

dossier

Pour une école équitable et efficace

L'aspiration à l'égalité scolaire pour toutes et tous n'est pas nouvelle et le récent « contrat pour l'école » cherche à son tour à en exprimer l'exigence. Car les blocages dans l'élévation des niveaux d'éducation suscitent d'évidentes frustrations, sans doute à la mesure des espoirs que l'on plaçait dans l'école. Toutefois, différents points de vue existent à propos de l'efficacité supplémentaire qu'il faudrait donner au système scolaire. Ce qui se comprend assez bien, puisque l'école contemporaine massifiée, qui est parvenue à accomplir sa démocratisation quantitative, n'a pas encore inventé les termes de sa démocratisation qualitative. Il s'agit donc de mettre en œuvre des politiques d'éducation qui permettraient aux victimes d'un handicap initial de le dépasser. Or, face à cet appel au dépassement d'elle-même, l'école continue d'éprouver les plus grandes peines à reconnaître et à tirer les conséquences de la diversité des situations socioculturelles de ses publics multiples. Et on peut même craindre que, en vue de parvenir à l'idéal d'égalité, une forme d'atavisme bureaucratique et uniformisateur ne cherche à imposer unilatéralement ses vues à partir d'un décryptage trop sommaire des liens qu'entretiennent entre eux l'efficacité du système scolaire existant avec l'objectif d'égalité qui doit y être poursuivi. L'État et ses experts, parce qu'ils ne sont pas les dépositaires exclusifs de l'éducation, ne sauraient être considérés comme les seuls artisans de la réflexion à cet égard. La transformation démocratique dont l'école moderne a besoin exige donc une attention aux débats qui animent la société civile sur ce sujet.

Albert Bastenier

Le thème de l'égalité de tous et de toutes devant l'école n'est pas nouveau. Depuis les années soixante au moins, il n'a cessé de mobiliser les esprits. Beaucoup d'enseignants lui ont consenti des efforts pédagogiques considérables et un travail soutenu en vue de réduire les échecs scolaires. Il faut bien admettre pourtant que ces efforts n'ont pas été couronnés du succès que l'on espérait. Les échecs sont toujours là. Trop nombreux et trop

perceptibles, surtout dans le cas des jeunes issus des classes sociales subalternes, pour ne pas continuer d'interpeler la responsabilité de l'école. Ils ne tarabustent cependant pas seulement les enseignants. En tant qu'expression publique d'un déficit des idéaux démocratiques, ils constituent aussi un rappel constant et humiliant des limites de leur action pour les politiques eux-mêmes. C'est pourquoi les discours successifs des ministres de

L'Éducation n'ont cessé d'affirmer, les uns après les autres, qu'ils allaient s'atteler à les réduire, sinon à les faire disparaître. Cela suppose évidemment des moyens fort importants dont, de par le monde, peu ou pas de ministres de l'Éducation peuvent espérer disposer jamais. Mais aucun d'entre eux ne se risquerait à l'admettre. Car cette « passion pour l'égalité » à laquelle, à elle seule, l'école est censée pouvoir apporter une réponse, est l'une des principales promesses, un article du crédo sur lequel repose la légitimité des sociétés démocratiques.

Dans la Communauté française de Belgique, le récent « contrat pour l'école » de la ministre Arena s'inscrit manifestement dans cette ligne: à son tour et dans une perspective de justice distributive, il entend contribuer à ce que les établissements s'attachent à promouvoir une *égalité de résultats*. Il vise à leur donner les moyens de mettre chaque jeune en situation d'acquérir avec fruits ce que, dans le vocabulaire d'aujourd'hui, on appelle des « socles de compétence », c'est-à-dire des acquis scolaires de base, minimaux, communs et objectivement évaluables. Cependant, en soulignant les actuelles *carences de productivité* de notre enseignement à cet égard, mises en lumière par l'OCDE dans les enquêtes internationales Pisa, c'est une optique *managériale* que privilégie ce contrat qui entend *optimiser l'efficacité* de l'école. En cherchant à garantir à toutes et à tous un *savoir minimum et standard*, il tente de définir une nouvelle donne politique par laquelle la ministre reprendrait la main.

UN AUTRE POINT DE VUE SUR L'EFFICACITÉ

Dans cet article, la question de l'efficacité et de l'équité de l'école est abordée d'un autre point de vue. En vue de faire lucidement face aux échecs, sans céder au découragement ni conclure à l'impuissance lorsqu'on constate l'écart persistant entre ce que, dans notre démocratie, l'école annonce et ce qu'elle réalise de fait, on se demande s'il n'y aurait pas avantage à ancrer la réflexion sur certaines considérations initiales d'une autre nature. Car on a pu croire que, l'enseignement pour tous ayant été mis en place depuis un certain temps déjà, mais fonctionnant de manière insatisfaisante ou discriminante, il s'agissait avant tout d'entreprendre sa correction et son amélioration, de le rénover ou de l'optimiser. Or, n'est-ce pas cela même qui est trompeur et qui doit être rediscuté en ce qu'est ainsi voilée la profonde mutation dont l'enseignement a vraisemblablement besoin si on veut le faire sortir de son interminable mode de fonctionnement inégalitaire ?

