

**OBJETS :**

- *Connaître, comprendre et questionner les finalités de l'éducation* : éduquer, instruire et former ; émanciper et socialiser. L'école comme institution éducative, sociale et politique.

- *Connaître, comprendre et questionner les principes et valeurs de l'école républicaine* : la laïcité, la liberté, l'égalité, la fraternité. (un amphi sur la laïcité)

- *Connaître, comprendre et questionner l'histoire de l'institution scolaire* : Révolution Française, lois Guizot, lois Ferry, réforme Haby, lois d'orientation 1989

(Jospin), 2005 (Fillon), 2013 (Peillon, « refondation de l'école »), 2019 (Blanquer, « loi pour une école de la confiance »). (un amphi)

**OBJECTIFS MÉTHODOLOGIQUES :**

- Lire et commenter un texte

- Définir une notion

- Analyser un exemple

**ÉVALUATION : Contrôle terminal**

---

## SYLLABUS – 2019-2020

---

### THÈME 1 : POURQUOI ENVOIE-T-ON LES ENFANTS À L'ÉCOLE ?

---

**Objectif général** : identifier et comprendre des finalités de l'éducation ; l'école comme institution éducative, sociale et politique

**Objectifs notionnels spécifiques** : éducation, culture, humanisation, socialisation, singularisation / subjectivation ; institution ; instruction ; émancipation

#### A) LE PROJET ÉDUCATIF

- TD1** 1° [Kant] : pourquoi l'humanité doit-elle être nécessairement être éduquée ? [Expliquez l'idée]  
2° [Buisson, Durkheim] : Quelles sont les fonctions sociales que remplit la scolarisation ?  
3° [Dubet] : en quel sens l'école est-elle une institution ?

- TD2** 1° [Charlot] Quelles sont les finalités de l'éducation ? Expliquez.  
2° [Charlot] Chercher un exemple possible de tensions entre (a) socialisation et singularisation, (b) humanisation et socialisation, (c) humanisation et singularisation.

**Question de réflexion :**

- a) que répondriez-vous si on vous demande si l'école doit d'abord servir les élèves ou d'abord la société ?  
b) Si l'école a une fonction sociale précise, un enseignant peut-il mettre en œuvre son projet éducatif selon ses désirs ? Quelles sont les limites qu'il ou elle rencontre ?

#### B) LE PROJET RÉPUBLICAIN **TD3.**

- 1° [Jules Ferry, Condorcet] Distinguer égalité *théorique* des droits et égalité *réelle*. Quel est l'enjeu de cette distinction ?  
2° [Condorcet, Coutel] Expliquez le lien entre l'*instruction* et l'*émancipation*, entre savoir / culture et liberté.

**Question de réflexion** (TD2 à TD3) : dans quelle mesure les processus de socialisation et émancipation sont-ils opposés, dans quelle mesure ces processus sont-ils complémentaires ?

---

### THÈME 2 : LAÏCITÉ, ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE **TD4**

---

**Objectif général** : connaître, comprendre et questionner les principes et valeurs de l'école républicaine

**Objectifs notionnels spécifiques** : laïcité, neutralité, neutralité confessionnel, neutralité politique, valeurs, enseignement moral et civique

#### LAÏCITÉ, NEUTRALITÉ, VALEURS

1° [Peillon] Commenter la citation suivante : « *La laïcité de l'École n'est pas une entrave à la liberté, mais la condition de sa réalisation.* »

2° [Ferry, Buisson, Canto-Sperber, Programmes d'EMC] : en quel sens peut-on dire de l'école qu'elle est neutre ? En quel sens qu'elle ne l'est pas ? Illustrer avec des exemples.

**Questions de réflexion** : une institution démocratique (pluraliste) accepte-t-elle n'importe quelle vision du

monde ? Si elle n'accepte pas tout, qui décide de ce qui sera rejeté et comment ?

Imaginez-vous enseignant, auriez-vous envie d'influencer vos élèves ? Pouvez-vous ne pas influencer vos élèves ? Quel sens aurait l'attitude d'un enseignant disant qu'il ne veut aucunement influencer ses élèves ? Peut-on concilier l'influence sur les élèves et le respect de leur autonomie ?

## L'ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

[Jules Ferry, Durkheim, Buisson, Ferrière, Bloch]. Qu'est-ce qui distingue l'approche traditionnelle de l'enseignement moral développée par Jules Ferry, Durkheim et Buisson d'un côté de l'approche des pédagogues de l'École Nouvelle (Ferrière, Bloch) ?

**Questions de réflexion** : Quand on transmet des valeurs dans un cours, le fait-on toujours consciemment ? Estimez-vous qu'un professeur devrait savoir quand il transmet des valeurs ?

En quoi peut consister un enseignement laïque de la morale ?

La citoyenneté républicaine se définit par la participation active à la vie politique ; les enseignants doivent-ils préparer et encourager les élèves à s'engager dans les combats sociaux et politiques ? Si, oui, comment ? Sinon, pourquoi ?

---

## THÈME 3 : L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE, CRITIQUES, ÉVOLUTIONS

---

**Objectif général** : connaître, comprendre et questionner l'histoire de l'institution scolaire

**Objectifs notionnels spécifiques** : Égalité de chances, mérite / principe méritocratique, élitisme, idéologie des dons, capital culturel, aliénation, domination, pédagogie active, discipline / « self-government » [auto-régulation], « républicains / pédagogues » (pédagogie), éducation / formation, institution, service public.

### A) CRITIQUE PÉDAGOGIQUE TD5

1° [Freinet, Dewey, Cousinet, Piaget, Foerster] : dégager les principales critiques pédagogiques du modèle scolaire traditionnel et les propositions de changement de ces pédagogues.

2° [Monetti et textes précédents] : faire un tableau en deux colonnes ayant pour titre « républicains » / « pédagogues » ; écrivez dans chaque colonne les notions clés et idées importantes de chaque courant.

3° Comment résumeriez-vous l'enjeu de l'instruction et celui de l'éducation ?

**Questions de réflexion** :

Si vous étiez enseignant, vous situeriez-vous comme plutôt comme éducateur ou plutôt comme instructeur de savoirs ? Pourquoi ?

Que penser de l'idée que l'instruction est l'affaire de l'école et l'éducation celle de la famille ?

### B) CRITIQUE SOCIO-POLITIQUE TD6-TD7

Textes de Duru-Bellat et Dubet :

1° Expliquez les idées de méritocratie et « l'égalité des chances ».

2° Quels problèmes que soulève la notion d'égalité des chances ?

Textes de Bourdieu et de Boillot sur Bourdieu :

1° [Bourdieu] Quels rapport y a-t-il entre les inégalités scolaires et le fait que « chaque famille transmet aux enfants (...) un certain capital culturel et un certain ethos, système de valeurs implicites et profondément intériorisées » ? (donnez un exemple).

2° [Bourdieu] Quels sont ces « mécanismes d'élimination » des « enfants des classes les plus défavorisées » auxquels Bourdieu fait allusion ?

3° [Boillot] : pourquoi l'explication des inégalités scolaires par des inégalités de dons (ou de talents) est-elle critiquable ?

4° [Boillot] Commentez : « L'école consacre les inégalités, c'est-à-dire qu'elle les sanctionne et les légitime. Elle transforme des inégalités de fait en inégalités de mérite ».

5° [Boillot] Pourquoi est-ce un contresens que d'attribuer à Bourdieu l'idée d'un « fatalisme social » ?

6° [Boillot] Quelles pratiques pédagogiques aggrave les inégalités ? Quelles pratiques permettraient de les diminuer ?

**Questions de réflexion** : on explique souvent l'échec ou les difficultés des élèves des milieux populaires par leur handicap socio-culturel, qu'en pensez-vous ? Le mérite à l'école, réalité ou illusion ? Les méthodes pédagogiques d'un enseignant peuvent-elles expliquer (au moins partiellement) la réussite ou l'échec de ses élèves ? Si on montrait que certaines méthodes sont objectivement préférables, l'enseignant devrait-il conserver la liberté de ne pas les suivre ?

