur place ». Les établissements n'étaient que des agrégats de classes réglées par des programmes et des méthodes pédagogiques communes. Ce système ne laissait évidemment guère de place aux parents, l'autorité des maîtres n'était guère contestable et, surtout, l'école accomplissait les destins inscrits dans la naissance de chacun.

François DUBET

« C'était mieux avant ! »... ou comment échapper à la nostalgie du tableau noir de la

République » (in L'École et les parents: la grande explication, éd. Plon, 2000.)

École du peuple, école de l'élite ?

Mais cette école publique était-elle l'école de tous ? En réalité, le système scolaire mis en place par la République n'était pas démocratique au sens où l'on entend ce mot aujourd'hui. L'École républicaine était composée de deux institutions séparées.

Les enfants du peuple - enfants d'ouvriers et de paysans - allaient à l'école élémentaire pour y acquérir le Certificat d'études primaires. L'École républicaine, ce fut d'abord leur école, même si tous ne parvenaient pas à y réussir : la moitié d'entre eux seulement obtenait le Certificat d'études à la veille de la seconde guerre mondiale. Les enfants de la bourgeoisie allaient, eux, dans une autre école. À l'âge où les enfants du peuple étaient à l'école primaire, ils fréquentaient le petit lycée. Puis ils passaient au lycée. Non parce qu'ils étaient les meilleurs, mais parce qu'ils étaient nés au bon endroit, dans un milieu social où il allait de soi qu'on fréquente le lycée. Ils étaient les héritiers de la culture et, souvent, de l'argent et du pouvoir. Dans ce lycée républicain, on parlait moins de la République que des « Humanités », moins de la culture française que de « la culture » tout court. Au terme du lycée, les meilleurs, souvent aussi les plus favorisés culturellement, préparaient les concours d'entrée dans les Grandes Écoles qui leur ouvraient les portes de l'élite, tandis que les autres, armés du baccalauréat, entraient dans la vie active ou à l'université.

Cette organisation de l'enseignement à deux vitesses a perduré jusqu'au début des années soixante. Elle a, sans aucun doute, prolongé l'inégalité. Mais elle a prétendu, en même temps, remédier à l'injustice en instituant, au sein des écoles primaires du peuple, « l'élitisme républicain ».

L'élitisme républicain, une imposture ?

L'élitisme républicain cherchait essentiellement à distinguer les meilleurs élèves issus du peuple, ceux que leur mérite, leur intelligence et leur vertu autorisaient à envisager de plus longues études, ceux dont la nation ne pouvait négliger les talents sans se priver d'une ressource utile.

Une fois ces élèves distingués par le maître d'école, il leur était possible d'obtenir le soutien des bourses, d'aller au collège et, parfois même, au lycée. Dans la plupart des cas, ces élèves obtenaient le Brevet élémentaire, parfois le Baccalauréat. Mais, même dans ce dernier cas, ils ne rejoignaient pas la véritable élite, celle qui avait fait du grec et du latin dès la sixième.

L'élitisme républicain n'a donc jamais concerné qu'une faible partie des élèves issus du peuple, ceux qui obtenaient des emplois publics ou embrassaient des professions de niveau moyen, contremaître ou comptable. Pour la grande majorité des autres, la scolarité élémentaire constituait leur unique scolarité. Autrement dit, l'élitisme républicain n'offrait qu'à une toute petite minorité la chance d'aller au bout d'un second cycle. Largement donnée aux élèves de la bourgeoisie, cette chance était parcimonieusement offerte aux meilleurs des enfants du peuple. Des parcours exceptionnels sont restés dans les mémoires, ceux de grands écrivains comme Péguy ou Camus, mais justement, ils demeurent exceptionnels.

Ce système a permis un début de démocratisation : il a entr'ouvert les portes de l'enseignement long ; il a favorisé la formation d'une classe moyenne issue du peuple et qui devait tout à l'école. Bien des enseignants ont été les produits de ce système, ce qui peut suffire à expliquer qu'ils y soient si attachés.

La paix scolaire, mais à quel prix ?

L'École républicaine a permis l'installation de la paix scolaire. Les enfants du peuple et les enfants de la bourgeoisie n'étant pas mêlés sur les bancs de la même école, les maîtres avaient affaire à des publics homogènes avec des cultures de référence identiques, des attitudes et des aspirations du même ordre.

De plus, au sein de chaque école primaire et au nom de l'élitisme républicain, il était facile de séparer les élèves en fonction de leurs compétences. Ainsi les meilleurs étaient-ils tirés vers le haut, tandis que les moins bons étaient plus rapidement conduits vers la sortie. Ainsi cette école n'avait-elle pas à affronter directement les difficultés posées par l'hétérogénéité des publics scolaires puisque son organisation même entérinait les inégalités sociales. La plupart des élèves quittant l'école très jeunes, celle-ci n'avait guère à connaître longtemps les problèmes sociaux, ceux de la pauvreté, du chômage ou de l'immigration. Imaginez ce que serait l'école aujourd'hui si près de 70 % des élèves l'abandonnaient après la classe de cinquième ! On y créerait sans doute un havre de paix sociale, mais cette paix pourrait-elle être qualifiée de républicaine ?

Un îlot de justice scolaire dans un océan d'injustices sociales ?

L'École républicaine distribuait peu de diplômes : moins de 10 % de bacheliers au début des années cinquante pour une classe d'âge. L'utilité des diplômes était garantie par leur rareté. Quand un Français sur deux seulement possédait le Certificat d'études, quand moins d'un sur vingt accédait à l'enseignement supérieur, les diplômes étaient « rentables », personne ne considérait qu'ils étaient « dévalués ». Mais

la très grande majorité des enfants entrait directement sur le marché du travail dès la fin de l'école obligatoire.

Malgré cela, parce qu'identifiée à la nation, l'École républicaine avait l'avantage de n'être guère contestée. Dans un monde pauvre en moyens de communication et en médias, elle représentait souvent la seule possibilité d'ouverture à une culture plus large que celle de la famille, du village et de la classe sociale d'origine. Dans ce domaine, l'école n'avait guère de concurrent et son prestige est longtemps resté entier.

De plus, et de manière paradoxale, l'École républicaine pouvait être vécue comme un îlot de justice scolaire dans un océan d'injustices sociales parce que, précisément, l'élitisme républicain permettait à quelques enfants du peuple d'échapper à leur destin. Les autres apparaissaient surtout comme les victimes des inégalités sociales. Cette école ne « sauvait » pas tous les enfants, mais elle avait, au moins, le mérite d'en promouvoir quelques-uns. Un élève qui entrait à l'École normale supérieure suffisait à justifier toute une carrière d'instituteur. »

Vincent TROGER,

Du latin à la terminale S, l'héritage élitiste des lycées, article publié dans *Les lycées : état des lieux, Regards sur l'actualité n° 353, août-septembre 2009*

Lorsque les républicains arrivent au pouvoir en 1879, ils héritent d'un système scolaire totalement cloisonné. D'un côté, « l'ordre » secondaire, que les héritiers de la bourgeoisie des grandes villes peuvent intégrer dès l'enfance, puisque les lycées comprennent souvent des classes élémentaires, dites « petits lycées », où on commence l'apprentissage du latin. De l'autre côté, « l'ordre » primaire. Il est constitué des écoles primaires publiques ou privées imposées aux communes par la loi Guizot de 1833, mais aussi de quelques « écoles primaires supérieures » et écoles techniques. Ces dernières prolongent les études primaires par un enseignement général et préprofessionnel totalement indépendant de l'enseignement secondaire, et sans latin. Or, toute la politique scolaire de la IIIe République a justement consisté à développer, parallèlement aux lycées et aux collèges du Secondaire, cet enseignement primaire supérieur. Cours complémentaires, écoles primaires supérieures et écoles techniques offrent une alternative gratuite aux élèves méritants et d'origine modeste qui sortent de l'école communale. Ces « collèges du peuple », où enseignent des instituteurs spécialisés, permettent aux bons élèves des milieux populaires, lauréats du certificat d'études, de poursuivre des études et d'obtenir un brevet élémentaire ou supérieur. C'est une voie d'accès aux emplois de l'encadrement intermédiaire des entreprises ou de l'administration, voire à la voie royale de la méritocratie républicaine, l'école normale d'instituteurs. Mais, il n'y avait ni latin ni baccalauréat pour ces élèves-là. Autrement dit, la IIIe

République a préservé l'élitisme des lycées en développant, en parallèle, un enseignement de niveau équivalent, mais dont les contenus et les méthodes se voulaient adaptés à un public populaire. Il lui assurait une réelle promotion tout en lui interdisant l'accès direct au baccalauréat.

(...)

Réformes du lycée sous la Ve République

6 janvier 1959 : Réforme Berthoin. Prolongation par une ordonnance (n° 59-45) de la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans et réforme par un décret du même jour (n° 59-57) de l'organisation du système éducatif. Sont créés les collèges d'enseignement général (CEG), les collèges municipaux sont transformés en lycées, les collèges techniques en lycées techniques.

1968 : Création des nouvelles séries du Baccalauréat : A (lettres-philosophie), B (lettres-sciences économiques et sociales), C (mathématiques-physique), D (mathématiques- sciences expérimentales), E (mathématiques- technologie), F (industriel), G (tertiaire). Cette nouvelle organisation est complétée par la création, la même année, des baccalauréats technologiques.

1969 : Un nouveau système de notation par lettre en cinq niveaux (A B C D E) est imposé dans l'enseignement secondaire. Il sera rapidement abandonné.

11 juillet 1975 : Réforme Haby. Le collège unique est créé par la loi n° 75-620. Les dernières classes de premier cycle dans les lycées disparaissent, le passage de l'école au collège devient automatique.

1976: Les collèges d'enseignement technique deviennent des lycées d'enseignement professionnel (LEP).

1981 : Création des zones d'éducation prioritaires (ZEP).

1982 : Création de la seconde indifférenciée qui repousse l'orientation vers les sections technologiques à la fin de la seconde. **1985** : Le ministère a pour objectif « 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat » pour l'an 2000. Création du Baccalauréat professionnel, les LEP deviennent des lycées professionnels.

1992 : Le lycée technologique est associé au lycée général dans le lycée d'enseignement général et technologique.

1993 : Créations des nouvelles séries du baccalauréat : trois filières dans la voie générale (S, ES, L) et huit dans la voie technologique (dont les principales sont à l'époque STI, STT, SMS, STL).

1999 : Introduction progressive des travaux personnels encadrés (TPE).

2008 : Assouplissement de la carte scolaire. Présentation par le ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos, d'un projet de réforme du lycée en mai, abandonné en dé-

cembre à la suite du mouvement lycéen.

mai-juin 2009 : Remise du rapport sur le lycée du député Benoist Apparu et des préconisations pour la réforme du lycée de Richard Descoings.

septembre 2009 : Généralisation de la réforme du lycée professionnel.

Antoine PROST

*« La bataille de la gratuité »,
in Le Monde de l'Éducation, n°340, 2005*

Bien avant son officialisation en 1881, la gratuité scolaire a fait l'objet d'après débats et de décrets divers. Mais, malgré la noblesse de son intention, elle ne s'est pas révélée suffisante pour assurer une véritable démocratisation de l'accès au savoir.

La gratuité évoque immanquablement la loi du 16 juin 1881 qui en a fait l'un des fondements de l'école républicaine. Le débat déborde pourtant largement cet épisode central, et il court du début du XIX^e siècle à nos jours en changeant de visage.

Les termes en sont posés dès la Révolution. Parmi les projets alors présentés, le plus avancé, celui de Condorcet, fait de la gratuité un principe : non seulement « *l'instruction nécessaire à tous doit être gratuite* », mais aussi celle « *qu'il n'est pas indispensable de donner à tous les enfants* », car elle est indirectement utile à tous les citoyens et pas seulement à ceux qui en bénéficient. Tous les maîtres doivent donc être payés par le Trésor public. Condorcet prévoit pourtant des bourses nationales pour les élèves qui auraient montré le germe de leurs talents dans leurs premières études. C'est que, dans cette société rurale, la poursuite d'études passe souvent par l'internat, normalement à la charge des familles. L'instruction devrait être gratuite, mais non l'entretien.

Ce débat n'avait d'importance que philosophique, car les pouvoirs publics n'avaient pas les moyens de payer les maîtres. Il fallait donc que les familles le fassent. Sans doute certaines congrégations pratiquaient-elles la gratuité - leur fondateur l'avait imposée aux *Frères des écoles chrétiennes* -, mais **en règle générale, au début du XIX^e siècle, il fallait payer pour faire instruire ses enfants.** La **rétribution scolaire** était mensuelle, graduée selon que l'élève apprenait à lire, écrire ou compter. Elle obligeait les maîtres d'école à des démarches humiliantes ; parfois même, certaines familles très pauvres s'en acquittaient en nature. Mais **beaucoup ne pouvaient rien payer : la diffusion de l'instruction butait sur la misère.** On accepta donc gratuitement dès l'origine des élèves indigents dans la limite du quart, puis du tiers des élèves. La loi Guizot (1833) entérina ce dispositif et, pour éviter aux instituteurs de faire la quête, elle décida que la rétribution serait levée par le percepteur.

La gratuité de la scolarisation des élèves indigents posait trois problèmes.