Ne faut-il pas admettre que, à proprement parler, ce que l'on pourrait appeler *l'école démocratique* — c'est-à-dire un *système scolaire de masse* expressif de la pédagogie particulière qu'exige la scolarisation des masses — n'existe tout simplement pas encore et qu'il s'agit non pas de le corriger, mais plutôt de l'imaginer ? Comme institution sociale historiquement construite et normée pour les masses, c'est-à-dire adaptée à elles et capable de les instruire, le système éducatif reste à inventer. On veut dire par là que, au-delà du primaire, la population de l'enseignement secon-

daire s'est certes remarquablement accrue et même massifiée au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle. En ce sens-là — mais en ce sens-là seulement —, par la généralisation de son accès possible à de très larges cohortes de jeunes, on peut affirmer que l'école s'est démocratisée. Le passage du plus grand nombre par une scolarisation prolongée est même devenu *démocratiquement obligatoire*: le long séjour des jeunes en classe a non seulement été imposé par la loi, mais il est même devenu socialement indispensable en tant que période d'acquisition d'un passeport non pas suffisant mais néanmoins nécessaire pour entrer dans le monde de l'emploi et éviter l'exclusion. Toutefois, on ne saurait assez insister sur le fait que, au-delà du saut quantitatif de sa massification et de la diversification des publics scolaires que cette massification devait nécessairement entraîner dans son sillage, l'école secondaire est néanmoins demeurée l'héritière directe et aisément reconnaissable de l'école ancienne non démocratique.

Elle est restée l'évidente héritière du passé en ceci: continuant d'être imaginée et influencée par le modèle ancien des *humanités* inventées antérieurement par les jésuites pour leurs collèges destinés aux élites, son mode d'organisation l'a empêchée d'entrer dans le jeu de la différenciation interne qu'exigeaient ses publics de plus en plus diversifiés dès l'instant où son accès devenait largement ouvert. Or, s'il convient d'accorder une telle importance à la massification de l'enseignement secondaire opérée progressivement à partir des années soixante, c'est parce qu'elle a eu pour effet, comme un raz-de-marée,

d'emporter le modèle de l'ancienne école secondaire. Il demeure sans doute, dans tous les réseaux, quelques établissements scolaires qui témoignent encore de ce que fut l'inspiration de ceux qui inventèrent cette méthode d'enseignement destinée aux élites sociales et/ou culturelles. Mais cela ne constitue plus guère une inspiration méthodologique généralisable. Jusqu'ici, rien qui soit digne de ce nom n'a donc institutionnellement remplacé pour tous ce que furent antérieurement les établissements de la scolarisation prolongée des privilégiés. Une pédagogie pour l'enseignement secondaire à l'heure de sa massification n'a pas encore vu le jour et il s'impose de reconnaître que, à cet égard, l'école ne s'est pas démocratisée.

Mais on est contraint de revenir aussi sur la non-démocratisation pédagogique de l'école primaire elle-même. Massifiée elle aussi mais depuis bien plus longtemps, elle est redevenue un objet de controverses parce que la disqualification intellectuelle hâtive qu'y expérimente un nombre relativement important d'enfants entraîne des conséquences désastreuses pour leur formation ultérieure. Si ce fait a pu être longtemps négligé ou passer inaperçu, c'est parce que, jusqu'à l'aube des années soixante, les résultats de la scolarisation primaire — bonne ou mauvaise — des jeunes des classes populaires, n'entraînaient guère de répercussions perceptibles à grande échelle. Le plus généralement en effet jusqu'en ces années-là, ces jeunes n'étaient pas appelés à poursuivre des études secondaires prolongées, mais plutôt destinés à aller travailler sans grande qualification. Aujourd'hui toute-

fois, il n'est plus possible d'ignorer que, pour lutter contre l'inégalité des chances au sein d'un système scolaire plus long, il faut agir, dès les premières classes primaires, lorsque se forment des inégalités aux répercussions durables.

MASSIFICATION ET DÉMOCRATISATION

Si on admet ce qui précède, le raisonnement à poursuivre est de se demander pourquoi, dès lors que ses publics se diversifiaient en même temps que la scolarisation se massifiait, pas plus l'école secondaire que primaire n'a été à même de relever le défi pédagogique amené par leur nouvelle situation. Pourquoi l'école est-elle restée dépendante de la conviction ancienne selon laquelle elle n'avait qu'un seul public? Et qu'ainsi, une démarche d'apprentissage pour tous pouvait être définie à partir d'un seul et même modèle pédagogique?

On peut répondre en faisant observer que, somme toute, on a assisté à une *généralisation de l'école par extension*, au travers de laquelle le modèle scolaire disponible, antérieurement réservé aux élites, fut considéré comme pouvant être appliqué à tous via la gratuité et l'obligation. Chacun était censé s'y débrouiller sans sortir du rang, c'est-à-dire à l'aune de critères généraux définis pour tous. Pourtant, ces critères avaient été conçus par et pour un groupe seulement. On a conçu la généralisation de l'enseignement en soumettant l'ensemble des jeunes aux mêmes règles et aux mêmes procédures, sans se demander si la massification génératrice de publics scolaires aux caractéristiques so-

ciales et culturelles fort différentes n'appelaient pas une diversité de chemins pour parvenir à la qualité et à l'efficacité pour tous que l'on espérait atteindre.