## THÈME 1 : POURQUOI ENVOIE-T-ON LES ENFANTS À L'ÉCOLE ?

### A) LE PROJET ÉDUCATIF

---

**Emmanuel KANT** *Réflexions sur l'éducation*, 1776-1787

---

L'homme est la seule créature qui doive être éduquée. (...). Un animal est déjà par son instinct tout ce qu'il peut être, [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 (...).

---

**Ferdinand BUISSON**, *Dictionnaire de pédagogie*, (1878-1887)

---

L'école est essentiellement un organe social ayant pour fonction de préparer les individus pour la société où ils doivent vivre. C'est l'institution nécessaire pour établir la transition entre la famille et l'État, pour façonner les générations nouvelles non au gré du hasard, des caprices individuels, ou des vues étroites de la famille, mais en vue de la vie commune ultérieure, et en raison des besoins de la société. Telle société, telle école ; et inversement tant vaut l'école, tant vaudra la société qui en sort. Pour l'individu, l'école représente un secours offert par la société pour faire de lui un homme, suivant le type que comporte la civilisation de son temps et de son pays. Pour la société, elle représente une mesure de prévoyance et d'utilité publique, une garantie pour le présent et pour l'avenir, un instrument d'assimilation intellectuelle et morale sans lequel une société n'aurait pas de lendemain.

---

**Émile DURKHEIM**, *Éducation et sociologie*, 1922

---

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 (...). 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 (...) 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. (...)

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 (...). Il résulte de la définition qui précède que l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération. (...)

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 (...). 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.

---

**François DUBET**, « Que signifie la notion d'institution ? », Extrait de la communication pour le colloque "Déclin de l'institution ou nouveaux cadres moraux ? Sens critique, sens de la justice parmi les jeunes" (2007).

---

#### Que signifie la notion d'institution ?

Dans le langage courant, comme dans celui des sciences sociales, le concept d'institution désigne des phénomènes hétérogènes, parfois même franchement différents. (...) On peut distinguer grossièrement trois grandes familles de significations.

La première s'inscrit dans la tradition de Durkheim, puis de Mauss reprise par les anthropologues, et désignant comme institutions *toutes les formes sociales constituées*, précédant les individus et leur résistant. Ainsi, comme le disait Durkheim, les institutions sont l'objet même de la sociologie car elles cristallisent l'objectivité de la société. La liste des institutions est alors quasiment infinie : les religions comme les structures de la parenté, la musique comme les mœurs alimentaires, la langue comme les techniques du corps... (...)

La philosophie politique puis la science politique proposent une autre famille de définitions, incluse dans la première, dans laquelle les institutions sont conçues comme des *mécanismes légitimes de construction du pouvoir et de la prise de décision*. En ce sens, les institutions sont des ensembles de procédures politiques symboliques susceptibles de transformer les conflits en négociations, de représenter des intérêts, de produire une représentation de l'intérêt général surmontant le fractionnement de la société. (...)

Enfin, les habitudes familières nous conduisent souvent à utiliser indistinctement la notion d'institution et celle d'organisation. (...)

Bien que l'on ne puisse pas échapper aux glissements de sens opérés entre ces trois

grandes familles de définition, j'ai choisi de réserver la notion d'institution aux organisations et aux mécanismes relationnels chargés d' *instituer* les individus, chargés de produire un type social déterminé de subjectivité et de sujet. (...)

L'École républicaine a, dans une large mesure, voulu se substituer à l'Église en voulant instituer des citoyens français conduits par les Lumières et la Raison de la même façon que les chrétiens devaient être guidés par la foi, qu'il existe une continuité de programme institutionnel religieux vers des versions plus laïques mais pas moins sacrées.

---

**Bernard CHARLOT,**

*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.** Là 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.

## **B) LE PROJET RÉPUBLICAIN**

---

**Jules FERRY,** Discours dit « de la salle Molière » du 10 avril 1870, dans *1789 Recueil de textes et documents du XVIIIème siècle à nos jours*, CNDP 1989

---

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 (...). 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.

---

Nicolas Caritat **CONDORCET**

---

### **Cinq mémoires sur l'instruction publique (1792)**

[L'] instruction, telle que nous la présentons ici, est nécessaire pour rendre réelle la jouissance des droits que la législation assurerait aux citoyens ; elle l'est à la conservation de cette égalité naturelle que les institutions sociales doivent confirmer, et non détruire. *Un être jouit-il de ses droits, quand il les ignore, quand il ne peut savoir si on les attaque, quand la ruse ou la fraude peut impunément lui enlever ce que la loi devait et voulait conserver ?*

L'égalité naturelle, qui est celle de la jouissance égale des mêmes droits, subsiste-t-elle, je ne dis pas sans des lumières égales, mais avec cette inégalité qui emporte une dépendance réelle, et qui oblige à une confiance aveugle ? (...) 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. (...) Une constitution vraiment libre, où toutes les classes de la société jouissent des mêmes droits, ne peut subsister si l'ignorance d'une partie des citoyens ne leur permet pas d'en connaître la nature et les limites, les oblige de prononcer sur ce qu'ils ne connaissent pas, de choisir quand ils ne peuvent juger (...)

L'instruction publique est un devoir de la société à l'égard des citoyens. (...) *Cette obligation consiste à ne laisser subsister aucune inégalité qui entraîne de dépendance.*

### **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.

---

**Charles COUTEL**, Des savoirs à la culture : l'école de l'émancipation. Éloge de Jean Zay (C. Coutel), 30 décembre 2017

---

Si l'École républicaine a bien comme tâche initiale de nous instruire, grâce aux savoirs élémentaires, le souci de nous faire grandir en humanité par la culture humaniste et universelle complète cette première ambition. La culture nous émancipe car elle manifeste à la fois la volonté de sortir des tutelles subies (*emancipare* en latin) mais aussi de nous souvenir de notre servitude passée. S'émanciper suppose une vigilance constante pour que cette servitude ne nous soit plus imposée.

### **L'émancipation par le savoir et la culture**

Pour les humanistes, le peuple doit être instruit pour sortir de l'ignorance et de la peur

qui sont les armes du despotisme. Il s'agit de défendre la thèse héritée des Lumières selon laquelle il est de l'intérêt de la justice, de la paix et de la vérité qu'un maximum d'esprits libres et éclairés les recherchent. C'est pourquoi l'École républicaine est obligatoire. Mais ce souci de l'instruction gagne à être enrichi par l'initiation continue à la culture universelle qui arrache chaque individu à ses appartenances initiales souvent subies. (...)

Par l'instruction, je me libère de l'ignorance, par la culture, je mets mon savoir au service de mon émancipation à l'égard de toutes les tutelles subies (famille, classe sociale, religion, médias, « réseaux sociaux »). (...) Par l'instruction, notamment élémentaire et scientifique, nous identifions la complexité du monde ; par la culture, nous mesurons combien cette complexité est inépuisable et combien sont grands les effets de nos passions. (...). La culture humaniste ouvre grand les perspectives universalistes qui permettent à chacun de se désidentifier de son moi empirique, limité, voire blessé, pour devenir l'artisan de sa singularité vivante et émancipée. Comment comprendre autrement, par exemple, les références à Homère, Dante et Coleridge dans l'œuvre de Primo Levi ? La culture devient émancipatrice parce qu'elle est une école de résistance à la violence et à l'arbitraire subis.

## **THÈME 2 : LAÏCITÉ, ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE**

-----

### **LAÏCITÉ, NEUTRALITÉ, LES VALEURS**

---

**Vincent PEILLON**, présentation de la Charte de la laïcité à l'école, 2013

---

Refonder l'École de la République, c'est lui redonner toute sa place dans la transmission du bien commun et des règles, principes et valeurs qui le fondent. Parce que la République porte une exigence de raison et de justice, il revient à l'École française de contribuer à bâtir du commun, de l'égalité, de la liberté et de la fraternité. Il s'agit d'accompagner les élèves dans leur devenir de citoyen sans blesser aucune conscience : c'est l'essence même de la laïcité.