Les conseils municipaux, élus par les plus gros contribuables, veillaient à la limiter pour ne pas être amenés à indemniser les maîtres de ce manque à gagner. D'autre part, les critères étant flous, le système autorisait le clientélisme et la liste des indigents changeait parfois quand la mairie changeait de mains. Surtout, le système était humiliant pour ses bénéficiaires. Les républicains de 1848, partisans de la gratuité, n'auront pas le temps de la faire entrer dans les mœurs. Mais elle progresse sous le Second Empire. L'économie décolle, la France s'enrichit, les communes ont davantage de moyens, le régime connaît une évolution libérale qu'atteste la nomination de Victor Duruy à la tête de l'instruction publique en 1863. Par une loi de 1867, il autorise les communes à décider une imposition supplémentaire pour établir la gratuité et assurer néanmoins aux instituteurs un minimum de 600 francs par an. Les républicains vont plus loin. Leur programme scolaire se résume en trois mots : gratuité, obligation et laïcité. Comme ils choisissent d'avancer pas à pas, la gratuité, déjà réalisée dans six communes sur dix, fait l'objet d'une première loi que Jules Ferry défend comme ministre. On aurait pu s'attendre qu'elle soit facilement adoptée. **Les conservateurs la combattent pourtant parce qu'elle émancipe les instituteurs des tutelles locales ; de plus, elle annonce la laïcité**, et ils dénoncent déjà une concurrence injuste entre l'enseignement libre et les écoles publiques financées par tous les contribuables ; certains, enfin, recourent à des arguments caractéristiques de l'idéal social que combattaient précisément les républicains. Ainsi pour Chesnelong, un légitimiste: « *La famille est l'école du sacrifice : laissez-lui [...] ce qui fait sa grandeur morale et qui assure son efficacité sociale.* »

La loi de 1881 n'en est pas moins votée à une très large majorité¹. Pour en faciliter l'application, une loi de 1889 retire aux communes la charge des traitements et la confie à l'État; en contrepartie, celui-ci encaisse désormais les impôts locaux institués pour payer les maîtres. **Les instituteurs deviennent alors des fonctionnaires de l'État.**

La gratuité est contagieuse. La loi de 1886 l'étend aux cours complémentaires, écoles primaires supérieures et écoles maternelles, définissant ainsi l'enseignement primaire comme celui qui offre une scolarité gratuite aux enfants du peuple, de 5 ans à 16 ou 18 ans. Mais elle ne caractérise pas un niveau d'enseignement : l'instruction élémentaire est aussi dispensée dans les petites classes (11^e à 7^e) des lycées et collèges, où elle reste payante. Dès le début de la scolarité, deux voies divergent ainsi, qui

¹ La gratuité ne concerne pas l'internat, important pour le primaire supérieur, ni les études dont le produit est l'enjeu de conflits entre les directeurs d'école et leurs adjoints qui les surveillent, ni les fournitures, que beaucoup de communes vont prendre plus ou moins en charge.

n'ont pas les mêmes horizons - le baccalauréat est celui des petits lycées - et qui surtout ne visent pas la même clientèle. **Les petites classes payantes du secondaire permettent en effet aux parents d'éviter à leurs rejetons la promiscuité des gamins du peuple** qui disent des gros mots ; elles constituent ainsi un moyen peu onéreux de construire la "distinction" à laquelle la bourgeoisie est si attachée. On comprend qu'elles deviennent la cible des réformateurs soucieux de démocratie et d'égalité.

Au début du XX^e siècle, un notable républicain comme **Ferdinand Buisson**, directeur de l'enseignement primaire de Ferry, **critique cette dualité** qui n'a de fondement que social. La guerre de 1914 donne une impulsion vigoureuse à cette dénonciation : les pères ont combattu dans les mêmes tranchées, les fils peuvent fréquenter la même école primaire, déclarent les *Compagnons de l'université nouvelle*, un groupe d'enseignants de tous niveaux qui se sont rencontrés sous l'uniforme. L'objectif ainsi fixé porte un nom : **l'école unique**.

Démocratique, cette revendication avait pour elle la logique : les petites classes du secondaire faisaient double emploi avec les écoles primaires. Leur suppression aurait pourtant ébranlé tout le secondaire, car elles représentaient un bon tiers des effectifs des collèges, maillon essentiel du réseau secondaire², et ceux-ci étaient trop petits pour survivre à une telle hémorragie. **La campagne pour l'école unique ne réussit donc pas à supprimer ces petites classes.** Pourtant, elle débouche paradoxalement sur la gratuité du secondaire lui-même.

L'existence des petites classes payantes du secondaire ne pénalisait pas, en effet, les écoliers du primaire ; leur formation élémentaire était aussi bonne que celle de leurs camarades plus "distingués". Mais il leur était difficile d'aller plus loin : le caractère payant des études longues était dissuasif.

Pour y remédier, on unifia en 1925 le concours des bourses, en alignant leur montant sur celui des scolarités respectives pour que les boursiers puissent vraiment choisir entre le primaire supérieur et le secondaire. Mais l'époque était difficile, car tous deux devaient recruter dans les classes très creuses nées pendant la guerre. Plutôt que de fermer pour cause d'effectifs insuffisants une école primaire supérieure ou un collège rival, on décida en 1927 de réunir leurs élèves avec le même professeur pour les cours aux programmes analogues. C'est ce qu'on appela l'**"amalgame"**. Comme on ne pouvait justifier que les élèves "secondaires" payent pour recevoir l'en-

² En 1938, on compte 235 collèges communaux de garçons pour 119 lycées.

seignement que leurs camarades "primaires" recevaient gratuitement, on institua en 1927 la gratuité de l'enseignement secondaire dans les établissements amalgamés, ce qui déplaçait l'injustice : comment expliquer en effet que le même enseignement secondaire soit payant ou gratuit selon l'établissement où il était dispensé ? La gratuité du secondaire fut donc adoptée pour les **classes** de 6^e en 1930, celles de 5^e en 1931, et pour toutes les classes secondaires, sauf les petites classes, l'année suivante. **Supprimée sous Vichy, la gratuité du secondaire fut rétablie à la Libération.**

Les partisans de la démocratisation de l'enseignement étaient persuadés qu'une fois levé l'obstacle financier, les enfants du peuple doués s'orienteraient vers les études longues. Dix ou vingt ans plus tard, on découvrit qu'il n'en était rien : **nécessaire, la gratuité n'était pas suffisante pour démocratiser l'enseignement.**

Alain KERLAN

Philosophie pour l'éducation, ESF, 2003.

L'exigence démocratique – **l'exigence d'égalité**, le principe d'égalité inhérent aux démocraties modernes – a cependant déplacé l'idéal éducatif. La philosophie de l'éducation ne peut ignorer cette conviction désormais au cœur de l'éducation moderne : l'accès pour tous aux savoirs et à la culture y est conçu à la fois comme une condition et un rouage de la démocratie. La démocratie a quelque chose d'essentiel à voir avec la transmission et l'appropriation universelle des savoirs. Telle est l'évidence sur laquelle s'appuie l'autorité pédagogique et se fonde la légitimité politique de la culture scolaire. Comment peut-on comprendre ce lien substantiel de la connaissance et de la démocratie ? Comment justifions-nous cette équation que nous posons au cœur de l'école : *savoir = démocratie* ? En vérité, l'évidence se défait dès que l'on s'interroge avec quelque rigueur, et plusieurs conceptions souvent mêlées doivent être distinguées.

En premier lieu, le plus souvent, dans notre tradition républicaine, nous l'entendons dans l'esprit du rationalisme des *Lumières*. Émules de Condorcet, même si nous l'ignorons, nous voulons alors dire que les savoirs en tant que tels émancipent et instituent le citoyen, que les connaissances rationnelles sont par elles-mêmes des valeurs formatrices de sujets libres et autonomes. Citoyen cultivé et citoyen éclairé, c'est un tout. La diffusion généralisée des Lumières, de la culture, est essentielle à la fondation et au développement de la démocratie, parce qu'elle est nécessaire à l'émancipa-

tion, à l'autonomie du citoyen et à l'exercice éclairé de la citoyenneté.

Une seconde façon d'entendre l'équation *savoir = démocratie* relève, dès son principe, de la pensée critique. Elle dénonce l'inégalité dans le partage des savoirs et la diffusion de la culture comme l'une des formes et l'un des fondements de l'inégalité sociale et politique, et l'un des principaux obstacles à la démocratie réelle. Le combat politique pour la démocratie et le combat pour l'accès de tous à la culture par l'école convergent dans la revendication républicaine *d'intégration et de promotion par le savoir*. Cette seconde conception se trouve au principe de l'engagement dans la lutte contre l'échec scolaire, de l'exigence de *démocratisation (...)*. Sur le fond, ces deux conceptions ne sont pas très éloignées : toutes deux considèrent le savoir et sa possession comme un bien, une valeur, une ressource pour la vie et la démocratie.

Mais il existe une autre conception qui en diffère très sensiblement. Elle emprunte moins à Condorcet qu'à Comte et Durkheim, au positivisme. Dans cet autre registre, la légitimité de la culture scolaire est moins trouvée du côté de *l'émancipation du citoyen* que du côté de *la fondation du lien social*. Cette conception est aujourd'hui impliquée dans les débats autour de la *culture commune*. Durkheim fut l'un des tout premiers à étudier le rôle de la culture scolaire. En tant que sociologue, mais tout autant en tant que "savant" engagé dans la construction de l'école laïque et de son modèle, il était convaincu que la démocratie a besoin de notions communes partagées. Tel est, selon lui, le rôle des connaissances qu'enseigne l'école, de la culture scolaire : faire office de ciment intellectuel et de lien affectif. La conception positiviste dont s'inspira Jules Ferry pour bâtir l'école de la République – l'école au service de la République – était une tentative de répondre aux insuffisances supposées de la conception de Condorcet. Durkheim, après Comte, en dépit ou plutôt en raison même de son engagement pour l'école de la République, n'a eu de cesse d'y dénoncer ce qui demeurerait à ses yeux un rationalisme abstrait et un individualisme atomisant, contraires à l'esprit démocratique. L'école du compromis positiviste voudra substituer à la souveraineté du paysan éclairé de Condorcet, maître de la chaîne des savoirs, le membre d'une société unie intellectuellement et moralement dans le partage de la raison commune et des savoirs raisonnés des sciences.

2.5 LAÏCITÉ

LAÏCITÉ – NEUTRALITÉ CONFSSIONNELLE

L'éducation devant préparer les citoyens à l'État, il est évident qu'elle doit être relative à sa constitution et à ses lois; elle serait foncièrement mauvaise, si elle y était contraire; c'est un principe de tout bon gouvernement, que chaque famille particulière soit réglée sur le plan de la grande famille qui les comprend toutes. Comment a-t-on pu penser que des hommes qui ne tiennent point à l'État, qui sont accoutumés à mettre un religieux au-dessus des chefs des États, leur ordre au-dessus de la patrie, leur institut et des constitutions au-dessus des lois, seraient capables d'élever et d'instruire la jeunesse d'un royaume. L'enthousiasme et les prestiges de la dévotion avaient livré les Français à de pareils instituteurs, livrés eux-mêmes à un maître étranger. [...]

Pourquoi faut-il en effet que les collèges soient administrés par des moines ou par des prêtres ? Sous quel prétexte l'instruction dans les lettres ou dans les sciences leur serait-elle exclusivement dévolue ? Les ecclésiastiques présenteront toujours le motif d'instruire les enfants dans la religion. Il est certain que de toutes les instructions c'est la plus importante; mais est-il vrai que les seuls ecclésiastiques puissent leur apprendre le catéchisme, leur enseigner le français et le latin, expliquer Horace et Virgile ? [...] C'est dans le sein des familles chrétiennes, dans les instructions de la paroisse, que les enfants doivent prendre les éléments du christianisme. Les églises sont les véritables écoles de la religion [...]. Un aumônier ou un chapelain dans chaque collège pourrait suffire à cette fonction. [...]

Je ne dois pas oublier une remarque importante, c'est que présentement presque tous les hommes distingués dans les sciences et dans les lettres sont des laïcs. On ne cesse de répéter qu'il n'y a pas assez de prêtres pour remplir les fonctions du ministère ecclésiastique; et pourquoi donc veut-on en faire des professeurs de collèges et des précepteurs ? [...]

Je prétends revendiquer pour la nation une éducation qui ne dépende que de l'État, parce qu'elle lui appartient essentiellement; parce que toute nation a un droit inaliénable et imprescriptible d'instruire ses membres; parce qu'enfin les enfants de l'État doivent être élevés par les membres de l'État.

Laïcité de l'enseignement proprement dit ou laïcité du programme.

Que faut-il entendre par ces mots, et de quel degré de rigueur sont-ils susceptibles ? Nous estimons qu'il faut les prendre dans le sens qui se présente le premier à l'esprit, c'est-à-dire dans leur acception la plus correcte et la plus simple : l'enseignement primaire est laïque, en ce qu'il ne se confond plus avec l'enseignement religieux. L'école, de confessionnelle qu'elle était, est devenue laïque ou non confessionnelle ; elle n'est plus seulement « mixte quant au culte », situation qui pendant longtemps a marqué, pour ainsi dire, la transition entre les deux régimes : elle est « *neutre quant au culte* ». Les élèves de toutes les communions y sont indistinctement admis, mais les représentants d'aucune communion n'y ont plus autorité, n'y ont plus accès.

C'est la séparation, si longtemps demandée en vain, de l'église et de l'école. **L'instituteur à l'école, le curé à l'église, le maire à la mairie.** Nul ne peut se dire pros crit du domaine où il n'a pas entrée : c'est le fait même de la distinction des attributions, qui n'a rien de blessant pour personne ni de préjudiciable pour aucun service. Réduit à ces termes, le problème de la laïcité ne peut donner lieu ni à de bien vives discussions ni à des difficultés sérieuses, quelques efforts qu'on tente pour les faire naître.

JULES FERRY

Discours à la Chambre des députés, 23 décembre 1880

La neutralité religieuse de l'école, au point de vue du culte positif, au point de vue confessionnel, comme on dit en d'autres pays, est un principe nécessaire qui vient à son heure et dont l'application ne saurait être retardée plus longtemps : c'est le même principe dont est sortie une législation tout entière [et] s'il a tardé à produire ses fruits dans l'ordre scolaire, il a déjà reçu, dans l'ordre politique et dans l'ordre social, la pleine consécration, non seulement des pouvoirs publics, mais de la volonté de la société tout entière... La neutralité religieuse de l'école, la sécularisation de l'école, si vous voulez prendre un mot familier à notre langue politique, c'est, à mes yeux et aux yeux du Gouvernement, la conséquence de la sécularisation du pouvoir civil et de toutes les institutions sociales, de la famille par exemple, qui constitue le régime sous

lequel nous vivons depuis 1789. Oui, 1789 a sécularisé toutes les institutions, et particulièrement l'institution de la famille, puisqu'il a fait du mariage un contrat civil, relevant uniquement de la loi civile et absolument indépendante de la loi religieuse. C'est ce que j'appelle la sécularisation des institutions, et je dis que la sécularisation des institutions devait nécessairement aboutir, tôt ou tard, à la sécularisation de l'école publique. [...] Il y a cent ans, Messieurs, on a sécularisé le pouvoir civil. Il y a deux cents ans, les plus grands esprits du monde, Descartes et Bacon ont sécularisé le savoir humain, la philosophie. Nous, aujourd'hui, nous venons suivre cette tradition ; nous ne faisons qu'obéir à la logique de ce grand mouvement, commencé il y a plusieurs centaines d'années, en vous demandant de séculariser l'école..."

LAÏCITÉ - LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT ET NEUTRALITÉ BIEN COMPRISE

Victor HUGO

Discours contre la loi Falloux à l'assemblée 1850
in J. CORNEC, *Laïcité*, SUDEL, 1965, pages 68-75

(...) Voilà comme je comprendrais l'éducation publique nationale. Messieurs, à côté de cette magnifique instruction gratuite, sollicitant les esprits de tout ordre, offerte par l'État, donnant à tous, pour rien, les meilleurs maîtres et les meilleures méthodes, modèle de science, et de discipline, normale, française, chrétienne, libérale, qui élèverait, sans nul doute, le génie national à sa plus haute somme d'intensité, je placerais sans hésiter *la liberté d'enseignement*, la liberté d'enseignement pour les instituteurs privés, la liberté d'enseignement pour les corporations religieuses ; la liberté d'enseignement pleine, entière, absolue, soumise aux lois générales comme toutes les autres libertés, et je n'aurais pas besoin de lui donner le pouvoir inquiet de l'État pour surveillant, parce que *je lui donnerais l'enseignement gratuit de l'État pour contre-poids*. (...) Je veux, je le déclare, la liberté de l'enseignement, mais je veux la surveillance de l'État et comme je veux cette surveillance effective je veux *l'État laïque, purement laïque, exclusivement laïque*. (...) J'entends maintenir, quant à moi, et au besoin faire plus profonde que jamais, cette antique et salutaire *séparation de l'Église et de l'État*, qui était la sagesse de nos pères, et cela dans l'intérêt de l'Église comme dans l'intérêt de l'État. (...)