En vue d'écarter immédiatement toute l'ambiguïté que ce propos pourrait receler, il importe d'insister sur le fait qu'en avançant l'idée que l'école n'est pas à même de favoriser l'égalité de toutes et de tous dans l'acquisition des savoirs indépendamment d'une diversification des démarches d'apprentissage, il ne s'agit d'aucune façon de préconiser la mise en place de programmes intellectuellement forts ou faibles, spéculatifs ou concrets, en fonction d'une définition hiérarchisée à priori de destinées scolaires prévisibles pour les uns ou pour les autres. Ce dont il s'agit, c'est de la mise en œuvre de *démarches pédagogiques diversifiées*. Démarches qui, n'obéissant pas à un principe administratif d'indifférenciation qui dépossède les individus des spécificités sociales et culturelles de leurs origines, ne soumettraient pas chacun aux mêmes modèles, méthodes et règles d'apprentissage des matières et qui, de cette façon, permettraient sans doute à l'école de mieux relever le défi de l'égalité au travers de cheminements favorisant réellement le développement maximal du plus grand nombre à partir de ce que chacun est au départ.

Dans l'esprit de ses initiateurs, *l'enseignement rénové* a certainement voulu être une réforme de ce type, qui prenne en considération la diversité des publics scolaires en vue de s'attaquer réellement aux inégalités devant l'école. Mais la manière

dont il a été mis en œuvre, les moyens qui lui ont été concédés et les directives présidant à son fonctionnement ont assez rapidement conduit, via des stratégies d'options fortes ou faibles, pour le meilleur profit de certains ou avec les pires conséquences pour d'autres, soit à réinterpréter certaines filières à la manière d'un club des élites plus sélectif que tout autre type d'enseignement antérieur, soit à faire de certaines classes ou même de certains établissements des rassemblements invivables de jeunes en réel blocage vis-à-vis de la conception classique du travail scolaire.

Il s'est agi là de nouvelles expressions inattendues de la massification. Mais ont-elles mis en lumière autre chose que la diversité des rapports aux savoirs qu'entretiennent les différents publics de l'école de masse? L'illusion pédagogique aura été de continuer de croire ou de faire comme si existait un principe d'unité culturelle du monde scolaire tel qu'il avait pu exister dans l'ancienne école des privilégiés. Le résultat, quant à lui, fut l'apparition de plus en plus évidente de filières de formation, hiérarchisées en fonction des performances que parviennent respectivement à atteindre les divers publics scolaires à partir d'un cadrage pédagogique qui, dans son fond, restait malgré tout commun et inchangé. À partir de là, la ré-homogénéisation sociale et culturelle des classes ou des établissements, recherchée par certains et subie par d'autres, a constitué une contradiction qui n'est pas intervenue pour peu dans le déclin des espérances de démocratisation placées dans le renové. Elle

explique le mouvement politique actuel dont on se remet à espérer plus d'égalité: un retour vers l'uniformité intellectuelle des programmes en même temps qu'une ré-hétérogénéisation sociale à l'intérieur des classes et des établissements.

UN NÉO AUTORITARISME BUREAUCRATIQUE

Les expériences accumulées jusqu'ici amènent toutefois à douter que la lutte contre la sélection injuste qui continue à exercer ses dommages dans l'école massifiée puisse être menée à son terme à l'aide de cette sorte de *néoautoritarisme normatif* auquel font songer diverses mesures et dispositifs unificateurs des programmes et des méthodes qui retrouvent actuellement de la force dans les politiques d'éducation. Penser que les sources incontestables de l'inégalité et de l'injustice du système éducatif puissent être abolies ou simplement atténuées via un volontarisme politique visant la stricte ré-homogénéisation des matières accompagnée d'une ré-hétérogénéisation sociale des publics au sein de tous les établissements, n'est-ce pas continuer à penser d'une manière particulièrement conventionnelle? Cela fait en réalité songer à une sorte de résurgence de l'*autoritarisme bureaucratique ancien*, inspiré surtout par la conviction selon laquelle l'objectif d'égalisation des performances scolaires de tous s'obtiendra plus sûrement via le contrôle plus strict des établissements (appelé désormais « évaluation externe ») et une limitation plus ou moins explicite de la liberté des familles dans le choix de l'école pour leurs enfants. Ainsi, cer-