La vocation de la charte affichée dans nos écoles, nos collèges, nos lycées, est non seulement de rappeler les règles qui nous permettent de vivre ensemble dans l'espace scolaire, mais surtout d'aider chacun à comprendre le sens de ces règles, à se les approprier et à les respecter.

La laïcité de l'École n'est pas une entrave à la liberté, mais la condition de sa réalisation. Elle n'est jamais dirigée contre les individus ni contre leur conscience, mais elle garantit

l'égalité de traitement de tous les élèves et l'égalité de dignité de tous les citoyens. Refusant toutes les intolérances et toutes les exclusions, elle est le fondement du respect mutuel et de la fraternité. C'est le rôle de chacun d'entre nous et c'est la mission de l'École républicaine, de faire partager ces valeurs qui nous élèvent et nous rassemblent.

---

**Jules FERRY**, *Discours au Congrès pédagogique des instituteurs et institutrices de France* du 19 avril 1881.

---

Il est un terrain sur lequel je (...) vous recommande de vous tenir fermes dans votre droit, de vous barricader dans votre indépendance c'est le terrain de la politique militante et quotidienne. Ne souffrez pas qu'on fasse jamais de vous des agents politiques ! (...) Nous ne rééditons pas ici la formule qui fut célèbre dans les dernières années de l'établissement si difficile, si contesté de la République, cette formule du fonctionnaire qui disait : « *Je ne fais pas de politique !* ». **Nous ne l'entendons pas ainsi** : je ne dirai pas (...) qu'il ne doit pas y avoir dans l'enseignement primaire, dans votre enseignement, aucun esprit, aucune tendance politique. À Dieu ne plaise ! Pour deux raisons : d'abord, n'êtes-vous pas chargés, d'après les nouveaux programmes, de l'enseignement civique ? C'est une première raison. Il y en a une seconde, et plus haute, c'est que vous êtes tous les fils de 1789 ! Vous avez été affranchis comme citoyens par la Révolution française, vous allez être émancipés comme instituteurs par la République de 1880 : comment n'aimeriez-vous pas et ne feriez-vous pas aimer dans votre enseignement et la Révolution et la République ? Cette politique là, c'est une politique nationale ; et vous pouvez, et vous devez — la chose est facile — la faire entrer, sous les formes et par les voies voulues, dans l'esprit des jeunes enfants ; mais la politique contre laquelle je tiens à vous mettre en garde, est la politique militante et quotidienne, la politique de parti, de personnes, de coterie ! Avec cette politique-là, n'avez rien de commun (...)

---

**Jules FERRY**, *Discours aux instituteurs*, 3 Avril 1883.

---

Nous avons promis la neutralité religieuse, nous n'avons pas promis la neutralité philosophique, pas plus que la neutralité politique. Il y a deux choses dans lesquelles l'État enseignant et surveillant ne peut pas être indifférent : c'est la morale et la politique, car en morale, comme en politique, l'État est chez lui ; c'est son domaine et par conséquent sa responsabilité. Vous devez enseigner la politique parce que la loi vous charge de donner l'enseignement civique, et aussi parce que vous devez vous souvenir que vous êtes les fils de 1789 qui a affranchi vos pères et que vous vivez sous la République de 1870 qui vous a affranchi vous-mêmes. Vous avez le devoir de faire aimer la République et la première Révolution (...). J'ai promis la neutralité religieuse, je n'ai jamais promis la neutralité politique. »

---

**Ferdinand BUISSON**, Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, article laïcité (extrait), 1887

---

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.

---

**Monique CANTO-SPERBER**, *Morale*, in *Le guide républicain*, Delagrave 2004

---

Façonner une morale républicaine fut (...) 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.

L'enseignement moral et civique poursuit trois finalités qui sont intimement liées entre elles.

**1) Respecter autrui** - La morale enseignée à l'école est une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique (...). Cette morale repose sur la conscience de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine, qu'il s'agisse de soi ou des autres, et nécessite l'existence d'un cadre définissant les droits et devoirs de chacun. Respecter autrui, c'est respecter sa liberté, le considérer comme égal à soi en dignité, développer avec lui des relations de fraternité. C'est aussi respecter ses convictions philosophiques et religieuses, ce que permet la laïcité.

**2) Acquérir et partager les valeurs de la République** - Le Code de l'éducation affirme « *qu'outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République* » (article L 111-1) (...). Les valeurs et principes de la République fondent le pacte républicain garant de la cohésion nationale, en même temps qu'ils protègent la liberté de chaque citoyen. Les transmettre et les faire partager est une œuvre d'intégration républicaine (...).

Les quatre valeurs et principes majeurs de la République française sont la liberté, l'égalité, la fraternité et la laïcité. S'en déduisent la solidarité, l'égalité entre les hommes et les femmes, ainsi que le refus de toutes les formes de discriminations. L'enseignement moral et civique porte sur ces principes et valeurs, qui sont nécessaires à la vie commune dans une société démocratique et constituent un bien commun s'actualisant au fil des débats dont se nourrit la République.

**3) Construire une culture civique** - La conception républicaine de la citoyenneté insiste à la fois sur l'autonomie du citoyen et sur son appartenance à la communauté politique formée autour des valeurs et principes de la République. Elle signale l'importance de la loi et du droit, tout en étant ouverte à l'éthique de la discussion qui caractérise l'espace démocratique.

## L'ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

---

**Émile DURKHEIM** (1925), *Éducation morale*, Paris, Félix Alcan, p. 169

---

Il y a une multitude d'obligations auxquelles l'enfant est tenu de se soumettre. Leur ensemble constitue ce qu'on appelle la discipline scolaire. C'est par la pratique de la discipline scolaire qu'il est possible d'inculquer à l'enfant l'esprit de discipline. (...) Elle n'est pas un simple artifice en vue de faire régner dans l'école une paix extérieure, qui permette à la leçon de se dérouler tranquillement. Elle est la morale de la classe, comme la morale proprement dite est la discipline du corps social.

---

**Ferdinand BUISSON**, « Morale et Civique, instruction », *Dictionnaire de pédagogie*

---

Pour que la culture morale (...) soit possible et soit efficace dans l'enseignement primaire, une condition est indispensable: c'est que cet enseignement atteigne au vif de l'âme ; qu'il ne se confonde ni par le ton, ni par le caractère, ni par la forme, avec une leçon proprement dite. Il ne suffit pas de donner à l'élève des notions correctes et de le munir de sages maximes, il faut arriver à faire éclore en lui des sentiments assez vrais et assez forts pour l'aider un jour, dans la lutte de la vie, à triompher des passions et des vices. On demande à l'instituteur non pas d'orner la mémoire de l'enfant, mais de toucher son cœur, de lui faire ressentir, par une expérience directe, la majesté de la loi morale ; c'est assez dire que les moyens à employer ne peuvent être semblables à ceux des cours de sciences ou de grammaire. Ils doivent être non seulement plus souples et plus variés, mais plus intimes, plus émouvants, plus pratiques, d'un caractère tout ensemble moins didactique et plus grave.

L'instituteur ne saurait trop se représenter qu'il s'agit pour lui de former chez l'enfant le sens moral, de l'aiguiser, de le redresser parfois, de l'affermir toujours ; et, pour y parvenir, le plus sûr moyen dont dispose un maître qui n'a que si peu de temps pour une œuvre si longue, c'est d'exercer beaucoup, et avec un soin extrême, ce délicat instrument de la conscience. Qu'il se borne aux points essentiels, qu'il reste élémentaire, mais clair, mais simple, mais impératif et persuasif tout ensemble. [extrait de *l'Instruction Ministérielle des 18 juillet 1882 et 18 janvier 1887*]

---

**Adolphe FERRIÈRE**, *L'école active*, éd. Forum, p.96

---

L'école active ne donne pas de morale *ex cathedra*, mais elle s'efforce de créer un milieu social propre à favoriser les expériences directes de ses élèves. Travaillé en commun, non pas l'un à côté de l'autre, mais en collaboration, veillez en commun à la bonne marche d'un petit organisme social, rien n'est plus favorable pour développer le sens social, sans lequel toute morale n'est que fumée.