Je veux donc, je veux sincèrement, fermement, ardemment, l'enseignement religieux, mais je veux l'enseignement religieux de l'Église, et non l'enseignement religieux d'un parti [ndlr : *le parti clérical*]. Je le veux sincère et non hypocrite. Je le veux ayant pour but le ciel et non la terre. Je ne veux pas qu'une chaire envahisse l'autre ; je

ne veux pas mêler le prêtre au professeur. (...) En un mot, je veux, je le répète, ce que voulaient nos pères, *l'Église chez elle et l'État chez lui*. (...)

L'Assemblée voit déjà clairement pourquoi je repousse le projet de loi (...). Votre loi est une loi qui a un masque. Elle dit une chose et elle en ferait une autre. C'est une pensée d'asservissement qui prend les allures de la liberté. C'est une confiscation intitulée donation. Je n'en veux pas. C'est votre habitude. Quand vous forgez une chaîne, vous dites : Voici une liberté ! (...) Ah ! je ne vous confonds pas avec l'Église, pas plus que ne confonds le gui avec le chêne. Vous êtes les parasites de l'Église, vous êtes la maladie de l'Église. (...) Nous vous connaissons ! nous connaissons le parti clérical. C'est un vieux parti qui a des états de services. C'est lui qui monte la garde à la porte de l'orthodoxie. (...) C'est lui qui fait défense à la science et au génie d'aller au-delà du missel et qui veut cloîtrer la pensée dans le dogme. Tous les pas qu'a faits l'intelligence de l'Europe, elle les a faits malgré lui. (...) C'est lui qui a fait battre de verges Prinelli pour avoir dit que les étoiles ne tomberaient pas. C'est lui qui a appliqué Campanella sept fois à la question pour avoir affirmé que le nombre des mondes était infini et entrevu le secret de la création. C'est lui qui a persécuté Harvey pour avoir prouvé que le sang circulait. De par Josué, il a enfermé Galilée ; de par saint Paul, il a emprisonné Christophe Colomb. Découvrir la loi du ciel, c'était une impiété ; trouver un monde, c'était une hérésie. C'est lui qui a anathématisé Pascal au nom de la religion, Montaigne au nom de la morale, Molière au nom de la morale et de la religion.

Oh ! (...) nous vous connaissons. Voilà longtemps déjà que la conscience humaine se révolte contre vous et vous demande : qu'est-ce que vous me, voulez ? Voilà longtemps déjà que vous essayez de mettre un bâillon à l'esprit humain ! Et vous voulez être les maîtres de l'enseignement ! Et il n'y a pas un poète, pas un écrivain, pas un philosophe, pas un penseur que vous acceptiez ! Et tout ce qui a été écrit, trouvé, rêvé, déduit, illuminé, imaginé, inventé par les génies, le trésor de la civilisation, l'héritage séculaire des générations, le patrimoine commun des intelligences, vous le rejetez ! Si le cerveau de l'humanité était là devant vos yeux à votre discrétion, ouvert comme la page d'un livre, vous y feriez des ratures, convenez-en ! (...) Et vous réclamez la liberté d'enseigner ! Tenez, soyons sincères entendons-nous sur *la liberté que vous réclamez : c'est la liberté de ne pas enseigner*. (...)

A qui en voulez-vous donc ? Je vais vous le dire : vous en voulez à la raison humaine. Pourquoi ? Parce qu'elle fait le jour. Oui, voulez-vous que je vous dise ce qui vous importune ? C'est cette énorme quantité de lumière libre que la France dégage depuis trois siècles, lumière toute faite de raison, lumière aujourd'hui plus éclatante que jamais, [...] cette lumière libre, cette lumière directe, cette lumière qui ne vient pas

de Rome, qui vient de Dieu, voilà ce que vous voulez éteindre ! Voilà ce que nous voulons conserver !

Je repousse votre loi. Je la repousse parce qu'elle confisque l'enseignement primaire, parce qu'elle dégrade l'enseignement secondaire, parce qu'elle abaisse le niveau de la science, parce qu'elle diminue mon pays.

Ferdinand BUISSON,

Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, article laïcité (*extrait*)

L'instituteur à l'école, le curé à l'église, le maire à la mairie. (...) Est-il possible de se tenir à ces lignes générales ? Le culte de la logique, que nous professons plus peut-être qu'aucun autre peuple, n'exige-t-il pas que nous disions où commence et où finit la laïcité ? Suffit-il que le prêtre n'entre pas dans l'école, que le catéchisme n'y soit pas enseigné ni les prières récitées, pour que l'enseignement soit laïque ? Si l'instituteur lui-même a des convictions religieuses, comment ne les communiquera-t-il pas à ses élèves ? S'il n'en a pas ou s'il les dissimule, sera-t-il vraiment à la hauteur de sa mission éducatrice ? Ainsi envisagé, le problème s'élève et s'étend, la question législative et administrative fait place à la question philosophique et pédagogique. Essayons sinon de la résoudre, du moins d'indiquer en quel sens la solution nous semble devoir être cherchée.

Si par laïcité de l'enseignement primaire il fallait entendre la réduction de cet enseignement à l'étude de la lecture et de l'écriture, de l'orthographe et de l'arithmétique, à des leçons de choses et à des leçons de mots, toute allusion aux idées morales, philosophiques et religieuses étant interdite comme une infraction à la stricte neutralité, nous n'hésitons pas à dire que c'en serait fait de notre enseignement national. Ce serait ramener l'instituteur au rôle presque machinal de l'ancien *magister* dont les deux attributs distinctifs étaient la férule et la plume d'oie, l'une résumant toute sa méthode et l'autre tout son art. Si l'instituteur ne doit pas être un éducateur, quelques titres qu'on lui donne, quelque position qu'on lui assure, quelque savoir qu'il possède, sa mission est amoindrie et tronquée au point de n'être plus digne du respect qui l'entoure aujourd'hui.

L'enfant du peuple a besoin d'autre chose que de l'apprentissage technique

de l'alphabet et de la table de Pythagore ; il a besoin, comme on l'a si heureusement dit, d'une éducation libérale, et c'est la dignité de l'instituteur et la noblesse de l'école de donner cette éducation sans sortir des cadres modestes de l'enseignement populaire. Or qui peut prétendre qu'il y ait une éducation sans un ensemble d'influences morales, sans une certaine culture générale de l'âme, sans quelques notions sur l'homme lui-même, sur ses devoirs et sur sa destinée ? Il faut donc que l'instituteur puisse être un maître de morale en même temps qu'un maître de langue ou de calcul, pour que son œuvre soit complète. Il faut qu'il continue à avoir charge d'âmes, et à en être profondément pénétré. Il faut qu'il ait le droit et le devoir de parler au cœur aussi bien qu'à l'esprit, de surveiller dans chaque enfant l'éducation de la conscience au moins à l'égal de toute autre partie de son enseignement. Et un tel rôle est incompatible avec l'affectation de la neutralité, ou de l'indifférence, ou du mutisme obligatoire sur toutes les questions d'ordre moral, philosophique et religieux. « *Il y a deux espèces de neutralité de l'école, disait très bien le ministre de l'instruction publique au cours de la discussion de la loi : il y a la neutralité confessionnelle et la neutralité philosophique. Et il ne s'agit dans cette loi que de la neutralité confessionnelle.* »

L'instituteur se doit, doit à ses élèves et doit à l'État de ne prendre parti dans l'exercice de ses fonctions ni pour ni contre aucun culte, aucune église, aucune doctrine religieuse, ce domaine étant et devant rester le domaine sacré de la conscience. Mais on pousserait le système à l'absurde si l'on prétendait demander au maître de ne pas prendre parti entre le bien et le mal, entre la morale du devoir et la morale du plaisir, entre le patriotisme et l'égoïsme, si on lui interdisait de faire appel aux sentiments généreux, aux émotions nobles, à toutes ces grandes et hautes idées morales que l'humanité se transmet sous des noms divers depuis quelques mille ans comme le patrimoine de la civilisation et du progrès

Jean JAURÈS

Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur 4 octobre 1908

La plus perfide manœuvre du parti clérical, des ennemis de l'école laïque, c'est de la rappeler à ce qu'ils appellent la neutralité, et de la condamner par là à

n'avoir ni doctrine, ni pensée, ni efficacité intellectuelle et morale. En fait, il n'y a que le néant qui soit neutre. (...)

Sans doute il serait matériellement impossible de retrancher aujourd'hui de l'histoire des hommes ou de l'histoire de la nature tous les événements qui contrarient la tradition ecclésiastique. Les choses mêmes, si je puis dire, ont une voix et jettent des cris. La cosmographie, la géologie, la vaste histoire humaine renouvelée par la critique, ne s'accordent pas aisément avec la lettre de certains récits bibliques enfantins et étroits ; toutes les sciences, quelles qu'elles soient, abstraites ou concrètes, en habituant l'intelligence à lier des idées selon une conséquence rigoureuse, comme le fait la géométrie, ou à enchaîner les faits selon des lois, comme le font la physique et la chimie, la mettent en défiance à l'égard du miracle. Et le large tableau de la vie multiple et changeante des peuples, de la succession des institutions, des croyances, des formes religieuses et sociales émergeant par degrés et s'évanouissant peu à peu, libère l'intelligence des partis aveugles.

La **neutralité scolaire** ne pourrait donc pas, à moins d'aller jusqu'à la suppression de tout enseignement, retirer à la science moderne toute son âme de liberté et de hardiesse. Mais ce qu'on attend de l'école, ce qu'on s'appête à exiger d'elle, c'est qu'elle réduise au minimum cette âme de liberté ; c'est que, sous prétexte de ménager les croyances, elle amortisse toutes les couleurs, voile toutes les clartés, et qu'elle ne laisse parvenir à l'esprit les vérités scientifiques qu'éteintes et presque mortes. Il y a une façon de raconter l'histoire de la terre, les « époques de la nature » pour parler comme Buffon, qui émeut prodigieusement l'esprit et qui le fait assister au long travail de notre planète comme à un drame incomparable. Il y a au contraire une façon sèche, inerte, qui ne laisse dans l'esprit que des mots et qui n'y suscite point la vie et les dangereuses curiosités redoutées par l'Église. De même il est possible de raconter l'histoire de France sans manquer à l'exactitude matérielle des faits et des dates, mais de telle sorte que les institutions successives, empire de Charlemagne, féodalité, monarchie centralisée, explosion révolutionnaire de la démocratie bourgeoise, lente poussée et préparation du socialisme, n'offrent à l'esprit rien de vivant et se réduisent à une pauvre nomenclature. Dès lors, les intelligences ainsi éduquées, n'ayant jamais goûté la vie, ne seront pas choquées de ce qu'a de mort aujourd'hui la pensée ecclésiastique. Et l'Église guettera l'heure où tous ces esprits, souffrant à leur insu de la pauvreté de l'enseignement scolaire, seront à la merci de la première émotion idéaliste qu'elle pourra leur ménager.

Ainsi, par la campagne de « neutralité scolaire », ce ne sont pas seulement les

instituteurs qui sont menacés de vexations sans nombre. C'est l'enseignement laïque lui-même qui est menacé de stérilité et de mort. (...)

Est-ce à dire que l'enseignement de l'école doit être sectaire, violemment ou sournoisement tendancieux ? Ce serait un crime pour l'instituteur de violenter l'esprit des enfants dans le sens de sa propre pensée. S'il procédait par des affirmations sans contrepoids, il userait d'autorité, et il manquerait à sa fonction même qui est d'éveiller et d'éduquer la liberté. S'il cachait aux enfants une partie des faits, s'il ne leur faisait connaître que ceux qui peuvent seconder telle ou telle thèse, s'il ne comprenait pas ou s'il ne faisait pas comprendre la force des raisons qui ont légitimé telle ou telle institution, propagé telle ou telle croyance, il n'aurait ni la probité ni l'étendue d'esprit sans lesquelles il n'est pas de bon instituteur.

De là la nécessité d'une méthode d'enseignement surtout positive. Ce n'est point par voie de négation, de controverse, que doit procéder l'instituteur, mais en donnant aux faits toute leur valeur, tout leur relief. A quoi bon polémiquer contre des récits bibliques enfantins ? Il vaut mieux donner à l'enfant la vision nette de l'évolution de la terre. A quoi bon railler la croyance au miracle ? il est bien plus scientifique de montrer que tous les progrès de l'esprit humain ont consisté à rechercher des causes et à savoir des lois. Quand vous aurez ainsi mis dans l'esprit des enfants la science avec ses méthodes et la nature avec ses lois, c'est la nature elle-même qui agira dans leur intelligence et qui en rejettera le caprice et l'arbitraire. Et que pourront dire alors ceux qui accusent à tout propos l'instituteur de violer la neutralité scolaire ? Voudront-ils, selon le mot admirable de Spinoza, obliger la nature elle-même à délirer comme eux ?

PROLONGEMENTS

Mona OZOUF,

École et république, in *Le guide républicain*, Delagrave 2004

École et République

Les hommes de la Révolution n'ont inventé ni les salles de classe ni les écoliers, qui existaient bien avant eux, mais ils ont mis l'école au centre de leur ambition. Pourquoi ? C'est d'abord qu'ils font dépendre la liberté du peuple de l'instruction, seule capable de former des citoyens éclairés et des hommes libres. C'est aussi qu'ils voient dans une instruction unifiée la condition de la cohésion nationale. Ils élaborent donc une nouvelle image de l'école, qui doit être à la fois le lieu de l'émancipation individuelle et de l'unité collective, identique d'un bout à l'autre du territoire de la République : mêmes maîtres, mêmes programmes, mêmes livres. Ce rêve éducatif a beau être emporté par la défaite rapide de notre premier régime républicain, il continue à cheminer souterrainement tout au long du XIXe siècle, jusqu'à ce que l'installation, dans les années 1880, d'une République durable, permette enfin de l'incarner.