tains chercheurs en éducation — comme Anne Van Haecht¹ — soutiennent que les limites du système d'enseignement belge face à la question de l'égalité sont bien connues : la toute-puissance des piliers, la liberté d'enseignement et le choix de l'école. D'où la déconvenue qu'elle exprime en face du peu d'empressement ou du blocage politique que rencontre la ministre Arena (en raison, dit-elle, de la puissance que gardent les *piliers*) dans la mise en œuvre de ce système de régulation des flux d'élèves que seraient les « bassins scolaires ». Or, selon nous, même si on s'en défend, lesdits bassins ne sont qu'une version belgifiée et plus ou moins assouplie de la « carte scolaire » française, dont on sait les limites. On est donc là en face d'une thèse qui oriente vers un remembrement des publics scolaires dans un enseignement unique plutôt que vers la prise en compte de ce que le monde des jeunes à scolariser ne constitue pas un public socialement et culturellement monolithique. Du point de vue défendu dans cet article, cela revient à ré-évaluer la conception connue selon laquelle la jeunesse doit et peut sans difficulté être considérée comme un *objet général et indistinct de scolarisation*. C'est admettre en même temps que, en ce qui concerne l'école, tous les jeunes devraient vivre cette période de leur vie à partir d'un modèle que les privilégiés avaient fabriqué jadis pour leur propre usage.

Ne faut-il pas craindre qu'une telle réorientation des politiques, en dépit des objectifs égalitaires qu'elle entend poursuivre, ne soit qu'une rechute dans ce que fut la maladie infantile de l'institution

scolaire moderne, lorsqu'au XIX^e siècle, comme l'a bien montré Ernest Gellner dans *Nations et nationalisme*², les États nationaux en formation mirent en place leur « éducation nationale ». Dans le contexte de l'époque — celui de l'industrialisation par un capitalisme autoritaire — ce système obligatoire bâti en vue d'homogénéiser culturellement une population composée d'individus définis presque exclusivement comme des *citoyens* et des *travailleurs*, parvint de fait à une impressionnante augmentation du nombre d'enfants scolarisés au primaire. Mais de cette façon, à l'aide d'une structure bureaucratique aux visions extensives, susceptibles d'être appliquées à n'importe qui en ne tenant aucunement compte des individualités et de leurs différences, il s'agissait pour l'essentiel non pas de s'atteler à la démocratisation culturelle de la société, mais à son élémentaire alphabétisation, indispensable au fonctionnement de plus en plus technique du mode de production industriel. Aujourd'hui, dans une perspective qui rappelle les convictions de cette époque, comme si existait vraiment l'élève idéal-standard que parviendrait à définir une administration éducative assistée par les technocrates d'une science de la productivité scolaire, suffit-il en somme d'inviter les enseignants à renfourcher une idée apparemment lumineuse et qui fit longtemps leur fierté : l'école, pour être égalitaire, n'a pas à prendre en considération les différences entre les élèves ?

À l'inverse, en vue de parvenir à vaincre les discriminations persistantes, serait-il malvenu de se demander si ce n'est pas

¹ Anne Van Haecht, « Entre bien public et marché », *Politique*, n° 43, février 2006, p. 53-55.

² Ernest Gellner, *Nations et nationalisme*, Payot, 1989.

l'uniformité méthodologique elle-même, en réalité très poussée dans les établissements scolaires, qui produit de l'inégalité par le simple fait que son offre de formation standardisée ne répond pas à ce qu'une fraction significative de ses publics hétérogènes est susceptible d'en capter avec fruit? Et dès lors, ne pourrait-on pas penser que c'est l'apparente clarté et l'étonnante rémanence du discours sur la non-prise en considération des différences entre élèves qui permet de comprendre la paralysie durable de l'école face au phénomène des échecs et de la sélection? Car que peut bien vouloir dire l'affirmation selon laquelle l'élève est « au centre du système », alors que presque tout s'y passe comme s'il n'avait pas une famille et un milieu derrière lui? Comment l'aveuglement peut-il être poussé jusqu'à ne pas voir qu'en refusant de tenir compte réellement de la situation psychologique, sociale et culturelle des élèves, on accroît nécessairement les privilèges de ceux qui appartiennent à un environnement éduqué, qui jouissent d'une meilleure information et qui sont dans des conditions qui leur permettent d'élaborer des projets d'avenir? Comment dans une société mondialisée, qui n'est plus pensable dans les termes traditionnels de la nation qui lui avait servi de paradigme pour penser l'école « moderne », et où l'obtention d'une certification secondaire ne garantit plus le décrochage d'un emploi, ladite école pourrait-elle persévérer à ne considérer l'élève que comme un futur citoyen et un travailleur?

Ne serait-ce pas une conception irréaliste de l'école qui continue d'être mise

en œuvre de cette façon, bien plus abstractement intellectuelle qu'effectivement pédagogique et sociale, puisqu'elle repose sur la représentation d'une société qui n'existe plus et d'une unité du monde scolaire massifié qui n'en possède guère? Assurément, l'école maintenue dans un tel cadre idéologique ne prépare pas nombre de jeunes à entrer dans le monde qui les attend. Et l'on peut penser que les directives politiques, lorsqu'elles poussent l'école vers une uniformité plus grande de ses procédures parce que cela tendrait en principe à renforcer l'égalité, ne jouent en réalité dans le sens inverse.