---

**Marc André BLOCH**, *Philosophie de l'éducation nouvelle* (1948), PUF, pp. 72-73.

---

C'est par la vie sociale elle-même, c'est par le libre exercice de son activité dans le milieu social que l'éducation nouvelle entend faire faire à l'enfant l'apprentissage de la vie sociale des vertus qui lui sont nécessaires. Ces vertus sont en premier lieu l'esprit de service et d'entraide : c'est par le moyen de la communauté de travail que l'école forme le sens du dévouement à autrui. Si l'on tient compte de ce qu'elle peut fonctionner aussi bien dans le cadre de la formation des points de vue sur une œuvre littéraire sur un problème moral, de l'examen d'un exposé d'un devoir d'élèves que dans le cadre de la réalisation d'un projet manuel, on comprendra qu'elle ait été jugée capable de développer également « les qualités personnelles et les conduites collectives du respect dans la discussion..., du désintéressement et de l'objectivité ». Enfin, si elle est une école de

liberté, puisqu'elle fait appel de chacun en vue de sa meilleure contribution à la tâche commune, elle est aussi une école de discipline sociale exige de chacun se soumettre cette tâche. Ainsi, elle constitue le milieu de choix dans lequel l'enfant acquerra les habitudes de pensée et d'action qui feront de lui plus tard un citoyen intelligemment dévoué à la communauté ; et on peut tenir pour assuré aucun enseignement théorique des devoirs sociaux ne saurait atteindre à une efficacité comparable : « *Lequel, demande M. Piaget, sera le meilleur citoyen... de celui qui aura entendu parler même avec enthousiasme, de la patrie de celui qui aura vécu, dans une forme de république scolaire, le respect de la solidarité et la nécessité de la loi ?* » ; Bien mieux, elle forme la seule méthode possible d'initiation et de préparations aux exigences de la vie collective au niveau de l'école primaire, le défaut de maturité des élèves condamne « instruction civique » à la stérilité.

### THÈME 3 : L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE, CRITIQUES ET ÉVOLUTIONS

#### A) CRITIQUE PÉDAGOGIQUE

---

Célestin FREINET, *Congrès de l'École moderne*, Actes, Angers 1959.

---

Malheur à l'écolier à qui on « explique » tout à l'école au lieu de le faire expérimenter et agir, à qui on explique les sciences au lieu de lui les faire construire ; à qui on explique l'écriture et la rédaction au lieu de les lui faire vivre par la correspondance.

---

John DEWEY, *L'école et l'enfant* (1906), Delachaux et Niestlé, pp. 95-96 de l'édition de 1913

---

L'enfant est le point de départ, le centre, le but. L'idéal, c'est son développement, sa croissance. Cela seul fournit une méthode pédagogique. Toutes les études doivent être les servantes de cette croissance ; elles ne valent que comme instruments de ce développement. La personnalité, le caractère, sont choses supérieures aux programmes. L'idéal, ce n'est pas que l'enfant accumule des connaissances, mais développe ses capacités. Posséder le monde entier par la connaissance et perdre son âme, c'est un sort aussi épouvantable en éducation qu'en religion. La vraie étude est un processus actif qui développe l'esprit ; c'est une assimilation organique dont l'origine est *interne*. Nous devons donc, littéralement, partir de l'enfant, le prendre pour guide. C'est lui seul qui détermine et la qualité et la quantité des matériaux que l'éducateur doit lui présenter.

---

Roger COUSINET (1950), « La Classe », in *Leçons de pédagogie*, PUF, pp. 16-17.

---

Par la leçon, le maître est censé transmettre son savoir, mais en réalité il transmet un savoir qu'il a souvent puisé à des sources où les élèves pourraient aller le chercher eux-mêmes. Il est censé établir entre ses leçons un lien logique, qui n'est souvent en réalité

qu'un lien conventionnel. Il est censé *transmettre le savoir* à tous ses élèves, et s'assurer qu'ils l'ont tous *reçu*, alors qu'en réalité il n'opère et ne peut opérer ce contrôle que pour quelques-uns. Il est censé réviser seulement ce qui a été mal transmis ou mal reçu, alors qu'en réalité il révisé tout. Il est censé faire travailler tous ses élèves, alors qu'en réalité il n'obtient de beaucoup d'entre eux qu'une *apparence* de travail. Il est censé faire régner dans sa classe une fructueuse émulation, qui n'est qu'une apparence. Ainsi le maître fait non pas une classe réelle, mais une classe  *fictive*. Et pour maintenir cette fiction les maîtres dépensent tant de forces que beaucoup terminent leur carrière las et découragés.

L'unique remède à ce mal, l'unique moyen de résoudre ces difficultés, c'est *que la classe soit faite sans doute, mais qu'elle soit faite par ceux pour qui elle est faite*, c'est-à-dire non par le maître, mais *par les élèves*. C'est là le sens profond des procédés de redécouverte, des exercices véritables, de toutes les *méthodes actives* d'éducation [...] Le savoir n'est plus du tout aujourd'hui le bien de quelques individus privilégiés qui l'auraient acquis par des moyens connus d'eux seuls et auraient mission de le transmettre. Le savoir est aujourd'hui un bien commun, accessible à tous les enfants, au fur et à mesure qu'ils sont capables de toucher, de regarder, d'observer, de comparer, de comprendre, de lire, de s'exprimer. *C'est à eux qu'il appartient de faire la classe, d'aller chercher le savoir au lieu de le recevoir sous forme de leçons*, de s'assurer qu'ils le possèdent en l'utilisant et non en le reproduisant, d'apprendre à l'utiliser, le maître ayant un tout autre rôle que celui que nous avons vu assumer jusqu'ici.[...]

Si les élèves *font* la classe, il n'y a plus de place pour *la leçon*. Les élèves travaillent d'abord, avant le maître. Cela suppose qu'ils ont quelque chose à faire, que le maître leur a, comme on dit, *donné du travail*. Mais pas au sens où on l'entend d'ordinaire. Il leur a fourni des matériaux, il a mis à leur disposition des objets sur lesquels pourra s'exercer leur activité laborieuse, leur a indiqué quel usage ils en peuvent faire, leur a fait connaître les règles des divers travaux, comme ils apprennent à connaître des règles de jeu. (...) L'activité [du maître] consiste *non à entraîner ses élèves au travail*, mais à les *y accompagner*. Ce sont les élèves qui, individuellement, ou, ce qui vaut beaucoup mieux, par groupes, doivent préparer et faire classe. (...) *Le savoir ne consiste pas dans les notions, dans les propositions énoncées par le maître, mais (...) il est constitué par l'activité de l'élève*.

---

Jean PIAGET, *Le droit à l'éducation dans le monde actuel*, Sirey, 1949,

---

Quelle est la meilleure méthode pour faire d'un écolier un futur bon citoyen (de son pays, sans encore parler du monde)? Est-ce de lui donner simplement, durant un certain nombre d'heures par an, un cours systématique d'« instruction civique » en lui décrivant pièce par pièce les différents rouages d'institutions nationales qui le laissent encore relativement indifférent, malgré l'éloquence ou la bonne volonté du maître? Ou est-ce de greffer un tel enseignement sur des expériences de *self-government* à l'école, telles



que l'enfant sachant pas expérience ce qu'est un comité exécutif, une assemblée délibératrice et un tribunal en arrive à s'intéresser à des institutions analogues à une échelle qu'il n'imaginerait en rien sans de telles analogies? Nous prétendons même que, s'il fallait sacrifier l'enseignement de l'« instruction civique » à la pratique du *self-government*, celle-ci produirait de meilleurs citoyens que les leçons les plus parfaites, et que si ces leçons sont données sans expérience sociale à l'appui leur résultat pratique risque d'être peu considérable (nous nous permettons de parler ici non pas en professeur, mais en ancien écolier dont les souvenirs sont suffisamment précis sur ce point particulier).