C'est alors, entre 1881 et 1886, l'époque des grandes lois qui organisent, aujourd'hui encore, notre enseignement : gratuité, car comment, sans elle, garantir le droit de tout petit Français à l'instruction ? Obligation, car comment, sans cette contrainte apparente, protéger la liberté enfantine ? Laïcité enfin, et c'est elle qui fait la singularité de notre pays. L'école républicaine se donne une mission unificatrice et civique, et doit donc enseigner une morale commune, exempte de tout ce qui particularise et divise les individus, et donc acceptable par chacun, quelles que soient par ailleurs ses convictions religieuses. C'est dire que la religion doit être tenue hors de l'école républicaine, qu'il s'agisse de ses représentants (les prêtres), de ses emblèmes (à cette époque, ce sont les crucifix), de son contenu (le catéchisme). Une entreprise qui a réussi dans la mesure où elle a progressivement amené l'Église catholique elle-même à admettre la neutralité en matière religieuse.

Mais ceci n'a été possible que parce que cet idéal de séparation entre l'esprit civique et la foi religieuse a eu une face positive, la tolérance. La République en effet n'a pu s'acclimater en France qu'en rompant avec le dogmatisme de la Révolution. Jules Ferry ne souhaitait pas être « l'apôtre d'un nouvel Évangile ». Dans leur majorité, les Républicains n'ont pas voulu le combat frontal avec l'Église et cherché plus souvent qu'on ne croit des accommodements pragmatiques. Ils n'ont pas exclu de l'école la liberté d'expression et la manifestation des croyances. Aujourd'hui, où la République trouve en face d'elle des communautés qui refusent de disjoindre l'opinion religieuse et le comportement public, le très difficile problème qui lui est posé est de rester fidèle à cette conception libérale de la laïcité.

Henri PENA-RUIZ

Extrait d'une Conférence donnée à l'Université d'été du MRC en 2003

La *liberté de conscience* est le premier principe fondateur de la laïcité. Les tenants de trois options spirituelles doivent être libres de choisir une religion, une conviction athée ou agnostique. Et l'usage de cette liberté ne doit déboucher sur aucune stigmatisation. Ni credo obligé ni credo interdit. La liberté de conscience est première, comme l'est la liberté humaine : elle n'est pas un bien que l'on peut perdre, qui serait accordé ou non, car il s'inscrit dans l'être de tout homme, non dans son avoir. C'est en ce sens qu'après Rousseau une telle liberté est dite inaliénable. Elle est plus large, plus générale, que la liberté de religion ou liberté « religieuse », puisqu'elle se réfère au libre choix que permet l'ensemble des options spirituelles. Elle échappe aux ambiguïtés de la tolérance politique, dont Condorcet et Mirabeau ont souligné qu'elle relève d'une inégalité entre ceux qui tolèrent et ceux qui sont tolérés. C'est la liberté de conscience qu'assure le premier article de la loi du 9 décembre 1905. Une telle liberté de conscience peut être bafouée de deux façons. Soit par l'imposition d'une religion et la persécution des autres ou de l'athéisme et de l'agnosticisme. Soit à l'inverse par l'imposition de l'athéisme et la persécution des religions. En ce sens, l'Union Soviétique stalinienne persécutant les religions au nom d'un athéisme officiel a autant bafoué la laïcité que l'Espagne franquiste qui imposait le catholicisme comme religion d'État (« *national-catholicismo* »).

Il est donc clair que la laïcité n'est pas antireligieuse, et qu'elle ne relève nullement d'un athéisme implicite ou explicite. Si elle est devenue historiquement anticléricale au regard de prétentions théologico-politiques qui entendaient dévoyer le libre témoignage spirituel de la religion en un projet de domination temporel, ce n'est pas alors à la religion comme telle qu'elle s'est opposée. Il est clair également que la laïcité n'est pas hostile à l'athéisme comme tel : elle rejette tout simplement l'athéisme officiel qui voudrait s'imposer politiquement. Cette symétrie est importante pour esquisser le plan sur lequel se situe la laïcité, et qui n'est pas celui des options spirituelles particulières. Il s'agit d'un cadre, qui en un sens transcende toutes les options spirituelles en définissant les conditions de leur libre affirmation, de leur égalité de statut, et de leur coexistence sans aliénation de la sphère commune à la domination de l'une ou de l'autre.

Quant à la liberté de conscience, elle a pour condition que l'État ne soit pas ou plus *arbitre des croyances*, et qu'il reste à cet égard neutre. Cette abstention correspond à

une délimitation propre à l'état de droit. Pas de police des croyances ou de la pensée

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE CIRCULAIRE DU 20 décembre 1994 ³

[Le texte ci-dessous est reproduit parce qu'il explicite le sens de l'idéal laïque en rapport le projet républicain à propos de la question très contemporaine des signes religieux ; pour ce qui est de la loi sur signes ostensibles à l'école, on se reportera au dernier texte à savoir la CIRCULAIRE N°2004-084 du 18-5-2004 JO prise en application de la loi du 15 mars 2004]

(...) En France, le projet national et le projet républicain se sont confondus autour d'une certaine idée de la citoyenneté. Cette idée française de la nation et de la République est, par nature, respectueuse de toutes les convictions, en particulier des convictions religieuses, politiques et des traditions culturelles. Mais elle exclut l'éclatement de la nation en communautés séparées, indifférentes les unes aux autres, ne considérant que leurs propres règles et leurs propres lois, engagées dans une simple coexistence. La nation n'est pas seulement un ensemble de citoyens détenteurs de droits individuels. Elle est une communauté de destin.

Cet idéal se construit d'abord à l'école. L'école est, par excellence, le lieu d'éducation et d'intégration où tous les enfants et les jeunes se retrouvent, apprennent à vivre ensemble et à se respecter. La présence, dans cette école, de signes et de comportements qui montreraient qu'ils ne pourraient pas se conformer aux mêmes obligations, ni recevoir les mêmes cours et suivre les mêmes programmes, serait une négation de cette mission. A la porte de l'école doivent s'arrêter toutes les discriminations, qu'elles soient de sexe, de culture ou de religion.

Cet idéal laïque et national est la substance même de l'école de la République et le fondement du devoir d'éducation civique qui est le sien.

C'est pourquoi il n'est pas possible d'accepter à l'école la présence et la multiplication de signes si ostentatoires que leur signification est précisément de séparer certains élèves des règles de vie communes de l'école. Ces signes sont, en eux-mêmes, des éléments de prosélytisme, à plus forte raison lorsqu'ils s'accompagnent de remise en cause de certains cours ou de certaines disciplines, qu'ils mettent en jeu la sécurité

des élèves ou qu'ils entraînent des perturbations dans la vie en commun de l'établissement. Je vous demande donc de bien vouloir proposer aux conseils d'administration, dans la rédaction des règlements intérieurs, l'interdiction de ces signes ostentatoires, sachant que la présence de signes plus discrets, traduisant seulement l'attachement à une conviction personnelle, ne peut faire l'objet des mêmes réserves, comme l'ont rappelé le Conseil d'État et la jurisprudence administrative.

Je vous demande aussi de ne pas perdre de vue que votre devoir est d'abord d'éducation. Aucune entreprise éducative n'est concevable sans énoncé préalable d'une règle claire. Mais l'adhésion à la règle est souvent le résultat d'un travail de persuasion. Les recteurs et inspecteurs d'académie soutiendront donc tous les efforts qui seront les vôtres pour convaincre au lieu de contraindre, pour rechercher des médiations avec les familles, et pour prouver aux élèves qui seraient en cause que notre démarche est une démarche de respect. L'accès au savoir est le moyen privilégié de la construction d'une personnalité autonome. Notre mission est bien de continuer à l'offrir à tous, et à toutes.

Je vous prie de ne pas omettre d'informer toutes les familles des règlements intérieurs adoptés par les conseils d'administration des établissements. Je vous prie de demander aux enseignants de toute discipline, aux personnels d'éducation, et à l'ensemble de vos équipes, d'expliquer aux élèves dont ils ont la charge ce double mouvement de respect des convictions et de fermeté dans la défense du projet républicain de notre pays. (...)

(En annexe de cette circulaire, le Ministre de l'Éducation propose un article destiné à être inséré dans le règlement intérieur des établissements) :

Le port par les élèves de signes discrets, manifestant leur attachement personnel à des convictions notamment religieuses, est admis dans l'établissement. Mais les signes ostentatoires, qui constituent en eux-mêmes des éléments de prosélytisme ou de discrimination, sont interdits. Sont interdits aussi les attitudes provocatrices, les manquements aux obligations d'assiduité et de sécurité, les comportements susceptibles de constituer des pressions sur d'autres élèves, de perturber le déroulement des activités d'enseignement ou de troubler l'ordre dans l'établissement.

Marc-Antoine DILHAC

³ Circulaire du Ministère de l'Éducation Nationale, à l'attention des Chefs d'Établissements, 20 Décembre 1994

« Laïcité », in DicoPo, Dictionnaire de théorie politique : <http://www.dicopo.fr/spip.php?article89>

Le terme « laïcité » renvoie à l'histoire de la France, à l'histoire d'une confrontation historiquement déterminée entre l'Église et l'État. Parler de « laïcité », c'est notamment parler de l'histoire politique et juridique de la République française, depuis 1871, quand celle-ci s'élève lentement sur les ruines du Second Empire. Mais bien sûr cette confrontation entre l'Église et l'État a des racines qui s'étendent au-delà, dans les siècles précédents et hors de France ; elle trouve notamment sa source dans la lutte entre le Pape et l'Empereur pour l'exercice de la *plenitudo potestatis*, au XIVe siècle. D'une certaine manière, ce conflit pour la « plénitude de la puissance » structure les rapports entre l'Église et l'État monarchique et féodal d'abord, puis républicain jusqu'au début du XXe siècle, et trouvera une solution française qui consiste dans l'abandon des prétentions de l'Église à tout pouvoir temporel et des prétentions de l'État à tout pouvoir spirituel, selon un régime de séparation.(...)

Il faut cependant se débarrasser de quelques préjugés (...). Tout d'abord, vocabulaire français, la laïcité a néanmoins des équivalents, notamment en anglais ; ce que l'on appelle *secularism* aux États-Unis est très proche de la laïcité française et exprime très exactement la *separation of Church and State*. Il faut donc se garder de considérer la laïcité comme une construction uniquement française, car le risque est d'en faire une simple exception culturelle qui pourrait être rejetée à ce titre par des citoyens contestant sa neutralité culturelle. (...)

Il est possible d'envisager la laïcité comme construction de l'État émancipé et d'avancer une définition minimale et relativement consensuelle de la laïcité : la laïcité, c'est la séparation de l'Église et de l'État ; et cette séparation, il faut la comprendre comme neutralité religieuse de l'État et neutralité politique de l'Église. (...)

La doctrine juridique de la laïcité : la neutralité

(...) Le Conseil d'État a toujours affirmé que la laïcité consistait dans la neutralité des services publics, et que l'enseignement laïque était soumis aux exigences de neutralité et de la liberté de conscience garantie pour tous :

(i) la laïcité implique la neutralité des services publics, ce qui signifie que la neutralité de l'école comprend la neutralité des programmes scolaires et du personnel enseignant à l'égard des différentes convictions. Cela signifie aussi que la neutralité de l'école n'impose pas, en principe, de limitation de la liberté de conscience des élèves qui ne sont pas soumis à la même réserve.

(ii) La liberté de conscience doit être accompagnée de liberté d'expression, c'est-à-dire la liberté de manifester ses croyances par certaines pratiques, notamment le port d'un signe religieux. Cette liberté de manifestation n'est pas incompatible avec la laïcité.

(iii) Mais elle est incompatible avec d'autres valeurs et principes de la République. Il y a quatre types de limite : (1) l'empiètement sur la liberté d'autrui, par des actes de pression ou par des menaces (2) la réduction du pluralisme par le prosélytisme et la propagande, qui menacent aussi la liberté (3) l'ordre public, celui de l'école et de son fonctionnement. Il faut ajouter (4) une dernière limite qui correspond au « minimum de décence » : la santé et la dignité.

Cependant, c'est l'interdiction pure et simple de tous signes religieux à l'école qui fut réclamée à la suite de plusieurs « affaires du foulard », dont celle de l'exclusion du lycée Henri-Wallon d'Aubervilliers des sœurs Lévy, Alma et Lila en octobre 2003. Quelques mois auparavant, en juillet 2003, une Commission présidée par Bernard Stasi, est créée par le Président de la République, Jacques Chirac, qui la charge de réfléchir à l'application du principe de laïcité dans ce contexte conflictuel. Les Parlementaires ne reprendront qu'une partie des conclusions de la Commission, ignorant les amendements les plus accueillants pour la diversité religieuse, et adopteront la **loi du 15 mars 2004 sur les signes religieux ostensibles** : « *Dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit. Le règlement intérieur rappelle que la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire est précédée d'un dialogue avec l'élève* » (article 1er).

Comment a-t-on pu parvenir à ce retournement de la doctrine juridique concernant la laïcité ? Comment est-on passé de la neutralité de l'institution scolaire à la neutralité des élèves ? L'explication la plus convaincante est fournie par P. Weil, membre de la Commission Stasi : en France, explique-t-il, l'État est perçu comme le protecteur de l'individu contre toute pression d'un groupe. Il se doit d'intervenir quand cette liberté est menacée. Or depuis 1989, dans certains collèges où des jeunes filles

portent le foulard, celles qui ne le portent pas sont l'objet de pressions, de menace voire de violence physique. La raison pour laquelle il fallait interdire le port du foulard islamique est alors très simple : les jeunes filles non voilées et celles qui n'ont pas fait leur choix librement n'ont pas moins que les autres le droit à leur liberté de conscience. Par conséquent, c'est pour protéger la liberté de conscience des jeunes musulmanes qui ne portent pas le foulard, qu'il fallait interdire le port du foulard devenu un instrument de domination. Dans cette affaire, l'État laïque se présente essentiellement comme le défenseur de la liberté de conscience et, pour le dire en termes rawlsiens, c'est afin de garantir l'égalité de tous que l'État justifie une réduction du système de libertés. (...)

ASPECTS JURIDIQUES

LOI DU 8 MARS 1882

Article 1^{er} : L'enseignement primaire comprend : L'instruction morale et civique; (...)

Article 2 : Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires. L'enseignement religieux est facultatif dans les écoles privées.

Article 3 : Sont abrogées les dispositions des articles 18 et 44 de la loi du 15 mars 1850, en ce qu'elles donnent aux ministres des cultes un droit d'inspection, de surveillance et de direction dans les écoles primaires publiques et privées et dans les salles d'asile, ainsi que le paragraphe 2 de l'article 31 de la même loi qui donne aux consistoires le droit de présentation pour les instituteurs appartenant aux cultes non catholiques.

LOI DU 30 OCTOBRE 1886

Art. 17.- Dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque.

LOI DU 9 DÉCEMBRE 1905

Article 1. La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public.