En Belgique, selon nous, il faut se réinterroger et se demander si l'on cerne réellement les origines des échecs scolaires actuels en continuant à les comprendre comme étant d'abord le fruit de la sélection clientéliste et consumériste des élèves que rendent possible les réseaux concurrents d'un système scolaire fonctionnant comme un quasi-marché alimenté par les réseaux. Qu'un tel marché existe ne fait pas de doute. Et qu'il faille mettre de sérieuses balises au gaspillage de certains moyens qu'il provoque pour les consacrer à d'autres objectifs ne fait pas de doute non plus. Mais identifier de cette façon la source des échecs nous semble poser plus de problèmes que réellement les résoudre. Les échecs ne seraient-ils pas plutôt compréhensibles à partir d'une source bureaucratique rarement mise sur la sellette, comme s'il s'agissait d'une chose non discutable: celle d'une administration éducative dont la normativité ne sait que faire de certaines catégories d'élèves non conformes à la définition du *profil standard*

qui continue à lui servir de guide. Or, l'effet pervers d'un tel système n'est-il pas précisément d'entraîner le fréquent rejet par les établissements de certaines catégories d'élèves qui correspondent mal et ne correspondront probablement jamais aux critères d'une administration éducative que l'hétérogénéité embarrasse. On pourrait même se demander si, dans bien des cas, ce qui a généreusement été mis en place comme des *mesures compensatoires* et des *classes de rattrapage* qui doivent permettre aux jeunes en difficulté d'avoir autant de chances que les autres, est en réalité autre chose qu'une tentative de ramener ces jeunes vers le seul profil d'élève standard que l'école, dans son mode d'organisation actuel, est capable de prendre en charge. Sous couleur de démocratisation, n'y a-t-il pas là un égalitarisme niveleur, sacrifiant la qualité de l'enseignement à sa quantité, en rabotant toutes les aspérités et donc toutes les différences ?

L'école n'a pas encore pris acte des conséquences de sa massification, des implications de la généralisation de son accès au grand nombre. En voulant imposer à tous le chemin obligé qui ne convient qu'à certains, elle accule les autres à la médiocrité, voire à l'échec et au décrochage. Et l'on peut penser dès lors que la visée démocratique et égalitaire en éducation ne prendra corps qu'au travers de pratiques d'enseignement qui cherchent à tenir compte de la diversité des héritages culturels et des situations vécues qui caractérisent les différents publics de la population scolaire.

DÉMOCRATISATION EXTENSIVE ET INTENSIVE

Des exigences de pédagogie différenciée, c'est-à-dire des problèmes de méthode d'enseignement, font partie de la prise en compte de la diversité des héritages culturels et des situations vécues par les différents publics de jeunes scolarisés. Mais ce sont aussi des implications dans le domaine du *contenu* des savoirs qui doivent faire l'objet d'une grande attention. Ces savoirs, dans leurs dimensions tant instrumentales que spéculatives, sont certes les fruits accumulés d'un patrimoine collectif et d'une activité rationnelle qui culturellement nous précède, que nous recevons en héritage et dont il s'agit de permettre aux jeunes de se réapproprier les bénéfices en même temps que de se positionner à leur égard de manière personnelle. Or, la frontière n'est jamais facile à tracer entre ce qui, dans les contenus de l'enseignement, doit s'ouvrir à la diversification et ce qui doit demeurer un patrimoine commun à transmettre. Le plus important est sans doute alors que, dans toutes les situations, soit recherché le meilleur compromis entre la diversité et l'unité. C'est pourquoi nous avons besoin de mécanismes de réflexion et de délibération à ce sujet. Mais soutenir la position selon laquelle, à l'heure de sa massification, l'école devrait être ou redevenir le sanctuaire d'une unité stricte de méthode et de contenu paraît non seulement invraisemblable, mais surtout promise à la plus grande inefficacité et, par là, à la plus grande injustice.

Si l'on veut sérieusement s'attaquer aux questions conjointes de l'efficacité et de

l'égalité à l'école, le moment n'est-il pas venu de songer à adopter un principe d'orientation qui la fasse passer du stade de sa *démocratisation extensive* à celui de sa *démocratisation intensive*. Cela parce que de la première, on peut penser que l'on a épuisé presque toutes les vertus qui lui sont propres et que, sans renoncer à elles, il est temps de passer à ce que l'on peut espérer de la seconde. Mais pour cela, il faut se réinterroger au sujet des sources structurelles qui ont conditionné l'édification initiale de l'école moderne et l'ont empêchée de faire droit à la diversité de ses publics.

LA PART DE LA SOCIÉTÉ CIVILE

Dans cette perspective, il faut assurément partir de l'affirmation que, dans la société contemporaine, l'éducation est devenue l'un des biens sociaux primaires dont l'État a pour mission d'assurer une distribution équitable à tous. Ce qui, pour autant, ne veut pas dire que les modalités de la distribution de ce bien soient de son seul ressort. La société civile, dans la diversité des sensibilités des groupes qui la composent, a aussi légitimement le droit de faire entendre son point de vue à l'égard de la répartition des rôles, des obligations, des méthodes et des charges éducatives.