---

**Célestin FREINET**, Pour l'école du peuple, Maspéro, 1969

---

On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'École. Un régime autoritaire à l'école ne saurait être formateur de citoyens démocrate. (...) Au siècle de la démocratie, alors que tous les pays, les uns après les autres, accèdent à l'indépendance, l'École du peuple ne saurait être qu'une école démocratique préparant *par l'exemple et par l'action*, la vraie démocratie »

---

**Friedrich FOERSTER** (1909), *L'école et le caractère, les problèmes moraux de la vie scolaire*, Delachaux et Niestlé, pp. 156-158 de l'édition de 1923.

---

Le trait le plus frappant et aussi le plus important de cette institution [*le self-government*], c'est une *réduction de l'autorité* du pédagogue dans tous les domaines. Le maître se désiste de fonctions et de droits considérables. L'obéissance passive et la contrainte disciplinaire ont fait place à la *collaboration* du maître et des écoliers en matière morale. Cette abdication volontaire de l'autorité coercitive et son remplacement par un accord mutuel témoignent d'une *nouvelle attitude* envers la personnalité de l'enfant, celle du *respect*,

---

**Vincent MONETTI**, *De l'élève à l'enfant : École de la République contre Éducation nouvelle ?* INRP, 2005 (p.7-8).

---

Un débat ne cesse d'agiter l'école aujourd'hui, celui qui oppose les garants de la « *pensée héritée* » aux adeptes du « *constructivisme* », débat qu'on réduit abusivement à l'opposition entre les tenants de la *transmission* du savoir et les défenseurs des méthodes *actives*, ou encore entre les « *républicains* » et les « *pédagogues* ». Il est vrai que les enseignants et les formateurs sont régulièrement sommés de choisir entre deux options qu'on prétend exclusives, deux façons de penser l'école et son rôle.

Soit *instruire*, c'est-à-dire privilégier la transmission d'une culture commune pour créer le lien politique dont la société a besoin. Parce qu'il s'agit de faire entrer les élèves dans un monde déjà constitué, et parce que les enseignants et les adultes partagent la responsabilité du monde, l'éducation prend ici la forme de l'autorité. Pour permettre aux

élèves, aux enfants, de pouvoir un jour renouveler le monde, l'enseignement revendique une éducation de la transmission, résolument conservatrice, l'objectif étant précisément de préserver ce qui est neuf chez l'élève.

Soit *éduquer*, c'est-à-dire privilégier le développement de la personnalité de l'enfant, travailler à son épanouissement au sein de la communauté des hommes, autrement dit œuvrer à l'apprentissage du lien social. L'école doit ici s'efforcer de substituer à la rigidité des programmes le plan que trace le libre développement des intérêts de l'enfant. Et puisque l'apprenant ne peut savoir et comprendre que ce qu'il fait lui-même, l'enseignant besogne pour que l'activité de l'élève se substitue à l'apprentissage du résumé, pour que la « co-construction des concepts et des notions » précède la transmission, etc.

Le conflit entre les protagonistes, quelles que soient les formes qu'épouse le terrain, ressemble à une guerre de tranchées. Avancées et reculs se succèdent sur la ligne de front et les exhortations au combat ne manquent pas. Les *thuriféraires* de l'école de la République en appellent à Jules Ferry, les *innovateurs* aux pères fondateurs de l'Éducation nouvelle. [...]

La tradition française, issue de l'école publique, laïque et républicaine, s'appuie [...] sur une conception volontariste et intellectualiste (d'inspiration positiviste) de l'éducation : fondée sur l'autorité des modèles (Durkheim), sur la volonté et le mérite (Alain), elle apparaît après la première guerre mondiale comme une école de la *transmission* : transmission de connaissances objectives, de techniques de pensée, de règles morales, d'un langage, qui socialisent peu à peu l'enfant en superposant un être politique et social à son être individuel.

L'*Éducation nouvelle* oppose une critique sévère à cette conception de l'éducation, qui serait vouée à une « scolastique » formelle, et fait valoir à la place une pédagogie « fonctionnelle » (Claparède) ou « active » (Ferrière), « l'école du travail » (Kerschensteiner) ou « l'école de la pleine vie » (Key) - pour ne prendre que quelques exemples - visant à *épanouir la personnalité de l'enfant*. En simplifiant, l'Éducation nouvelle, empreinte de vitalisme, doit mener l'enfant vers les fins auxquelles sa « nature » le destine et s'adapter à sa « nature » pour le conduire à ses propres fins.

Ainsi résumée en termes d'antinomies (*centration sur les contenus ou centration sur l'enfant, pédagogie du modèle ou pédagogie du besoin, etc.*), la présentation des tensions relève d'une lecture manichéenne. En réalité, le rapport entre instruction et éducation qui interroge les projets cités est dialectique. Il met en jeu un grand nombre de dimensions. Aussi faut-il considérer les formes réductrices du débat contemporain comme des produits historiques, comme les fruits d'une radicalisation progressive des positions, comme effets du temps.

## B) CRITIQUE SOCIO-POLITIQUE DE L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE

---

**MARIE DURU-BELLAT**, « L'école peut-elle réduire les inégalités ? »

Dans *Les mutations de l'école*, éd. Sciences humaines, 2005

---

Dans l'école française, le modèle de l'"égalité des chances" domine la façon de penser le rôle de l'école dans la société. L'« *élitisme républicain* » (expression popularisée par Jean-Pierre Chevènement à l'orée des années 80), la métaphore de l'ascenseur social, la notion de méritocratie suggèrent que le système scolaire offre des chances égales à tous, dont chacun pourra tirer parti selon ses mérites. L'égalité des chances, ce sera essentiellement une égalité d'accès à l'école, et d'accès à des ressources d'égale qualité, laissant s'exprimer une concurrence loyale et se déployer des inégalités d'un autre ordre, des inégalités de talent, de motivation.

Or, derrière l'égalité des chances, le modèle de la sélection naturelle n'est jamais bien loin : dans une société où les places sont inégales et où l'enjeu est d'obtenir la meilleure possible, l'égalité des chances, c'est l'égalité dans les modalités de sélection; c'est la chance égale (selon son mérite, après une juste compétition) d'accéder à des places inégales. L'égalité des chances est donc très temporaire, puisque *in fine* il s'agit bien de reproduire une situation d'inégalité. C'est pourquoi aujourd'hui le principe d'égalité suscite plusieurs objections.

---

**François DUBET**, « L'égalité des chances, le pire des systèmes, mais il n'y en a pas d'autres », *Le Monde*, 18 décembre 2006

---

*Dans votre ouvrage L'École des chances, vous remettez en question le modèle de justice à l'école, notamment l'égalité méritocratique des chances. Et pourtant, vous dites, c'est une "fiction nécessaire". Pourquoi ?*

*François Dubet* : Ce que je pense, c'est que ce modèle de justice et d'égalité a une force essentielle : c'est qu'il n'y en a pas d'autre ! Je veux dire par là que sauf à dire que les gens vont hériter automatiquement de la position de leurs parents, ou sauf à tirer au sort la position des individus par une loterie qui dirait les uns seront médecins, les autres seront balayeurs, il n'y a pas d'autre manière de s'y prendre que d'organiser cette compétition. (...)