Article 2. La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte. En conséquence, à partir du 1er janvier qui suivra la promulgation de la présente loi, se-

ront supprimées des budgets de l'État, des départements et des communes, toutes dépenses relatives à l'exercice des cultes. Pourront toutefois être inscrites aux dits budgets, les dépenses relatives à des services d'aumônerie et destinées à assurer le libre exercice des cultes dans les établissements publics tels que lycées, collèges, écoles, hospices, asiles et prisons.

CONSTITUTION (1958)

Article 1. *La France est une république indivisible, laïque démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances*

CODE DE L'ÉDUCATION

Article L141-1 Comme il est dit au treizième alinéa du Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 confirmé par celui de la Constitution du 4 octobre 1958, " *la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation et à la culture ; l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État* ".

Article L141-2. Suivant les principes définis dans la Constitution, l'État assure aux enfants et adolescents dans les établissements publics d'enseignement la possibilité de recevoir un enseignement conforme à leurs aptitudes dans un égal respect de toutes les croyances. L'État prend toutes dispositions utiles pour assurer aux élèves de l'enseignement public la liberté des cultes et de l'instruction religieuse.

Article L141-3 Les écoles élémentaires publiques vaquent un jour par semaine en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires. L'enseignement religieux est facultatif dans les écoles privées.

Article L141-4 L'enseignement religieux ne peut être donné aux enfants inscrits dans les écoles publiques qu'en dehors des heures de classe.

Article L141-5 Dans les établissements du premier degré publics, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque.

Article L141-5-1 Créé par Loi n°2004-228 du 15 mars 2004 - art. 1 JORF 17 mars 2004 en vigueur le 1er septembre 2004

Dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit.

Le règlement intérieur rappelle que la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire est précédée d'un dialogue avec l'élève.

Article L141-6 Le service public de l'enseignement supérieur est laïque et indépendant de toute emprise politique, économique, religieuse ou idéologique ; il tend à l'objectivité du savoir ; il respecte la diversité des opinions. Il doit garantir à l'enseignement et à la recherche leurs possibilités de libre développement scientifique, créateur et critique.

CIRCULAIRE DU 18 MAI 2004

Les signes et tenues qui sont interdits sont ceux dont le port conduit à se faire immédiatement reconnaître par son appartenance religieuse tels que le voile islamique, quel que soit le nom qu'on lui donne, la kippa ou une croix de dimension manifestement excessive. La loi est rédigée de manière à pouvoir s'appliquer à toutes les religions et de manière à répondre à l'apparition de nouveaux signes, voire à d'éventuelles tentatives de contournement de la loi. La loi ne remet pas en cause le droit des élèves de porter des signes religieux discrets

Modèle d'article à insérer dans un règlement intérieur de l'établissement : « conformément aux dispositions de l'article L.141-5-1 du code de l'éducation, le port de signes ou de tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit. Lorsqu'un élève méconnaît l'interdiction posée à l'alinéa précédent, le chef de l'établissement organise un dialogue avec cet élève avant l'engagement de toute procédure disciplinaire.

(...) La loi ne modifie pas les règles applicables aux agents du service public et aux parents d'élèves.

Les agents contribuant au service public de l'éducation, quels que soient leur fonction et leur statut, sont soumis à un **strict devoir de neutralité qui leur interdit le port de tout signe** d'appartenance religieuse, **même discret**. Ils doivent également s'abstenir de toute attitude qui pourrait être interprétée comme une marque d'adhé-

sion ou au contraire comme une critique à l'égard d'une croyance particulière. Ces règles sont connues et doivent être respectées.

La loi ne concerne pas les parents d'élèves. Elle ne s'applique pas non plus aux candidats qui viennent passer les épreuves d'un examen ou d'un concours dans les locaux d'un établissement public d'enseignement et qui ne deviennent pas de ce seul fait des élèves de l'enseignement public. Ceux-ci doivent toutefois se soumettre aux règles d'organisation de l'examen qui visent notamment à garantir le respect de l'ordre et de la sécurité, à permettre la vérification de l'identité des candidats ou à prévenir les risques de fraudes.

AFP, Publié le 25/11/2010 *Licencier d'une enseignante stagiaire voilée*

L'académie de Toulouse a décidé au nom de la laïcité de licencier une enseignante stagiaire qui refusait de retirer son voile islamique pour faire la classe à des élèves de primaire, a annoncé le recteur vendredi. (...)

Le recteur a invoqué "le principe de laïcité qui est affirmé par l'article premier de la Constitution et qui se traduit pour les fonctionnaires par une obligation de neutralité", laquelle leur interdit d'exprimer ou de matérialiser leurs croyances religieuses. "Or cette personne se présentait revêtue d'un foulard recouvrant l'ensemble de sa chevelure, elle refusait par ailleurs de serrer la main de ses collègues ou des personnes de sexe masculin au nom de ses convictions religieuses", a-t-il dit. (...)

Même s'il s'agit d'une première dans la région, la décision ne fera pas jurisprudence, a-t-il souligné, parce qu'il "y a déjà une jurisprudence clairement établie, il y a eu d'autres situations de ce type" ailleurs en France. "C'est l'application pure et simple du droit" et ce cas "s'inscrit dans une ligne jurisprudentielle qui est toujours la même", celle de l'exclusion, a-t-il dit.

LAÏCITÉ – LIBERTÉ ET ORDRE PUBLIC

DÉCLARATION DES DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN du 26 août 1789 : « art. 10. Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi. »

CONVENTION EUROPÉENNE DE SAUVEGARDE DES DROITS DE L'HOMME ET DES LI-

BERTÉS FONDAMENTALES (1950), ratifiée par la France en 1974.

« Article 9. §1. Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction, ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction individuellement ou collectivement, en public ou en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques et l'accomplissement des rites.

§2. La liberté de manifester sa religion ou ses convictions ne peut faire l'objet d'autres **restrictions** que celles qui, prévues par la loi, constituent des mesures nécessaires, dans une société démocratique, à la sécurité publique, à la protection de l'ordre, de la santé ou de la morale publiques, ou à la protection des droits et libertés d'autrui. »

CODE DE L'ÉDUCATION : Article L511-2 « Dans les collèges et les lycées, les élèves disposent, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression. L'exercice de ces libertés ne peut porter atteinte aux activités d'enseignement »

DÉCISIONS DE LA COUR EUROPÉENNE DES DROITS DE L'HOMME

La *Cour européenne des droits de l'homme* s'est prononcée sur plusieurs affaires d'exclusions scolaires pour port de signes religieux ostensibles, sous l'empire de la loi du 15 mars 2004. Tous les plaignants ont été déboutés.

Dans toutes les affaires, la Cour affirme que « *l'interdiction faite aux élèves de porter un signe d'appartenance religieuse représentait une restriction à leur liberté d'exprimer leur religion, restriction prévue par la loi du 15 mars 2004 (...) poursuivant le but légitime de protection des droits et des libertés d'autrui et de l'ordre public.* »

La Cour souligne que « *ce sont ces impératifs (...) qui ont motivé la décision d'exclusion, et non des objections aux convictions religieuses des élèves* ». Elle rappelle l'importance du rôle de l'État comme « *organisateur neutre et impartial de l'exercice des diverses religions, cultes et croyances* ». Elle rappelle également « *l'esprit de compromis nécessaire de la part des individus pour sauvegarder les valeurs d'une société démocratique.* » Il ne faut pas ennuyer les autres avec sa religion du moment que...

Conclusion de la Cour : « *L'interdiction de tous les signes religieux ostensibles dans l'ensemble des classes en établissements scolaires publics est motivée par la sauvegarde du principe constitutionnel [français] de laïcité, conforme aux valeurs sous-jacentes de la Convention et à la jurisprudence de la Cour* ».

CAS DES PARENTS ACCOMPAGNANT DES SORTIES SCOLAIRES

1. Réponse apportée par Xavier Darcos, ancien ministre de l'Éducation, et publiée par

le « Journal officiel » du Sénat en août 2008, : « *La loi de 2004 qui interdit le port de signes religieux ne s'étend pas aux parents d'élèves intervenant bénévolement dans le cadre du service public de l'enseignement [...] Ceux-ci ne peuvent être soumis à aucune réglementation particulière concernant leur tenue* » .

2. Avis de la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (mai 2007) « *La haute autorité rappelle que ni le principe de laïcité, ni celui de neutralité du service public ne s'opposent a priori à ce que des mères d'élèves portant le foulard collaborent, en leur qualité de parents, au service public de l'enseignement dans le cadre d'activités éducatives et de sorties scolaires, le refus de principe apparaissant susceptible de caractériser une discrimination dans l'accès à une activité bénévole fondée sur la religion.* »

3. Avis du Haut Conseil à l'Intégration :

« Constatant que dans certains quartiers, des élèves issus de l'immigration rejettent, au nom d'une identité d'origine ou religieuse, la culture et les valeurs françaises, il convient de réaffirmer les valeurs et principes fondateurs de notre socle républicain. Aussi, le HCl recommande-t-il de :

42 - refuser tout compromis sur le contenu des programmes et l'assiduité scolaire quel qu'en soit le motif, même religieux ;

43 - faire respecter la laïcité par les collaborateurs occasionnels du service public, **y compris aux parents accompagnateurs de sorties scolaires** ; »

4. Réponse de Luc Chatel, lettre adressée aux parents de la FCPE (2 mars 2011) « *Il me semble nécessaire de rappeler que les parents qui accompagnent des élèves, inscrits dans une école ou un établissement scolaire publics, au cours d'activités ou de sorties scolaires, participent ce faisant à l'action éducative et plus généralement au service public de l'éducation.* » « *En faisant acte de candidature, ils sont amenés à participer directement au service public de l'éducation en se plaçant dans une situation comparable à celle des agents publics vis-à-vis des enfants qu'ils encadrent et acceptent donc de se soumettre aux principes fondamentaux de ce service public* ».

Alain Seksig, Inspecteur de l'Éducation nationale, Chargé de la mission Laïcité au Haut Conseil à l'intégration (HCl) - Octobre 2011 : « **Collaborateurs occasionnels et bénévoles du service public d'éducation, les accompagnateurs doivent logiquement, tout comme les enseignants, respecter un strict devoir de neutralité.** (...) Dans un certain nombre d'établissements, au sein même des inspections académiques, la question fait débat ; se contenter de dire que « *la loi ne concerne pas les parents* » ne suffit pas. Et le ministère de l'éducation nationale pourrait-il, sans sourcilier, affirmer que « *la loi ne concerne pas les collaborateurs occasionnels du service public* » ?

Que faudra-t-il répondre aux parents d'élèves de toutes origines qui, se sentant légit-

mement concernés par la juste application de la règle laïque, commencent à nous dire qu'ils n'ont pas inscrit leur enfant à l'école de la République pour le voir encadré, lors d'une sortie au musée avec sa classe, par des personnes affichant ostensiblement leurs convictions religieuses ? Devrons-nous nous résoudre à voir un jour des classes encadrées, lors de sorties, par des parents arborant des signes manifestes d'appartenance à différentes religions ? On voudrait, sur ce point, donner de l'école publique l'image d'une école privée multiconfessionnelle qu'on ne s'y prendrait pas autrement.(...)

Il n'y a pas lieu de distinguer entre accompagnateurs réguliers et occasionnels. D'abord parce que ce ne sont pas les personnes que nous ne voulons pas voir mêlées à des activités scolaires, mais les signes manifestes qu'elles s'obstineraient à arborer même dans ce cadre. Il serait en effet paradoxal – et pour tout dire inconséquent – d'accepter que la participation de parents porteurs de signes se fasse occasionnelle tandis que la présence desdits signes serait, elle, régulière, sinon permanente par endroits. Les mêmes signes seraient systématiquement portés par des personnes différentes d'une sortie à une autre et il n'y aurait là rien à redire ? »

6. Tribunal de Montreuil (22 novembre 2011) : recours d'un mère d'élève pour faire annuler une disposition du règlement intérieur de l'école aux termes de laquelle : « Tout adulte intervenant auprès des enfants de l'école doit respecter dans sa tenue et ses propos la neutralité de l'école laïque ». La requérante estime la disposition discriminatoire car instaurant un traitement différencié entre les parents d'élèves portant un voile et les autres et qu'elle porte atteinte à la liberté religieuse.

Le Tribunal rejette le recours en considérant « qu'il résulte des textes constitutionnels et législatifs que le principe de liberté de conscience ainsi que celui de la laïcité de l'État et de neutralité des services publics s'appliquent à l'ensemble de ceux-ci ; que les parents d'élèves volontaires pour accompagner les sorties scolaires participent, dans ce cadre, au service public de l'éducation ; que le principe de la laïcité de l'enseignement public, qui est l'un des éléments de la laïcité de l'État et de la neutralité de l'ensemble des services publics, impose que l'enseignement soit dispensé, dans le respect, d'une part, de cette neutralité par les programmes, les enseignants et les personnels qui interviennent auprès des élèves et, d'autre part, de la liberté de conscience des élèves ; que si les parents d'élèves participant au service public d'éducation bénéficient de la liberté de conscience qui interdit toute discrimination fondée sur leur religion ou sur leurs opinions, le principe de neutralité de l'école laïque fait obstacle à ce qu'ils manifestent, dans le cadre de l'accompagnement d'une sortie scolaire, par leur tenue ou par leurs propos, leurs convictions religieuses, politiques ou philosophiques ».

3. INSTRUCTION MORALE ET CIVIQUE

T1. [Sens et finalité de ce nouvel enseignement]

(...) Mais il y a autre chose dans la loi du 28 mars : elle affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale et de la fonder sur des notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer.

Pour cette partie capitale de l'éducation, c'est sur vous, Monsieur, que les pouvoirs publics ont compté. En vous dispensant de l'enseignement religieux, on n'a pas songé à vous décharger de l'enseignement moral (...) Au contraire, il a paru tout naturel que l'instituteur, en même temps qu'il apprend aux enfants à lire et à écrire, leur enseigne aussi ces règles élémentaires de la vie morale qui ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage et du calcul. (...).

J'ai dit que votre rôle en matière d'éducation morale est très limité. Vous n'avez à enseigner à proprement parler rien de nouveau, rien qui ne vous soit familier comme à tous les honnêtes gens. Et quand on vous parle de mission et d'apostolat, vous n'allez pas vous y méprendre : vous n'êtes point l'apôtre d'un nouvel évangile ; le législateur n'a voulu faire de vous ni un philosophe, ni un théologien improvisé. Il ne vous demande rien qu'on ne puisse demander à tout homme de cœur et de sens. Il est impossible que vous voyiez chaque jour tous ces enfants qui se pressent autour de vous, écoutant vos leçons, observant votre conduite, s'inspirant de vos exemples, à l'âge où l'esprit s'éveille, où le cœur s'ouvre, où la mémoire s'enrichit, sans que l'idée vous vienne aussitôt de profiter de cette docilité, de cette confiance, pour leur transmettre, avec les connaissances scolaires proprement dites, les principes mêmes de la morale, j'entends simplement de *cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie* sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques.