L'État n'est jamais le propriétaire exclusif des jeunes qu'il aurait à façonner selon ses seuls desideratas ou ceux du marché que, trop souvent, il se contente d'ailleurs de relayer. L'école se trouve en fait dans une position mitoyenne, entre le droit subjectif inaliénable des familles qui doivent assumer la responsabilité première du devenir de leurs enfants et

le droit objectif des pouvoirs publics qui ont la charge de l'allocation équitable des moyens pour que toutes les familles y parviennent. Dans une société socialement hétérogène et culturellement pluraliste, il peut y avoir, comme on le dirait dans les termes de la *théorie de la justice* de John Rawls, des « désaccords raisonnables » au sujet de l'école. Et dans la mesure où on reconnaît la plausibilité des arguments qui fondent les positions des uns et des autres, la culture démocratique demande que l'on débatte des points de vue en présence. La cohésion sociale doit alors être recherchée à partir non pas d'une imposition idéologique unilatérale, mais d'un *modus vivendi* entre les différents pôles expressifs de l'existence collective.

En Belgique, sans doute était-ce cela que voulait déjà signifier le principe de la liberté de l'enseignement consacré par la constitution de 1831. Pour partie tout au moins et dans les termes de ce que l'on pouvait comprendre des enjeux de la liberté dans le contexte de l'époque. Mais même dans le contexte de la France du XIX^e siècle, bien plus imprégné que chez nous des prérogatives de l'État, ce principe figure également dans les lois organiques de la République. Sous des modalités quelque peu différentes y est affirmée la légitimité d'un enseignement d'initiative privée, c'est-à-dire provenant de la société civile. Ce qui signifie que, même dans un contexte extrêmement jacobin, l'enseignement demeure une chose qui ne semble pas pouvoir être définie comme une prérogative exclusivement étatique.

Évidemment, ceux qui placent toute leur confiance dans la tradition politique qui soumet les individus aux seuls impératifs d'une citoyenneté nationale homogène, éprouvent quelques difficultés face à ce principe politique libéral. On ne saurait toutefois, sans un grand contresens, le confondre avec du néolibéralisme économique. Il s'agit plutôt d'un principe de gestion des domaines considérés comme publics dans la vie collective, et qui entend y limiter l'emprise de l'État sur les individus en vue de permettre l'expression de leurs différences et le respect public de leurs droits subjectifs. Il reste que la confiance extrêmement limitée que font certains à ce principe politique les conduit à concevoir l'école uniquement dans les termes universalistes d'un strict service public ordonné à l'intérêt général et quasi spirituel de ce que, non sans ambiguïté, on se contente aujourd'hui d'appeler la « citoyenneté ». Or, si la question de la citoyenneté demeure certainement centrale, il y aurait lieu de préciser ses ressorts et ses exigences dans le contexte de la *culture du débat* qui spécifie les sociétés démocratiques. Mais de toute évidence il y a là une source de résistance à ce que l'école en vienne à diversifier le mode de traitement de ses différents publics.

Si on admet ce qui précède, on en vient à penser que l'on fait vraisemblablement fausse route en cherchant la solution au problème de l'inégalité scolaire en rabattant toutes les espérances du côté de sa prise en charge par les seuls pouvoirs publics. Comme si c'était dans la puissance étatique et elle seule qu'il convenait de reconnaître la figure idéale de l'institu-

teur de la société tout entière. Car par le passé, cette puissance a surtout été animée par l'idée de l'unification et de l'homogénéisation d'un système à vrai dire peu capable de tenir compte de ses différents publics. Dès le moment de la massification du secondaire, est apparu son déficit démocratique patent. Et sauf de continuer à souscrire religieusement aux vertus supposées de « l'État bienfaiteur », les attentes et les initiatives possibles de la société civile ne sont sans doute pas moins importantes à prendre en considération dans le domaine de l'éducation.

Dans le contexte de la Belgique, en vue d'intensifier les initiatives de la société civile, plutôt que d'entretenir l'idée rampante de la plus grande efficacité rationnelle et économique à laquelle on parviendrait à partir d'un réseau unique d'enseignement, ne serait-il pas plus approprié, au contraire, d'approfondir et de stimuler ce que le principe de la liberté d'enseignement ouvre comme possibilités de réponses non encore explorées face aux effets de la massification scolaire ? Il s'agirait alors, non pas de placer tous les espoirs dans une sorte de remembrement en un seul des divers réseaux scolaires existants ni de chercher par le canal d'une logique politique de service public unifié à réduire l'autonomie et les latitudes consenties aux différents réseaux — le libre, mais aussi l'officiel subventionné provincial et communal —, mais d'accorder au contraire plus d'espace d'initiative réelle à ces différents réseaux pour qu'ils puissent prendre la mesure et réagir à ce qu'il y a de figé en eux. Et d'ainsi leur in-

suffler une plus grande capacité de réponses diversifiées — et par là plus efficaces — aux spécificités des situations que l'hétérogénéité sociale et culturelle les appelle à prendre en charge. Allant plus loin dans l'exploration d'un scénario d'avenir, ne pourrait-on, en outre et en supplément des initiatives éducatives déjà existantes, encourager celles des groupes qui, sur la base de leurs convictions et de ce que le principe de la liberté d'enseignement autorise, s'affichent comme disponibles pour relancer la destinée historique inachevée de l'école démocratique.