Pour prendre un exemple très simple, je peux tenir sur l'égalité des chances les propos que Winston Churchill tenait sur la démocratie : c'est le pire des systèmes mais il n'y en a pas d'autres. À partir de là, et comme pour la démocratie, quels sont les mécanismes que l'on peut mettre en place pour compenser les effets négatifs, sachant que l'égalité des chances reste la vertu cardinale d'un système scolaire.

*Premièrement*, puisqu'un système de ce type (...) produit nécessairement des vainqueurs et des vaincus, la première chose à faire serait de s'occuper prioritairement du sort des vaincus. Que sont devenus tous ceux qui ne sont pas rentrés dans les grandes

écoles ? Et s'ils sont maltraités, s'ils n'ont rien appris, s'ils sont nuls et s'ils ne savent rien faire, on ne peut quand même pas considérer que c'est un succès ! Puisqu'un tel système produit des vaincus, essayons d'améliorer le plus possible le sort des vaincus au lieu de dire "c'est la compétition, elle est juste et malheur aux vaincus". (...) Je pense qu'il faut revenir à ce que j'appelle le smic : un savoir commun pour tous les élèves à la sortie du collège. (...)

*Deuxièmement*, pour pondérer le système de l'égalité des chances, il conviendrait de dire que, puisque les diplômés aujourd'hui (...) sont un outil absolument indispensable pour se situer sur le marché du travail, alors faisons en sorte que l'on donne aux élèves des diplômés qui ont un peu de valeur. Même dans le cas où la répartition des diplômés serait juste, il n'est peut-être pas juste que certains diplômés donnent des monopoles et des rampes, que certains diplômés ne donnent rien et que l'absence de diplômés devienne un véritable handicap social (...). Puisqu'aller à l'école est d'une certaine manière un sacrifice pour l'individu qui y va, il faut probablement faire en sorte que chaque formation ait un minimum d'utilité sociale, c'est-à-dire que je puisse aller sur le marché du travail en disant "voilà ce que j'ai et je sais faire quelque chose".

*Troisièmement*, le principe de l'égalité des chances – et toutes les violences scolaires en sont la manifestation quotidienne – est un principe d'une extrême cruauté pour les individus. Quand vous êtes dans un système d'égalité des chances, vous êtes tenus de vous vivre comme le responsable de votre échec. "Vous avez eu l'opportunité de gagner, vous n'avez pas gagné, tant pis pour vous." Notre système scolaire – et c'est une caractéristique qui le distingue fâcheusement d'autres systèmes scolaires – a une très forte capacité à humilier les mauvais élèves, a une capacité de convaincre les élèves qu'ils sont nuls et qu'ils sont incapables. Je crois que l'on pourrait parfaitement essayer de dire : évidemment, les élèves sont inégaux, mais l'école doit garantir aux élèves les plus faibles un sentiment d'estime de soi, un sentiment de confiance de soi auquel tout individu a droit, même s'il n'est pas bon à l'école. Par exemple, on doit pouvoir aller dans un enseignement professionnel sans être considéré a priori comme un incapable. On doit pouvoir rejoindre la formation permanente au cours de sa vie même si on a échoué à l'école (...).

On ne peut donc pas faire autrement que de garder l'égalité des chances au cœur de notre dispositif scolaire – parce que, je le répète, dans les sociétés démocratiques, c'est la seule chose possible –, mais on ne peut pas être naïf au point de croire que, premièrement, on va véritablement l'atteindre, et que, deuxièmement, si on l'atteint, cela n'aura pas des conséquences forcément injustes sur les individus qui n'auront pas eu la chance, le mérite, le talent d'y réussir. (...) Je répète : la tradition scolaire française n'est pas la meilleure qui soit. Ce qu'on observe par exemple dans un grand nombre de pays qui ne sont pas plus égalitaires que nous, c'est qu'il y a des manières de traiter les élèves, des formes d'apprentissage, des formes de connaissances qui s'efforcent un peu plus que nous ne le faisons de ne pas humilier les vaincus. Dans les enquêtes de l'OCDE qui comparent les systèmes scolaires, il y a une question qui est posée aux élèves : "Quand

tu ne comprends pas, est-ce que tu demandes au prof ?". Dans la plupart des pays du monde, 85 % des élèves demandent à un enseignant d'expliquer parce qu'ils n'ont pas compris. En France, il n'y a que 15 % des élèves qui disent " quand je ne comprends pas, je demande aux enseignants " ! Parce qu'on est dans un système où, au fond, l'organisation du mérite et de la compétition commande même les relations scolaires. Sur ce point, il ne s'agit pas de révolution. Il s'agirait de dire qu'il est déjà très injuste que les enfants des catégories les moins favorisées se retrouvent dans les filières les moins favorisées pour avoir les emplois les moins favorisés, il n'est peut-être pas nécessaire de faire à la fois qu'ils soient ignorants et qu'ils soient humiliés.

---

**Pierre BOURDIEU**, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », dans *Revue française de sociologie*, 1966, pages 325-347.

---

C'est sans doute par un effet d'inertie culturelle que l'on peut continuer à tenir le système scolaire pour un facteur de mobilité sociale, selon l'idéologie de « l'école libératrice », alors que tout tend à montrer au contraire qu'il est un des facteurs les plus efficaces de conservation sociale en ce qu'il fournit l'apparence d'une légitimation aux inégalités sociales et qu'il donne sa sanction à l'héritage culturel, au don social traité comme don naturel.

Parce que les mécanismes d'élimination agissent tout au long du cursus, il est légitime d'en saisir l'effet aux degrés les plus élevés de la carrière scolaire. Or on lit dans les chances d'accéder à l'enseignement supérieur le résultat d'une sélection directe ou indirecte qui, tout au long de la scolarité, pèse avec une rigueur inégale sur les sujets des différentes classes sociales. Un fils de cadre supérieur à quatre-vingts fois plus de chances d'entrer à l'Université qu'un fils de salarié agricole et quarante fois plus qu'un fils d'ouvrier et ses chances sont encore deux fois supérieures à celles d'un fils de cadre moyen. Il est remarquable que les institutions d'enseignement les plus hautes aient aussi le recrutement le plus aristocratique : c'est ainsi que la part des fils de cadres supérieurs et des membres des professions libérales atteint 57 % à Polytechnique, 54 % à l'École Normale Supérieure (souvent citée pour son recrutement « démocratique »), 47 % à l'École Centrale et 44 % à l'Institut d'Études Politiques.

Mais il ne suffit pas d'énoncer le fait de l'inégalité devant l'école, il faut décrire les mécanismes objectifs qui déterminent l'élimination continue des enfants des classes les plus défavorisées. Il semble en effet que l'explication sociologique puisse rendre raison complètement des inégalités de réussite que l'on impute le plus souvent à des inégalités de dons. L'action du privilège culturel n'est aperçue, la plupart du temps, que sous ses espèces les plus grossières, recommandations ou relations, aide dans le travail scolaire, ou enseignement supplémentaire, information sur l'enseignement et les débouchés. En fait, chaque famille transmet aux enfants par des voies indirectes plutôt que directes un

certain capital culturel et un certain ethos, système de valeurs implicites et profondément intériorisées, qui contribue à définir entre autres choses les attitudes à l'égard du capital culturel et à l'égard de l'institution scolaire.

### **La transmission du capital culturel**

L'influence du capital culturel se laisse appréhender sous la forme de la relation, maintes fois constatée, entre le niveau culturel global de la famille et la réussite scolaire des enfants. La part des « bons élèves » dans un échantillon d'élèves de sixième va croissant en fonction du revenu de leur famille. M. Paul Clerc a pu montrer que, à diplôme égal, le revenu n'exerce aucune influence propre sur la réussite scolaire et que, tout à l'opposé, à revenu égal, la proportion de bons élèves varie de façon très significative selon que le père n'a pas de diplôme ou qu'il est bachelier, ce qui permet de conclure que l'action du milieu familial sur la réussite scolaire est presque exclusivement culturelle. Plus que les diplômes obtenus par le père, plus même que le type de scolarité qu'il a pu accomplir, c'est le niveau culturel global du groupe familial qui entretient la relation la plus étroite avec la réussite scolaire de l'enfant; alors que la réussite scolaire semble également liée au niveau culturel du père ou de la mère, on saisit encore des variations significatives dans la réussite de l'enfant lorsque les parents sont de niveau inégal.