Vous êtes l'auxiliaire et, à certains égards, le suppléant du père de famille ; parlez donc à son enfant comme vous voudriez que l'on parlât au vôtre ; avec force et autorité, toutes les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune ; avec la plus grande réserve, dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge.

Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir : avant de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve, à votre connaissance, un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon, parlez hardiment, car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité. Si étroit que vous semble, peut-être, un cercle d'action ainsi tracé, faites-vous un devoir d'honneur de n'en jamais sortir, restez en deçà de cette limite plutôt que de vous exposer à la franchir : vous ne toucherez jamais avec trop de scrupule à cette chose délicate et sacrée, qui est la *conscience de l'enfant*.

T2. [« caractère tout pratique de l'éducation morale »]

Mais une fois que vous vous êtes ainsi loyalement enfermé dans l'humble et sûre région de la morale usuelle, que vous demande-t-on ? Des discours ? Des dissertations savantes ? De brillants exposés, un docte enseignement ? Non, la famille et la société vous demandent de les aider à bien élever leurs enfants, à en faire des honnêtes gens. C'est dire qu'elles attendent de vous non des paroles, mais des actes, non pas un enseignement de plus à inscrire au programme, mais un service tout pratique que vous pourrez rendre au pays plutôt encore comme homme que comme professeur.

Il ne s'agit plus là d'une série de vérités à démontrer mais, ce qui est tout autrement laborieux, d'une longue suite d'influences morales à exercer sur de jeunes êtres, à force de patience, de fermeté, de douceur, d'élévation dans le caractère et de puissance persuasive. On a compté sur vous pour leur apprendre à bien vivre par la manière même dont vous vivez avec eux et devant eux. On a osé prétendre pour vous à ce que d'ici quelques générations les habitudes et les idées des populations au milieu desquelles vous aurez exercé attestent les bons effets de vos leçons de morale. [...]

Dans une telle œuvre, vous le savez, Monsieur, ce n'est pas avec des difficultés de théorie et de haute spéculation que vous avez à vous mesurer ; c'est avec des défauts, des vices, des préjugés grossiers. Ces défauts, il ne s'agit pas de les condamner - tout le monde ne les condamne-t-il pas ? - mais de les faire disparaître par une succession de petites victoires obscurément remportées. *Il ne suffit donc pas que vos élèves aient compris et retenu vos leçons, il faut surtout que leur caractère s'en resente : ce n'est pas dans l'école, c'est surtout hors de l'école qu'on pourra juger ce qu'a valu votre enseignement.*

Au reste, voulez-vous en juger vous-même dès à présent et voir si votre enseignement est bien engagé dans cette voie, la seule bonne : examinez s'il a déjà conduit vos élèves à quelques réformes pratiques. Vous leur avez parlé, par exemple, du respect dû à la loi : si cette leçon ne les empêche pas, au sortir de la classe, de commettre une fraude, un acte, fût-il léger, de contrebande ou de braconnage, vous n'avez rien fait encore ; la leçon de morale n'a pas porté. Ou bien vous leur avez expliqué ce que c'est que la justice et que la vérité : en sont-ils assez profondément pénétrés pour aimer mieux avouer une faute que de la dissimuler par un mensonge, pour se refuser à une indécatesse ou à un passe-droit en leur faveur ? Vous avez flétri l'égoïsme et fait l'éloge du dévouement : ont-ils, le moment d'après, abandonné un camarade en péril pour ne songer qu'à eux-mêmes ? Votre leçon est à recommencer.

Et que ces rechutes ne vous découragent pas. Ce n'est pas l'œuvre d'un jour de former ou de réformer une âme libre. Il y faut beaucoup de leçons sans doute, des lectures, des maximes écrites, copiées, lues et relues ; mais il y faut surtout des *exercices pratiques*, des efforts, des actes, des habitudes. Les enfants ont en morale un apprentissage à faire, absolument comme pour la lecture ou le calcul. L'enfant qui sait reconnaître et assembler des lettres ne sait pas encore lire ; celui qui sait les tracer l'une après l'autre ne sait pas écrire. Que manque-t-il à l'un et à l'autre ? La pratique, l'habitude, la facilité, la rapidité et la sûreté de l'exécution. De même, l'enfant qui répète les premiers préceptes de la morale ne sait pas encore se conduire : il faut qu'on l'exerce à les appliquer couramment, ordinairement, presque d'instinct ; alors seulement la morale aura passé de son esprit dans son cœur, et elle passera de là dans sa vie ; il ne pourra plus la désapprendre.

De ce caractère tout pratique de l'éducation morale à l'école primaire, il me semble facile de tirer les règles qui doivent vous guider dans le choix de vos moyens d'enseignement.

Une seule méthode vous permettra d'obtenir les résultats que nous souhaitons. C'est celle que le Conseil supérieur vous a recommandée : *peu de formules, peu d'abstractions, beaucoup d'exemples* et surtout d'exemples pris sur le vif de la réalité. Ces leçons veulent un autre ton, une autre allure que tout le reste de la classe, je ne sais quoi de plus personnel, de plus intime, de plus grave. Ce n'est pas le livre qui parle, ce n'est même plus le fonctionnaire, c'est pour ainsi dire le père de famille dans toute la sincérité de sa conviction et de son sentiment. [...]

J'ai essayé de vous donner, Monsieur, une idée aussi précise que possible d'une partie de votre tâche qui est, à certains égards, nouvelle, qui de toutes est la plus délicate ; permettez-moi d'ajouter que c'est aussi celle qui vous laissera les plus intimes et les plus durables satisfactions. Je serais heureux si j'avais contribué par cette lettre à vous montrer toute l'importance qu'y attache le gouvernement de la Répu-

blique et si je vous avais décidé à redoubler d'efforts pour préparer à notre pays une génération de bons citoyens.

Recevez, Monsieur l'instituteur, l'expression de ma considération distinguée.

Jules FERRY

Arrêté du 27 juillet 1882 sur l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques.

III. ÉDUCATION MORALE 1°. OBJET DE L'ENSEIGNEMENT MORAL

T1. « But et caractères essentiels de cet enseignement. »

L'enseignement moral est destiné à compléter et à relier, à relever et à ennobler tous les enseignements de l'école. Tandis que les autres études développent chacune un ordre spécial d'aptitudes et de connaissances utiles, celle-ci tend à *développer dans l'homme l'homme* lui-même c'est-à-dire un cœur, une intelligence, une conscience.

Par là même l'enseignement moral se meut dans une tout autre sphère que le reste de l'enseignement. La force de l'éducation morale dépend bien moins de la précision et de la liaison logique des vérités enseignées que de l'intensité du sentiment, de la vivacité des impressions et de la chaleur communicative de la conviction. Cette éducation n'a pas pour but de faire savoir, mais de faire vouloir ; elle émeut plus qu'elle ne démontre ; devant agir sur l'être sensible, elle procède plus du cœur que du raisonnement ; elle n'entreprend pas d'analyser toutes les raisons de l'acte moral, elle cherche avant tout à le produire, à le répéter, à en faire une habitude qui gouverne la vie. A l'école primaire surtout, ce n'est pas une science, c'est un art, l'art d'incliner la volonté libre vers le bien.

T2. « Rôle de l'instituteur. dans cet enseignement. »

L'instituteur est chargé de cette partie de l'éducation, en même temps que des autres, comme représentant de la société : la société laïque et démocratique a en effet l'intérêt le plus direct à ce que tous ses membres soient initiés de bonne heure et par des leçons ineffaçables au sentiment de leur dignité et à un sentiment non moins profond de leur devoir et de leur responsabilité personnelle.

Pour atteindre ce but, l'instituteur n'a pas à enseigner de toutes pièces une morale théorique suivie d'une morale pratique, comme s'il s'adressait à des enfants dépourvus de toute notion préalable du bien et du mal : l'immense majorité lui arrive au contraire ayant déjà reçu ou recevant un enseignement religieux qui les familiarise avec l'idée d'un Dieu auteur de l'univers et père des hommes, avec les traditions, les croyances, les pratiques d'un culte chrétien ou israélite ; au moyen de ce culte et sous les formes qui lui sont particulières, ils ont déjà reçu les notions fondamentales de la morale éternelle et universelle ; mais ces notions sont encore chez eux à l'état de germe naissant et fragile, elles n'ont pas pénétré profondément en eux-mêmes ; elles sont fugitives et confuses, plutôt entrevues que possédées, confiées à la mémoire bien plus qu'à la conscience à peine exercée encore. Elles attendent d'être mûries et développées par une culture convenable. C'est cette culture que l'instituteur public va leur donner.

Sa mission est donc bien délimitée ; elle consiste à fortifier, à enraciner dans l'âme de ses élèves, pour toute leur vie, en les faisant passer dans la pratique quotidienne, ces notions essentielles de moralité humaine communes à toutes les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés. Il peut remplir cette mission sans avoir à faire personnellement, ni adhésion, ni opposition à aucune des diverses croyances confessionnelles auxquelles ses élèves associent et mêlent les principes généraux de la morale.

Il prend ces enfants tels qu'ils lui viennent, avec leurs idées et leur langage, avec les croyances qu'ils tiennent de la famille, et il n'a d'autre souci que de leur apprendre à en tirer ce qu'elles contiennent de plus précieux au point de vue social, c'est-à-dire les préceptes d'une haute moralité.

T.3 « Objet propre et limites de cet enseignement. »

L'enseignement moral laïque se distingue donc de l'enseignement religieux sans le contredire. L'instituteur ne se substitue ni au prêtre, ni au père de famille ; il joint ses efforts aux leurs pour faire de chaque enfant un honnête homme. Il doit insister sur les devoirs qui rapprochent les hommes et non sur les dogmes qui les divisent. Toute discussion théologique et philosophique lui est manifestement interdite par le caractère même de ses fonctions, par l'âge de ses élèves, par la confiance des familles et de l'État : il concentre tous ses efforts sur un problème d'une autre nature, mais non

moins ardu, par cela même qu'il est exclusivement pratique : c'est de faire faire à tous ces enfants l'apprentissage effectif de la vie morale.

Plus tard, devenus citoyens, ils seront peut-être séparés par des opinions dogmatiques, mais du moins ils seront d'accord dans la pratique pour placer le but de la vie aussi haut que possible, pour avoir la même horreur de tout ce qui est bas et vil, la même admiration de ce qui est noble et généreux, la même délicatesse dans l'appréciation du devoir, pour aspirer au perfectionnement moral, quelques efforts qu'il coûte, pour se sentir unis dans ce culte général du bien, du beau et du vrai qui est aussi une forme, et non la moins pure, du sentiment religieux.

Michel WINOK

République, in Le guide républicain, Delagrave 2004

République

Au sens étymologique, le mot "République" (*res publica*) désigne les affaires communes, les choses de l'État, mot à mot la « chose publique » opposée aux affaires privées. Mais la République est aussi un régime politique, opposé à la Monarchie. Pour autant, la République n'est pas nécessairement démocratique ; c'est ainsi que dans la République romaine le pouvoir n'appartenait qu'à une minorité de citoyens. En France, la République a été pour la première fois proclamée le 21 septembre 1792, sur les ruines de la royauté. Ce régime était fondé sur la souveraineté du peuple et la communauté des citoyens.

Le langage, les rites, les références, la culture politique des républicains, plongent leurs racines dans la Révolution, dont la charte fondamentale a été la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*. Instauré en 1792, restauré en 1848, le régime républicain a été par deux fois abattu par le coup d'État bonapartiste, en 1799 et en 1851. Il est devenu définitivement le régime politique des Français depuis le 4 septembre 1870, mis à part la parenthèse du régime de Vichy pendant la guerre, entre 1940 et 1944. Trois républiques se sont succédé depuis 1870 : la Troisième (1870-1940), la Quatrième (1944-1958), la Cinquième (depuis 1958).

Selon notre Constitution, « la France est une république indivisible, laïque, démocratique et sociale ». Chaque terme compte.

1. Indivisible, la France forme une nation dont chaque membre, individuel ou collectif,

est subordonné à une communauté politique, à un vouloir-vivre-ensemble qui récuse les particularismes, les séparatismes, aussi bien que les individualismes et les corporatismes ignorant le bien commun.

2. Laïque, la République s'est affirmée historiquement à l'encontre du pouvoir ancestral de l'Église catholique, en affirmant l'indépendance du pouvoir politique de tout pouvoir religieux. Deux grandes décisions législatives ont établi la laïcité républicaine : les lois scolaires des années 1880 et la loi de Séparation des Églises et de l'État de 1905 qui assure la liberté de conscience mais ne privilégie aucune religion.

3. Démocratique, la République repose sur le suffrage universel (masculin en 1848, masculin et féminin depuis 1944), sur les libertés publiques, et sur l'égalité entre tous les citoyens, quels que soient leur sexe, leur religion, leur profession.

4. Sociale, enfin, la République s'assigne la tâche d'assurer l'éducation (l'école gratuite), la sécurité et la promotion des citoyens par des institutions qui ont été progressivement mises en place (impôt sur le revenu, Sécurité sociale, aides diverses aux familles, RMI, etc.).

Sa devise, qui date de 1848 : Liberté, Égalité, Fraternité, résume ses principes, dont la réalisation ne peut être que le fruit d'un effort toujours renouvelé. La République, en effet, n'est pas seulement un héritage, mais une dynamique visant à abattre ou à limiter les entraves aux libertés (individuelles et collectives), à l'égalité devant la loi et à la solidarité des citoyens les uns envers les autres. Toujours remise en cause par les intérêts particuliers, la République n'est pas réductible à un régime politique : c'est l'idéal d'une société d'hommes libres, épris de justice et de paix, que chacun est tenu de servir par l'esprit civique.

René RÉMOND,

Civisme, in Le guide républicain, Delagrave 2004

Civisme

La notion de civisme occupe une position intermédiaire entre celles de civilité et de citoyenneté – trois termes qui ont la même origine. Le civisme implique plus que la sociabilité du premier, qui ne concerne que les règles élémentaires de la vie en société, et moins que le second qui évoque l'appartenance et la participation à la com-

munauté politique.

Le civisme, c'est se savoir partie prenante d'une collectivité qui n'est pas seulement une addition d'individualités. C'est aussi s'inscrire dans une continuité et reconnaître qu'on est bénéficiaire de l'héritage que vous laissent les générations précédentes : une société où, même s'il y a des sujets de désaccord, les rapports de force ont fait place à des rapports réglés par le droit. C'est encore admettre que ces avantages nous créent un devoir de réciprocité à l'égard de nos successeurs, celui en particulier de leur transmettre, amélioré, l'héritage reçu. Voilà pour les rapports avec la civilité.