Dans un article antérieur de *La Revue nouvelle* (octobre 1998) où nous plaidions déjà pour une conception élargie de la liberté d'enseignement, nous souhaitons une politique de soutien aux actions vraiment novatrices dans le domaine scolaire. D'autres pouvoirs organisateurs que ceux existants ne pourraient-ils pas surgir à partir des foyers de conviction que sont la laïcité, le socialisme, l'écologie, le libéralisme politique ou d'autres visions du monde encore, susceptibles d'imaginer des projets pédagogiques capables de rencontrer les ambitions d'une réelle démocratisation intensive du système scolaire? Pourquoi, par exemple, le libre examen en tant que méthode, manière de vivre et de penser, très attentive aux enjeux scolaires, en reste-t-il à rappeler son attachement à l'École officielle tout en constatant que l'enseignement en Communauté française n'est pas en bonne santé? Les convictions du Centre d'action laïque ne l'inciteraient-elles pas à s'atteler comme pouvoir organisateur à la construction effective de « l'école du libre examen »

qu'il appelle régulièrement de ses vœux? Ou encore, du côté du monde chrétien, pourquoi certaines de ses fractions traditionnellement sensibles aux exigences évangéliques de la justice ne seraient-elles pas inspiratrices aujourd'hui d'une reprise, sous des formes renouvelées, du flambeau des congrégations religieuses enseignantes qui se donnèrent jadis pour mission la scolarisation spécifique des catégories sociales les plus faibles?

S'OUVRIRE À UNE DYNAMIQUE DE TRANSFORMATION PROFONDE

Une telle démocratisation intensive ne sera évidemment obtenue que sur la base des réformes profondes que suppose un pluralisme scolaire étendu, obéissant au principe de ce que l'on pourrait appeler une *politique de la subjectivité démocratique*.

En fonction des situations socioculturelles particulières auxquelles elles voudront répondre et des objectifs qu'elles se donneront, il faudra évidemment permettre une grande liberté de mouvement et de méthode aux nouvelles écoles inspirées par ce principe. Et il est même prévisible que, dans un certain nombre de cas, elles ne seront à même de faire face à ces situations que par une homogénéisation interne de leur population. Tout le contraire, certes, de ce qu'appellent de leurs vœux les partisans du centralisme. Mais c'est à cette condition que l'école sera soustraite à la tentation permanente qui l'habite de chercher à soumettre sa population à un modèle d'enseignement dont on voit bien que les jeunes le rejettent et où ils échouent parce qu'il ne leur convient pas. En résumé, la pédagogie de l'école démocratique

doit nécessairement être diversifiée, adaptée aux divers milieux sociaux et aux dispositions mentales de départ que peuvent faire valoir tous ceux qu'il faut conduire le plus loin possible dans l'acquisition des savoirs.

Une telle perspective constitue assurément un *new deal* pour l'éducation. Il donnerait naissance à des établissements d'un type nouveau, avec une pluralité de méthodes et de pédagogies auxquelles il serait légitime de se référer pour parvenir à des offres d'enseignement adaptées à la diversité des publics scolaires qui doivent être pris en charge. La norme issue de la moyenne statistique dont s'inspiraient jusqu'ici les experts pour définir le profil type de l'élève et la conception du travail scolaire ne serait plus déterminante. Mais on n'y perdrait pas grand-chose puisque cette norme s'est avérée manifestement inadaptée pour beaucoup, comme en témoignent d'ailleurs depuis des années la « fortune » (!) des écoles des devoirs, des cours particuliers et les autres initiatives de soutien scolaire externe devenues aujourd'hui une nécessité, si pas une industrie. On pourrait espérer également, de cette façon, apporter une meilleure réponse aux exigences d'un enseignement personnalisé en classe, dont tout le monde reconnaît la nécessité, mais dont il faut bien admettre qu'il n'est guère réaliste de l'attendre au sein des classes hétérogènes existantes ni au sein d'établissements qui auraient été ré-hétérogénéisés sur la base d'une volonté politique. Or, parce que sortir du long tunnel de l'échec suppose la mise en œuvre de méthodes suscitatrices du goût de l'apprentissage, il faut des

classes et des établissements où la préoccupation centrale soit de conduire chacun au maximum de ses possibilités et où, en vue d'atteindre ce but, ce soit bien le niveau de performance des plus faibles qui serve à déterminer la méthode.