---

**Hervé BOILLOT**, *Critique sociale de l'école et réforme pédagogique selon Pierre Bourdieu* (colloque Franche-Comté, 2008)

---

La critique du système universitaire, et plus généralement scolaire qu'on trouve dans les années 60 et au début des années 70, dans *Les Héritiers* puis *La Reproduction*, s'appuyait, chez Bourdieu et Passeron, sur leurs travaux de recherche sur l'enseignement supérieur, entrepris depuis le début des années 1960 (...). Il ressortait de ces études que les fils d'ouvriers constituaient 6% seulement des étudiants. Ces résultats sont interprétés à la lumière d'une théorie de la « fonction réelle d'un système d'enseignement qui fonctionne de manière à éliminer de l'école, tout au long du cursus scolaire, les enfants des classes populaires et, à un moindre degré, des classes moyennes ».

Ils vont dès lors n'avoir de cesse d'opposer la science vraie à l'idéologie mystificatrice (...) qui, en faisant accroire l'école libératrice et le mérite personnel, occulte l'action, la fonction et le fonctionnement réels de l'école. La science sociale remplit ici son rôle critique à l'égard des mythes et des mystifications propres à ce qui est encore appelé une idéologie (...). Bourdieu et Passeron apporte la preuve de la pertinence d'une lecture du monde social en termes de classes liées entre elles par des rapports économiques et sociaux de domination. Ils étendent l'analyse de classe à l'école, en montrant que sa fonction effective est de perpétuer la domination de classe par ses mécanismes propres, qui échappent d'autant plus à la conscience des agents – et d'abord les professeurs – qu'ils sont eux-mêmes les produits de ce système et qu'ils ont intérêt à sa conservation. (...)

L'idée de *don* est au centre de la critique sociale (...) puisqu'elle fait croire que les

individus sont triés en fonction de leurs différences natives, alors que les déterminations sociales jouent à plein leur rôle (...). Résumée, la thèse de Bourdieu est la suivante : « L'école consacre les inégalités, c'est-à-dire qu'elle les sanctionne et les légitime. Elle transforme des inégalités de fait en inégalités de mérite ». D'autre part, elle a une fonction mystificatrice, en faisant croire à ceux qui sont éliminés par l'école qu'ils le doivent à un défaut de dons individuels, ce qui les empêche de découvrir que « leur destin individuel est un cas particulier d'un destin collectif, celui qui pèse sur tous les membres de leur classe ».(...)

La réalité sociale de l'inégalité est en quelque sorte consacrée (...). [L'école] justifie l'inégale distribution des professions, des revenus, des rangs sociaux, en convertissant l'inégale distribution sociale de capital culturel selon les classes en inégalités de mérite apparemment individuelles. (...) L'école contribue à la reproduction des inégalités sociales par une mystification qui lui est propre : donner l'apparence de la justice et de l'évidence naturelle à l'inégalité des conditions, alors qu'elle met en œuvre les mécanismes qui assurent la domination des possesseurs du capital culturel, et donne aux avantagés un avantage symbolique décisif, celui de la justification de leurs avantages.

### ***Pédagogie rationnelle et idéologie pédagogue***

On trouve chez Passeron et Bourdieu des indications qui ont pour but de déjouer la violence symbolique et les mécanismes scolaires de reproduction de l'inégalité sociale. Si c'est le cas, c'est bien parce que, pour eux, la connaissance scientifique des déterminations sociales n'a jamais répondu à l'intention de justifier un quelconque fatalisme social, mais au contraire, de fonder une action qui permette de les contrôler et de les modifier conformément à des fins librement posées. Qui s'est un peu frotté à la dialectique de la nécessité et de la liberté devrait éviter le « contresens du fatalisme » aussi grossier que fréquent.

En 1985, Bourdieu écrivait : « Dans *La Reproduction*, nous ne disions pas que l'école produisait ou reproduisait les inégalités. Nous disions qu'elle « contribuait » à les reproduire, pour une part. C'est cette part qu'il est peut-être possible de contrôler »<sup>1</sup>. Sur ce point fondamental, qui donne le sens philosophique de la sociologie critique, Bourdieu n'a pas changé. L'analyse des mécanismes proprement scolaires et pédagogiques par lesquels l'école exerce sa violence symbolique permet donc de rendre l'école plus juste, en sachant sur quels leviers appuyer (...).

Par « *pédagogie réellement rationnelle* », Bourdieu et Passeron ne définissent pas des techniques pédagogiques valant simplement par leur efficacité, mais une « *pédagogie fondée sur une sociologie des inégalités culturelles* ». La rationalité pédagogique est toujours en même temps politique : elle commande que l'école compense les inégalités

sociales en donnant les moyens de réussir à l'école à ceux qui ne les ont pas trouvés au sein de l'éducation familiale – et d'abord les moyens linguistiques. La conséquence pratique est donc de renforcer l'action de l'école et l'autonomie de son action. Au contraire, la manière dont la pédagogie a été jouée contre les enseignements traditionnels aboutissait à la conclusion très différente que l'école devait s'ouvrir à son environnement économique, culturel et social. Ce qui s'est trouvé renforcé, ici, ce n'est pas l'action de l'école ni son autonomie, mais au contraire, le poids des déterminations familiales et sociales.

Une autre confusion concerne le statut de la culture scolaire. De ce que la culture scolaire, en tant qu'elle exerçait une violence symbolique, était dite arbitraire dans *La Reproduction* et qu'elle contribuait à reproduire l'inégalité sociale, on a cru atténuer les effets inégalitaires de l'action pédagogique en s'efforçant d'en gommer les aspects scolaires : il fallait au maximum naturaliser les apprentissages en les articulant directement aux besoins et intérêts des individus ainsi qu'aux situations de la vie quotidienne. Là encore, cette confusion et sa conséquence ont moins alimenté une pédagogie du contre-handicap qu'une pédagogie handicapante.

Voilà qui est très loin, en effet, de la pédagogie rationnelle que Bourdieu et Passeron appelaient de leurs vœux. Pour eux, les enseignants ne contribuent jamais tant à la reproduction des inégalités sociales et ne peuvent entretenir davantage de connivence avec la distinction des classes dominantes que lorsque leur action pédagogique fait la part belle à la culture implicite ou à la part des acquis familiaux, et que leurs jugements dévalorisent tout ce qui est scolaire. C'est alors que la notation, qui fixe la valeur scolaire, se rapproche le plus d'une cotation qui enregistre l'inégale dotation en capital culturel, la convertit en valeur individuelle et la légitime – c'est en cela que consiste la violence symbolique de l'école, dans ses effets de verdict. La dépréciation, à l'école, de ce qui porte la marque d'un travail systématique et laborieux d'apprentissage scolaire, va de pair avec la mystification individualiste et l'effacement des caractéristiques sociales des élèves et des différences entre les classes.

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, « Le rapport du Collège de France : Pierre Bourdieu s'explique », Entretien avec Jean -Pierre Falgas, *La Quinzaine littéraire*, août 1985, n°445, in *Pierre Bourdieu, Interventions...*, op. cit., p. 204-205.



## SUJET DE L'ÉPREUVE 2018-2019 (session 2)

Durée de l'épreuve : 2 heure(s)

Aucun barème pour cet examen.

---

**François Flahaut**, « Instruction, éducation et transmission entre générations », Revue du MAUSS, 2006/2 no 28, p. 295-304.