Le civisme, c'est aussi s'intéresser à la chose publique, s'en tenir informé, y prêter attention, se former des convictions raisonnables et éclairées. C'est également participer aux divers processus dont dépendent les décisions intéressant les affaires communes, notamment les consultations électorales. Sur ce point, le civisme donne la main à la citoyenneté. Souhaitable sous tous les régimes, il est un impératif en démocratie qui repose sur le principe que tout citoyen est acteur : elle ne saurait se passer de son concours actif.

Le civisme, c'est enfin un comportement. C'est la citoyenneté vécue au quotidien. Il se pratique dans le respect des règles. Il s'exprime par des gestes élémentaires qui facilitent la vie commune. Ceux-ci peuvent paraître insignifiants. Mais le civisme, c'est aussi se dire que rien n'est inutile et se conduire à chaque instant comme si de notre comportement personnel dépendaient le cours de l'histoire et l'avenir du monde.

Monique CANTO-SPERBER,

Morale, in *Le guide républicain*, Delagrave 2004

Morale

Lorsqu'on entend le mot "morale", on a tort de penser à une vie sans joie, empreinte de règles, de rigueur et de conformisme. Car la morale, aujourd'hui, serait plutôt un défi. Le défi d'une réussite personnelle et collective.

Comment bien agir, dans le respect de sa conscience, de ses valeurs et de ses engagements ? Comment honorer des règles communes qui permettent à chacun de mener une vie libre et confiante ? Comment lutter contre le cynisme et le découragement, avec la conviction que la droiture et la loyauté peuvent contribuer à rendre le monde un peu moins mauvais qu'il n'est ? C'est à tout cela que vise la morale, la morale privée, celle que chaque homme pratique dans sa vie, son travail, ses relations avec autrui, mais aussi la morale publique. Façonner une morale républicaine fut en effet l'ambition des fondateurs de nos institutions.

Pour les républicains de la fin du XIXe siècle, l'idéal de la République, c'est d'abord la morale transposée dans la politique. Être républicain, c'est exiger que l'État fonctionne selon le droit, sans violence ni arbitraire ; c'est souhaiter que les citoyens participent activement à la vie démocratique dans un État où ils puissent se former librement une opinion. Le régime républicain incarne aussi un ensemble de principes moraux et juridiques qui garantissent, au sein d'une nation, le suffrage universel, la laïcité de l'espace public, les droits fondamentaux et l'égalité de tous devant la loi. La République organise la réciprocité des droits et des devoirs. Elle est le creuset du bien public et de l'intérêt commun.

La conception de la République comme idéal moral a exercé une influence profonde. Celle-ci s'est manifestée avec toute sa force au temps de l'Affaire Dreyfus, lorsque les républicains se sont élevés contre l'injustice d'État faite à un homme. Elle s'est révélée aussi en 1940, lorsqu'au nom des valeurs de la République le général de Gaulle a appelé à la résistance. La République, c'est aussi la République des principes.

L'idéal d'une République morale est aujourd'hui, plus que jamais, à l'ordre du jour. Certes les conditions de la vie commune ont changé. Les individus sont plus soucieux de vivre comme ils l'entendent. Les repères collectifs, les valeurs traditionnelles d'autorité et d'ordre se sont affaiblis. La nation française existe à présent dans une communauté européenne et dans un monde internationalisé. Mais ces conditions nouvelles n'ôtent rien à la force des valeurs républicaines. Le souci du bien commun, le sens de la citoyenneté, la recherche de la justice, la volonté d'une solidarité démocratique restent parmi les premiers objectifs des gouvernements républicains.

Prenons des exemples. L'information et les médias jouent aujourd'hui un rôle décisif. C'est exact, il faut donc se servir des médias pour instruire les citoyens et éclairer.

rer leur jugement. Les personnes sont inquiètes devant les changements de nos sociétés. C'est vrai. Il faut donc les informer, leur présenter les différentes options de solutions, leur dire la vérité. Beaucoup aujourd'hui ne se sentent plus concernés par les décisions politiques. C'est possible. Il faut donc multiplier les occasions qu'ont les citoyens de participer à la vie politique, dans leur commune, leur région, leur nation.

La République des valeurs et des principes est celle où chaque citoyen peut développer son autonomie et sa liberté, dans la solidarité que permet une vie collective. Respecter, informer, expliquer, faire participer, résister à l'oppression et aux abus, tels sont les mots-clés de la République morale d'aujourd'hui.

Olivier REBOUL

« Nos valeurs sont-elles universelles ? » in *Revue française de pédagogie*, 97, pp. 6 et 8

Si nous disons que nos valeurs sont universelles, on nous accuse non sans raison d'ethnocentrisme et d'oppression ; car de quel droit imposer notre éducation aux autres cultures ? Mais si nous nous résignons à ce que nos valeurs soient relatives, notre culture n'est plus qu'une culture parmi toutes les autres, et perd alors de sa légitimité ; alors de quel droit imposons-nous à nos propres enfants des valeurs qui n'en sont pas pour d'autres : n'est-ce pas les soumettre à un arbitraire culturel ? [...] Si les valeurs varient avec les cultures cela signifie que chaque culture impose les siennes aux individus et que ceux-ci sont d'autant moins libres de choisir qu'ils ont moins conscience de cette relativité, qu'ils prennent le familier pour le raisonnable, l'habitude pour la certitude.

Anne-Marie DROUIN-HANS

L'éducation une question philosophique, éd. Anthropos, 1998, p. 55-56.

Que des Britanniques aient quelque réticence à manger des escargots ou des cuisses de grenouille, ou que des occidentaux ne souhaitent pas se retrouver perdus au fond de l'Amazonie, obligés de déguster quelques vers blancs avec les indiens qui les auraient recueillis, ou qu'au contraire les britanniques trouvent agréable de manger *typically French* et les occidentaux se plaisent à rêver d'aventure et d'expériences nou-

velles, autrement dit, tant qu'il n'est question que de traditions alimentaires, vestimentaires, etc., il n'y a pas lieu de se demander si l'on est relativiste ou ethnocentriste, ni de se sentir obligé de théoriser ce type de réactions, surtout si elles ne s'accompagnent pas d'un mépris à l'égard des mangeurs de vers ou d'escargots. Il s'agit de simples traditions, dont il est heureux qu'elles soient variées sur le globe, et qui n'ont pas de retombées négatives sur ceux qui ne les pratiquent pas.

En revanche, voir des enfants travailler au-delà de leur forces, des femmes mutilées sexuellement, des êtres humains emprisonnés ou torturés, des voleurs avoir la main coupée, ou encore, évoquer les sacrifices humains des Incas, les jeux de cirque romains, tout cela fait certes appel à des traditions culturelles, mais qui mettent en cause la personne humaine. La dignité humaine, qu'elle passe ou non par l'institution des Droits de l'homme, ne peut être relativisée sans aller contre le fondement même d'une éthique minimum pour laquelle attenter à la vie, à l'intégrité physique ou à la liberté d'autrui est universellement condamnable.

Ce qui est tradition peut être relatif, mais ce qui met en jeu des valeurs d'ordre éthique n'est pas réductible aux traditions. De sorte que la question " Nos valeurs sont universelles ? ", ne peut recevoir comme réponse qu'une nouvelle question : si elles ne sont pas universelles, sont-elles encore valeurs, ne sont-elles pas simplement des conditions ? La vraie question serait alors : "*Ce que reconnaissons comme valeurs, peut-il être universalisable ?*"

Il est en effet nécessaire de distinguer le fait du droit. Dans les faits, les Droits de l'Homme sont loin d'être respectés, y compris par ceux mêmes qui les ont proclamés. Cela ne retire en rien leur légitimité à l'universalité . L'universel ne se constate pas, il se postule.

Il se postule non arbitrairement, mais comme idéal du Bien. Sur ce point, il est difficile de passer de l'analyse kantienne : ce qui est moralement bon est bon absolument. Mais pour déterminer ce bon absolu, il faut s'interroger sur la maxime de nos actions pourrait "*s'ériger en loi universelle de la nature* ", si dans nos actions, nous considérons autrui "*toujours comme une fin et jamais simplement comme un moyen* "... Autrement dit, la possibilité d'une universalisation est toujours à réinterroger dans chaque situation particulière.

Marcel CONCHE

Le fondement de la morale, Paris, PUF, 1993, p. 1/2

Si je fonde ma morale sur ma religion, vous contesterez ma religion au nom d'une autre religion ou de l'irréligion (si vous êtes agnostique ou athée), et ma morale ne sera plus qu'une morale à côté d'une autre, une morale parmi d'autres, une morale particulière. Je ne pourrai que dire : voici ma morale, vous avez la vôtre, et moi la mienne. Si je fonde ma morale sur ma philosophie, vous contesterez ma philosophie au nom d'une autre philosophie ou de la non-philosophie, et ma morale ne sera plus qu'une morale entre autres, sans aucun droit de s'imposer. Si vous contestez que nous ayons à fonder la morale, car chacun, d'une morale, se trouve déjà pourvu, je croirai, certes, que ma morale est la meilleure, mais vous le croirez aussi de la vôtre. Toutes les morales auront un droit égal de juger de ce qui est bon et de ce qui ne l'est pas. Alors les assassins de Buchenwald, Dachau, Auschwitz, etc., auront beau jeu. Avoir été vaincus par une force supérieure, mais dont on ne pourra pas dire qu'elle était, plus qu'une autre, au service de la vérité morale, avoir été vaincus, dis-je, sera leur seule faute.

S'il n'en est pas ainsi, d'abord il faut fonder la morale ; ensuite, il faut la fonder non sur le particulier - et une religion ou une philosophie sont toujours particulières, puisqu'il y en a d'autres -, mais sur l'universel. L'universel est ce qui laisse de côté toutes les particularités. Laisser de côté ce qui nous sépare ou nous distingue, c'est ce qui se fait dans le dialogue, lorsqu'on écoute. Je parle, vous m'écoutez; vous parlez, je vous écoute. Nous opérons, l'un et l'autre, la réduction dialogique, mettant de côté nos croyances, nos opinions, nos traditions, nos particularités de toutes sortes, pour être attentifs, exclusivement, au vrai et au faux. Nous réalisons, par notre opération réciproque, l'universel vivant. Que se passe-t-il alors? Chacun présuppose l'autre comme pouvant saisir la vérité qui est la sienne, fût-elle seulement, pour chacun, celle de l'autre. Ou : chacun, simplement pour pouvoir s'adresser à lui, lui parler, présuppose l'autre comme capable de vérité. Chacun, à ce titre, présuppose l'autre comme son égal. Dès lors que les inégaux des régimes à privilèges se fussent adressé la parole autrement que pour juger, louer ou blâmer, ou commander sans réplique, ils eussent mis en péril, par le simple fait d'être deux êtres humains parlant ensemble seulement pour dire le vrai ou le faux, le système même qui les établissait, inégaux. C'est pourquoi, privilégiés et non-privilégiés ne dialoguaient pas, et, souvent, ne se parlaient pas. Or, de cette égalité de tous les hommes, impliquée dans le simple fait de pouvoir lier réelle conversation, se tire toute la morale - celle qui, par différence avec les morales collectives particulières, est la même pour tous, et contient tous les droits et les devoirs universels de l'homme. La morale se fonde non sur telle ou telle croyance, religion ou sys-

tèmes mais sur cet absolu qu'est la relation de l'homme à l'homme dans le dialogue.

LA NOTION DE FORME SCOLAIRE

Philippe PERRENOUD

Espaces-temps de formation et organisation du travail

Texte d'une intervention au colloque "Repenser les espaces éducatifs", Lisbonne, Fondation Gulbenkian, 28-30 novembre 2001

L'école a son espace propre, protégé des fureurs du monde. On y enseigne et on y apprend. Les autres activités sociales n'y ont pas droit de cité, ou alors seulement "sur invitation" et parce qu'on leur prête des vertus éducatives. Cet espace n'est donc pas clos, mais il prétend maîtriser son ouverture, On y fait du sport, du théâtre, des arts plastiques, de la musique, des travaux manuels, mais c'est pour développer des savoirs, des capacités ou des compétences. Si l'on sort de l'école, pour aller au spectacle, au musée, en excursion, au jardin botanique, dans une ferme ou dans une entreprise, tout se passe comme si l'espace-temps scolaire se dilatait un instant, annexait quelque territoire étranger, parfois à des heures insolites, puis se repliait sur ses frontières et ses horaires habituels. (...)

La police est exclue des écoles, sauf si elles deviennent incapables d'assurer elles-mêmes la sécurité intérieure. Dans les écoles laïques, la religion est tenue en laisse. La politique, les mouvements sociaux, les luttes syndicales doivent rester à l'extérieur. Lorsque les élèves mangent à l'école, voire y dorment, c'est en principe sous le contrôle des éducateurs. Les parents eux-mêmes sont tenus en marge.

Cette fermeture varie selon la taille des écoles, l'âge des élèves, l'architecture scolaire, la culture nationale ou locale. Elle s'est matérialisée longtemps dans des murs, des grilles, des portes surveillées. Certaines écoles ressemblent encore à des forteresses, des casernes, des prisons. Les plus récentes tendent à s'intégrer à l'espace urbain. Certaines écoles alternatives s'installent même dans des appartements ou des maisons d'habitation. Quelle que soit l'architecture, il existe une frontière, visible ou invisible, qui interdit de considérer une école comme un espace public, même si c'est une institution publique. Du moins durant les "heures d'école", car pour des raisons pratiques ou idéologiques, il arrive que les bâtiments soient mis le soir ou en fin de semaine à la disposition d'associations diverses ou de groupes sportifs ou musicaux.

Ces espaces-temps protégés sont au principe de la *forme scolaire* (Vincent, 1994 ; Vincent, Lahire et Thin, 1994). Ils ont été voulus pour créer les conditions d'un travail intellectuel serein.

Une organisation pédagogique immuable ?

L'organisation pédagogique est un produit de l'histoire, mais les acteurs d'aujourd'hui semblent l'ignorer. Il leur paraît " naturel " que la scolarité soit, presque partout dans le monde, organisée selon le modèle qui a paru le plus rationnel au XIX^e siècle.

Quels sont les traits les plus universels de cette organisation ?

1. Le cursus est découpé en étapes annuelles, chacune ayant son " programme ", soit un ensemble de contenus et/ou d'objectifs à couvrir en une année scolaire.
2. Ces étapes sont censées être parcourues, dans un ordre immuable, par les générations successives.
3. L'année scolaire varie dans son rapport à l'année civile, mais elle a rarement plus de 40 semaines, le reste étant défini comme des " vacances scolaires ", avec une plage plus longue à l'issue de l'année scolaire.
4. Les enfants entrent donc tous, en principe à l'école obligatoire au même âge, suivent le même programme, puis progressent chaque année d'une étape vers la fin du cursus.
5. Il existe des correctifs à la marge, pour les élèves ayant une grande facilité, qu'on " avance " d'un an et pour ceux qui rencontrent de grandes difficultés, qui ont du *retard scolaire* (un ou deux ans, exceptionnellement davantage), accumulé à la faveur du redoublement d'une ou de plusieurs années de programme. Le redoublement est en principe entraîné par des résultats insuffisants en fin d'année scolaire.
6. Les élèves sont scolarisés dans des établissements de même type dispersés sur le territoire, au gré d'une " carte scolaire " qui établit un lien plus ou moins contraignant entre le domicile des parents et l'établissement fréquenté.
7. Au sein d'un établissement, les élèves qui suivent le même programme forment un ou plusieurs *groupes-classes*, de composition stable durant l'année scolaire, dont l'effectif varie de 15 à plus de 60 encore aujourd'hui. Dans les établissements de petite taille (ruraux), on réunit dans le même groupe-classe des élèves suivant des programmes différents.
8. Chaque groupe-classe est confiée à un enseignant unique au primaire, puis à un ensemble de professeurs disciplinaires, dont l'un est le " professeur principal ". Si l'espace disponible le permet, chaque groupe-classe dispose de son espace propre, sa " salle de

classe ", sorte de territoire stable pour l'année entière. À défaut, le planning lui garantit un espace réservé et protégé pour chaque période de cours.

9. Une partie du cursus est légalement obligatoire, en général 8-9 ans dans les pays développés, soit de 6-7 à 15-16 ans environ.

10. La plupart des systèmes éducatifs proposent d'un à trois ans de scolarité préobligatoire, appartenant à ce qu'on appelle école maternelle, école enfantine ou préscolaire selon les cultures nationales.

11. Il y a partout plusieurs années d'école primaire (de 3 à 7) durant lesquelles l'enseignement est assuré dans toutes les disciplines par un enseignant polyvalent, qu'on appelle souvent instituteur ou professeur d'école.

12. Vers 10-12 ans, les élèves passent dans le " second degré ", dont l'appellation varie, mais qui se caractérise partout par l'intervention successive de professeurs spécialisés dans une ou deux disciplines. Dans certains systèmes, les cursus se différencient en filières ou niveaux, dans d'autres, les classes restent " hétérogènes ".

13. Après 15-16 ans, la scolarité propose, à ceux qui poursuivent leurs études, divers cursus parallèles, plus ou moins longs ou exigeants. Dans les systèmes qui différencient les cursus dès l'entrée au secondaire, les cursus postobligatoires prolongent cette première orientation/sélection.

14. La semaine scolaire est définie par un horaire type, qui prévoit en général 4 ou 5 jours de travail, parfois 6, avec congé les autres jours.

15. L'emploi de ce temps est structuré par une grille horaire qui attribue chaque semaine un temps fixe, à des moments définis, à chaque discipline. Cette structuration est impérative au secondaire, puisqu'elle organise le passage des professeurs spécialisés dans plusieurs classes. Elle est devenue plus indicative au primaire.

Christophe JOIGNEAUX

Forme Scolaire, in *Les 100 mots de l'éducation*. dir. Patrick Rayou et Agnès Van Zanten. PUF – 2011

Forme scolaire. Dans la perspective socio-historique adoptée par Guy Vincent, le concept de forme scolaire désigne le mode de socialisation scolaire qui est apparue au cours du XVII^e siècle dans plusieurs réseaux d'écoles congrégationnistes. Ce mode de socialisation se caractérise par la relation pédagogique qu'il instaure entre « maître » et « un écolier », une relation dont l'une des principales particularités est d'être trahie dans la culture écrite. En effet, tandis que jusqu'alors on apprenait de façon informelle, simplement en regardant faire ou en participant aux activités familiales, les ap-

prentissages réalisés au sein de ce nouveau mode de socialisation sont strictement codifiés par des règles écrites. Sont ainsi « réglés » de façon impersonnelle non seulement les contenus d'enseignement mais aussi la façon de les enseigner (formes d'interactions entre maître et élèves, occupation de l'espace et du temps scolaire,...).

Appréhendé ainsi ce qui constitue le plus transversalement « notre école » a permis d'interroger les propriétés communes des pratiques scolaires, au-delà de leur variabilité dans le temps et dans l'espace. Ce point de vue est particulièrement utile lorsqu'on cherche par exemple à analyser ce qui produit les inégalités sociales face à l'école, car ces dernières sont liées aux différences qui peuvent exister entre certains modes familiaux de socialisation et la forme scolaire.

Albert JACQUARD

*Moi, Albert Jacquard, ministre de l'Éducation,
je décrète, paru dans L'humanité, le 22-03-1999*

Moi, Albert Jacquard, ministre de l'Éducation, je décrète :

Préambule : L'Éducation nationale ne doit pas préparer les jeunes dont l'économie ou la société ont besoin. La finalité de l'éducation est de provoquer une métamorphose chez un être pour qu'il sorte de lui-même, surmonte sa peur de l'étranger, et rencontre le monde où il vit à travers le savoir. Moi, ministre de l'Éducation nationale, je n'ai qu'une obsession : que tous ceux qui me sont confiés apprennent à regarder les autres et leur environnement, à écouter, discuter, échanger, s'exprimer, s'émerveiller. À la société de s'arranger avec ceux qui sortent de l'école, aux entreprises d'organiser les évaluations et la formation de leur personnel à l'entrée des fonctions. Il faut que les rôles cessent d'être inversés : l'éducation nationale ne produira plus de chair à profit.

Article premier : Il faut supprimer tout esprit de compétition à l'école. Le moteur de notre société occidentale est la compétition, et c'est un moteur suicidaire. Il ne faut plus apprendre pour et à être le premier.

Article deuxième : L'évaluation notée est abandonnée. Apprécier une copie, ou pire encore, une intelligence avec un nombre, c'est unidimensionnaliser les capacités des élèves. Elle sera remplacée par l'émulation. Ce principe, plus sain, permettra la comparaison pour progresser, et non pour dépasser les camarades de classe. Mettre des mots à la place des notes sera plus approprié.

Article troisième : Les examens restent dans leur principe, sachant que seuls les exa-

mens ratés par l'élève sont valables. Ils sont utiles aux professeurs pour évaluer la compréhension des élèves. Mais les diplômes ou les concours comme le baccalauréat sont une perte de temps et sont abolis. Sur tous les frontons des lycées figurera l'inscription : "Que personne ne rentre ici s'il veut préparer des examens. "

Article quatrième : Les grandes écoles (Polytechnique, l'ENA...) sont remises en question dans leur mode de recrutement. La sélection, corollaire nécessaire de la concurrence, et qui régissait l'entrée dans ces établissements, ne produisait que des personnalités conformistes, incapables de créativité et d'imagination. Pour entrer à l'ENA, des jeunes de vingt-cinq ans devaient plaire à des vieux de cinquante ans. Ce n'était pas bon signe.

Article cinquième : Les enseignants n'ont plus le droit de se renseigner sur l'âge de leurs élèves. Les dates de naissances doivent être rayées de tous les documents scolaires, sauf pour le médecin de l'école. Il n'est plus question de dire qu'un enfant est en retard ou en avance, car c'est un instrument de sélection. Chacun doit avancer sur le chemin du savoir à son rythme, et sans culpabilisation ou fierté par rapport aux camarades de classe. Par contre, un professeur a le devoir de demander à l'élève ce qu'il sait faire pour adapter son enseignement, éventuellement programmer un redoublement. Le redoublement est d'une réelle utilité s'il n'a pas de connotation de jugement.

Article sixième : Chaque professeur sera assisté d'un professeur de philosophie. Il faut en effet doubler l'accumulation des connaissances d'une approche par les concepts. Il faut en particulier passer par l'histoire des sciences, resituer les connaissances par rapport aux erreurs historiques d'interprétation des savoirs. Il faut que les élèves aient conscience des enjeux politiques qui se cachent derrière le progrès scientifique. On pourra rester quelques semaines sur un même concept, plutôt que de saupoudrer du savoir dans chaque cours.

Article septième : Le travail des professeurs par disciplines est annulé au profit du travail en équipe. La progression du travail des classes ne doit pas être perturbée par des impératifs de programme.

Article huitième : Chaque personne disposera dans sa vie, vers la fin de la trentaine, de quatre années sabbatiques afin de faire le point, se réorienter, apprendre d'autres choses. Chacun a le droit de vouloir changer de métier ou de vocation, parce qu'il n'est pas évident de se déterminer définitivement à dix-huit ans.

Article neuvième : le ministère de l'Économie ne dictera plus ses besoins au ministère de l'Éducation. Dorénavant, le ministre de l'Économie donnera tous les moyens nécessaires à l'Éducation nationale pour réussir sa vocation.

3. SUJETS DONNÉS EN 2011

EC2.1 SUJET SESSION 1

Emile Durkheim, extrait de l'article Education du *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie* de F. Buisson, 1911

Du moment que l'éducation est une fonction essentiellement sociale, l'État ne peut s'en désintéresser. [...] De ce que l'État doit, dans l'intérêt public, laisser s'ouvrir d'autres écoles que celles dont il a plus directement la responsabilité, il ne suit pas qu'il doive rester étranger à ce qui s'y passe. Au contraire, l'éducation qui s'y donne doit y rester soumise à son contrôle. Il n'est même pas admissible que la fonction d'éducateur puisse être remplie par quelqu'un qui ne présente pas des garanties spéciales dont l'État seul peut être juge. Sans doute, les limites dans lesquelles doit se renfermer son intervention peuvent être assez malaisées à déterminer une fois pour toutes, mais le principe de l'intervention ne saurait être contesté. Il n'y a pas d'école qui puisse réclamer le droit de donner, en toute liberté, une éducation anti-sociale.

Il est toutefois nécessaire de reconnaître que l'état de division où sont actuellement les esprits, dans notre pays, rend ce devoir de l'État particulièrement délicat, en même temps d'ailleurs que plus important. Il n'appartient pas, en effet, à l'État de créer cette communauté d'idées et de sentiments sans laquelle il n'y a pas de société ; elle doit se constituer d'elle-même, et il ne peut que la consacrer, la maintenir, la rendre plus consciente aux particuliers. Or, il est malheureusement incontestable que, chez nous, cette unité morale n'est pas, sur tous les points, ce qu'il faudrait qu'elle fût. Nous sommes partagés entre des conceptions divergentes et même parfois contradictoires. Il y a dans ces divergences un fait qu'il est impossible de nier et dont il faut tenir compte. Il ne saurait être question de reconnaître à la majorité le droit d'imposer ses idées aux enfants de la minorité. L'école ne saurait être la chose d'un parti, et le maître manque à ses devoirs quand il use de l'autorité dont il dispose pour entraîner ses élèves dans l'ornière de ses parti-pris personnels, si justifiés qu'ils puissent lui paraître. Mais, en dépit de toutes les dissidences, il y a dès à présent, à la base de notre civilisation, un certain nombre de principes qui, implicitement ou explicitement, sont communs à tous, que bien peu, en tous cas, osent nier ouvertement et en face : respect de la raison, de la science, des idées et des sentiments qui sont à la base de la morale démocratique. Le rôle de l'État est de dégager ces principes essentiels, de les faire enseigner dans ses écoles, de veiller à ce que nulle part on ne les laisse ignorés des enfants, à ce que partout il en soit parlé avec le respect qui leur est dû. Il y a, sous ce rapport,

une action à exercer qui sera peut-être d'autant plus efficace qu'elle sera moins agressive et moins violente et qu'elle saura mieux se contenir dans de sages limites.

Questions

1. Commentez la phrase suivante : « *Il n'est même pas admissible que la fonction d'éducateur puisse être remplie par quelqu'un qui ne présente pas des garanties spéciales dont l'État seul peut être juge* » ?

[Dans votre commentaire, vous essaieriez de préciser le genre de « *garanties spéciales* » que l'État est en droit d'exiger de tout éducateur et de donner un exemple ; vous préciserez le rapport entre ce de droit d'exiger des « *garanties spéciales* » de tout éducateur et la « *fonction sociale* » de l'éducation.]

2. Quelle conception d'une culture commune peut-être dégagée de ce texte ? En particulier commenter la phrase : « *il ne saurait être question de reconnaître à la majorité le droit d'imposer ses idées aux enfants de la minorité* » [signifie-t-elle par exemple que l'école ne peut et ne doit pas chercher à transmettre ou produire une « *communauté d'idées* » ?]

3. Un siècle plus tard, l'analyse de Durkheim (1911) vous paraît-elle encore d'actualité ? Quels seraient – s'il y en a – les « *principes essentiels* » à retenir et comment les enseigner dans de « *sages limites* » ?

EC2.1 SUJET SESSION 2

François DUBET extrait de « *C'était mieux avant !* »... ou comment échapper à la nostalgie du tableau noir de la République » (dans *L'École et les parents: la grande explication*)

Cette école publique était-elle l'école de tous ? En réalité, le système scolaire mis en place par la République n'était pas démocratique au sens où l'on entend ce mot aujourd'hui. L'École républicaine était composée de deux institutions séparées.

Les enfants du peuple - enfants d'ouvriers et de paysans - allaient à l'école élémentaire pour y acquérir le Certificat d'études primaires. L'École républicaine, ce fut d'abord leur école, même si tous ne parvenaient pas à y réussir : la moitié d'entre eux seulement obtenait le Certificat d'études à la veille de la seconde guerre mondiale. Les

enfants de la bourgeoisie allaient, eux, dans une autre école. À l'âge où les enfants du peuple étaient à l'école primaire, ils fréquentaient le petit lycée. Puis ils passaient au lycée. Non parce qu'ils étaient les meilleurs, mais parce qu'ils étaient nés au bon endroit, dans un milieu social où il allait de soi qu'on fréquente le lycée. Ils étaient les héritiers de la culture et, souvent, de l'argent et du pouvoir. Dans ce lycée républicain, on parlait moins de la République que des « Humanités », moins de la culture française que de « la culture » tout court. Au terme du lycée, les meilleurs, souvent aussi les plus favorisés culturellement, préparaient les concours d'entrée dans les Grandes Écoles qui leur ouvraient les portes de l'élite, tandis que les autres, armés du baccalauréat, entraient dans la vie active ou à l'université.

Cette organisation de l'enseignement à deux vitesses a perduré jusqu'au début des années soixante. Elle a, sans aucun doute, prolongé l'inégalité. Mais elle a prétendu, en même temps, remédier à l'injustice en instituant, au sein des écoles primaires du peuple, « l'élitisme républicain ».

Questions :

1. En vous appuyant sur votre connaissance de l'école primaire de la III^{ème} République et la lecture du texte, vous indiquerez les différences existant entre les contenus, les modalités, les finalités de l'enseignement à l'école élémentaire et au petit lycée. Quelle signification donner à ces différences ?
2. Indiquez les étapes de la constitution de l'école unique à partir des années 60.
3. Selon vous, le système scolaire a-t-il totalement renoncé à une organisation de l'enseignement à « deux vitesses » ?