---

L'instruction, c'est l'acquisition de connaissances grâce à l'enseignement. L'éducation, c'est le développement de la capacité à être soi tout en étant avec les autres, à ménager ses relations avec eux, à participer à la vie sociale, à intérioriser la culture commune. On peut être convenablement éduqué et socialisé sans pour autant être très instruit. Mais on ne peut pas s'instruire, on ne désire pas apprendre si, d'abord, on ne bénéficie pas d'une certaine socialisation. Cette distinction paraît sans doute aller de soi. Elle va pourtant à rencontre d'une conviction (...) selon laquelle l'éducation se ferait par l'instruction : l'enseignement d'un savoir apporterait la base nécessaire à l'amélioration des manières d'être et des comportements sociaux. (...)

Les connaissances reposent elles-mêmes sur une base préalable : la socialisation qui permet à l'enfant d'avoir sa place par rapport à d'autres enfants et par rapport aux adultes. (...) C'est sur cette base que des connaissances pourront ensuite être acquises. En conséquence, si la socialisation se fait mal, le terrain n'est pas favorable à l'acquisition de connaissances. (...)

Prenons un exemple. Il est certain que les compétences dans le maniement du langage sont fondamentales et doivent par conséquent faire partie du fameux « socle commun ». Cependant, le langage n'est pas un simple outil comme, par exemple, l'usage des multiplications et des divisions (...) la langue fait partie de soi au même titre que le fait de bouger, de marcher et de courir, il est vital pour l'éducation de l'enfant qu'il développe l'usage de sa langue dans des situations relationnelles où bien-être et spontanéité ont leur place. L'enseignement du français, évidemment indispensable, sera donc d'autant mieux assimilé qu'il se greffera sur des situations dans lesquelles l'enfant prend plaisir à manier le langage. (...) L'éducation repose sur le fait que des adultes bienveillants assurent une médiation entre les enfants et la société dans laquelle ceux-ci devront trouver leur place. Cette bienveillance est essentielle. L'encouragement à exister reçu des adultes constitue pour les enfants un capital et leur permet ensuite d'assumer les efforts nécessaires pour apprendre et faire leur chemin dans la vie. (...)

On définit souvent l'école comme le lieu de transmission du savoir. Cette fonction est certes essentielle, mais elle ne dispense pas l'école d'être un lieu éducatif et de favoriser la socialisation de l'enfant, même si cette fonction, elle n'est pas et ne doit pas être seule à la remplir. La sacralisation du savoir risque de rendre insensible au fait qu'à l'école, la transmission de connaissances ne s'effectue pas entre des sujets rationnels neutres, mais entre deux générations, entre adultes et enfants. Réduire l'école à sa fonction d'instruction a quelque chose d'inhumain, et c'est en tout cas une erreur.

### QUESTIONS

---

1° Pour François Flahaut, il est impossible de séparer l'instruction de l'éducation ? Pourquoi ? Comment conçoit-il la relation entre instruction et éducation ? Vous expliquerez de façon précise son idée en développant ses arguments et ses exemples.

2° Toutes les formes de socialisation sont-elles favorables à l'éducation telle que l'entend François Flahaut ? Vous répondrez en vous appuyant sur le texte et vos connaissances.

3° « Réduire l'école à sa fonction d'instruction, dit François Flahaut, a quelque chose d'inhumain, et c'est en tout cas une erreur ». Partagez-vous sa conclusion ? Pourquoi ? Comment concevez-vous le rapport entre instruction et éducation ?

## SUJET DE L'ÉPREUVE 2018-2019

Durée de l'épreuve : 2 heure(s)

Aucun barème pour cet examen.

---

**François DUBET**, « Le service public de l'éducation face à la logique marchande », *Regards croisés sur l'économie*, 2007/2, 158-159.

---

La connaissance et la culture scolaire ont été moins pensées comme des utilités que comme des biens de salut\*, plus ou moins sacrés. Il s'agissait moins de forger des compétences socialement utiles que de transmettre des valeurs nouvelles : celles de la raison, du progrès, de la République et de la nation pour les enfants du peuple, celles des humanités classiques pour les enfants de la bourgeoisie. En fait, ces deux publics étaient assez radicalement séparés et il ne pouvait pas y avoir véritablement de compétition entre eux, la scolarité s'inscrivant largement dans des sortes de destins sociaux. La seule mobilité sociale vraiment légitime était celle de l'élitisme républicain permettant à quelques élus du peuple de rejoindre l'élite scolaire et sociale. Cette école et ce projet étaient d'autant plus éloignés de toute idée de marché scolaire que l'école française a longtemps été malthusienne\*\* : rares, les diplômés avaient une utilité sociale garantie et relativement parcimonieuse. En fait, la compétition scolaire ne concernait guère les enfants de la paysannerie et de la classe ouvrière, ni les filles dont les destins sociaux étaient inscrits dans la naissance même. Rappelons que le taux de bachelier atteignait 2 % au début du XXe siècle et 6 % en 1950. Si marché il pouvait y avoir, celui-ci restait fort étroit, et l'idée de marché scolaire était d'autant plus étrangère au monde scolaire que l'école républicaine s'est construite autour de la gratuité et de l'obligation scolaires.

Dans ce modèle éducatif, les enseignants, notamment les maîtres d'écoles qui étaient de loin les plus nombreux, étaient définis par leur vocation, leur identification aux valeurs de l'école, bien plus que par leur profession. Ainsi, ils ne rendaient pas de comptes à des usagers ou à des demandes sociales, mais à leur propre conscience et à leur seule hiérarchie. En ce sens, l'école était sacrée, définie par des valeurs supérieures et aussi incontestables que celles qu'elle combattait. Les maîtres se dévouaient à l'institution, à ses valeurs, à leur propre vocation, bien plus qu'à des publics et à des demandes sociales. Il faut dire aussi que l'école républicaine a été, comme l'Église, construite comme un sanctuaire. Les parents en étaient exclus, les demandes économiques aussi, et elle ne connaissait que des *élèves*, des êtres de raison détachés de leurs appartenances sociales et de leurs identités grâce à la laïcité. Au fond, pour comprendre la nature

de cette école, il suffit de lire Durkheim qui ne cesse d'insister sur la nécessaire distance entre l'école et la société afin que l'éducation scolaire arrache les élèves à l'emprise de la petite société de la famille et de l'entreprise. Le contre-exemple à ce modèle est évidemment celui de Dewey qui, aux États-Unis, a proposé un modèle éducatif centré sur l'activité de l'élève, sa découverte du monde et son intégration dans la communauté. [...]

Cette « théologie » républicaine et laïque a fait l'école française et, dans une certaine mesure, la France elle-même. Elle a aussi forgé des couples d'oppositions dans lesquels le marché incarne le pôle négatif : la culture contre le marché, l'intégration nationale contre le marché, la solidarité contre l'égoïsme du marché, la vocation libératrice de l'école contre le marché...

\* L'expression « biens de salut », du sociologue Max Weber, désigne l'ensemble des biens fondamentaux traditionnellement dispensés par les religions, par exemple le « salut » dans « l'au-delà », mais aussi un certain nombre de biens « ici-bas » (comme un certain type de vie spirituelle, éthique, etc.). Dans une société sécularisée ou, par extension, l'expression peut s'appliquer à l'ensemble des « biens » dont la valeur n'est pas strictement utilitaire ou liés à la satisfaction des intérêts individuels, économiques ou sociaux, immédiats.

\*\* Malthusienne : dans ce contexte, qualifie une école ne permettant qu'à une fraction extrêmement limitée de la population d'accéder à haut niveau d'étude.

### Questions :

1. Expliquez la première phrase en développant les aspects implicites : « La connaissance et la culture scolaire ont été moins pensées comme des utilités que comme des biens de salut, plus ou moins sacrés »
2. Décrivez, en vous appuyant sur le texte, les transformations du système scolaire induites par les « demandes sociales » et les « demandes économiques », leurs effets sur l'école, les élèves et les enseignants.
3. L'école d'aujourd'hui vous semble-t-elle devoir être protégée de la logique marchande ?