L'une des croyances dont les actuels partisans de l'unité de programme et de méthode dans un système scolaire remembré doivent se départir, c'est que si les écoles étaient toutes organisées selon un schéma standardisé et bien mis en œuvre, l'échec scolaire serait probablement vaincu. Ce que l'expérience du passé nous apprend, c'est plutôt que l'essentiel de la démarche éducative ne se situe pas du côté de « programmes universels » bien appliqués, mais dans l'acte d'apprendre lui-même, c'est-à-dire dans la relation qui s'établit entre celui qui doit apprendre et le milieu qui rend cet acte possible en le revêtant de sens et en inspirant confiance. Car l'apprenant doit s'investir dans cette chose toujours onéreuse et jamais automatique qu'est l'acquisition de connaissances. Et il n'y a probablement pas d'autre moyen pour cela que de donner aux individus la possibilité d'apprendre ce dont ils ressentent le besoin à partir de ce qu'ils sont, plutôt que de les soumettre à des programmes tout faits, à des savoirs déjà formalisés qui démobilisent les élèves parce qu'ils ne savent qu'en faire, qui les ennuient et qui, pour le principal, n'inspirent rien d'autre que l'angoisse d'un futur examen à passer. La sortie de l'échec scolaire implique de partir de l'élève tel qu'il est, permettant autant que faire se peut à chacun de s'engager dans son propre parcours. Alors seulement les

élèves seront aidés à découvrir le sens qu'il y a à apprendre et, l'ayant découvert, ils deviendront capables d'en venir aux démarches de plus en plus abstraites et exigeantes dont aucun enseignement ne peut évidemment se passer.

Pour avancer dans cette direction, nous ne sommes pas totalement dépourvus d'expériences. De grands pédagogues du passé comme Decroly, Freinet ou Montessori ont déjà exploré pratiquement et théoriquement les exigences d'une véritable démocratisation qualitative de l'école. Et les expériences fécondes de lutte contre l'échec dans les écoles fondées par A. S. Neill à Summerhill en Angleterre ou par Don Milani à Barbiana en Italie participent de la même veine. On n'oubliera pas non plus l'expérience de pédagogie efficace de « l'école mutuelle » qui, dans la France du XIX^e siècle, montra avec une singulière vigueur les impasses des stratégies de classement des élèves au sein de l'école républicaine. Comment oublierait-on enfin les réflexions d'Ivan Illich qui demeurent fondamentales en ce qu'elles ont le mieux mis en lumière l'« immense imposture » qu'il y a à faire croire que l'école telle qu'elle fonctionne aujourd'hui assure un rôle de promotion démocratique de tous. Ce que toutes ces expériences nous apprennent, c'est que la pierre de touche de la lutte contre l'échec réside dans la confiance en eux-mêmes et dans leurs camarades que l'école doit parvenir à inspirer aux élèves. Et particulièrement, bien sûr, à ceux que leurs origines fragilisent culturellement. La question cruciale ne réside donc pas dans un socle de compétence dont l'école aurait

un monopole de définition et que, sous la responsabilité de l'État, elle aurait mission de faire atteindre par tout le monde, quitte pour cela à soustraire les jeunes à leur milieu d'origine. Car de telles réglementations étatiques toujours plus affirmées n'ont pour effet que de dévaloriser au départ la culture des plus faibles et ce qu'ils savent déjà, plutôt que d'affermir leurs capacités à apprendre et à comprendre. De cette façon, le défi à relever en vue d'inventer l'école démocratique semble donc plutôt mal rencontré.

Mais il ne fait pas mystère non plus qu'une telle école démocratique, qui doit s'interroger concrètement sur la manière dont les élèves les plus faibles pourraient s'appropriier les connaissances, exige aussi des professeurs qui mettent en œuvre de multiples dispositifs d'accompagnement et d'aide aux élèves, au travers desquels peuvent s'exprimer la liberté et l'inventivité contre la bureaucratie. C'est dire que la mise en place de l'école démocratique suppose également des enseignants mis en position de se définir autrement que comme soumis aux instructions des pédagogues ministériels. À cet égard, la perspective « d'évaluations externes » systématisées n'apporte guère à elle seule une inspiration nouvelle. Elle risque même d'être vécue comme une nouvelle rigidité réglementaire, peu propice à l'innovation alors qu'il s'agirait plutôt de libérer l'école des contraintes stérilisantes. Encore une fois, il semble que ce ne soit pas en rabattant tous les espoirs vers une réglementation étatique des pratiques pédagogiques que l'école parviendra à prendre en compte les besoins de ses différents publics. Le

soutien à l'action novatrice devra plutôt être recherché dans la suscitation de nouveaux projets d'établissements. La liberté d'enseignement autorise les initiatives de ce type et rien ne contraint de demeurer enfermé dans les réseaux existants qui, comme on l'a déjà souligné, n'expriment que ce que l'on se montra capable de comprendre des implications de la liberté dans le domaine scolaire à partir du contexte du XIX^e siècle.

Dira-t-on d'un tel système scolaire de la diversité, différencié jusque dans les orientations privilégiées de ses établissements, qu'il serait le creuset de la non-rencontre, aux antipodes d'une socialisation commune et du développement de la capacité de dialogue entre les groupes constitutifs d'une société chaque jour plus hétérogène et multiculturelle? Si cet argument doit être entendu et appelle certainement que la préparation des jeunes à vivre dans une telle société soit réellement assumée dans tous les établissements scolaires, il n'y a pas moins de raison d'entendre aussi l'argument de ceux qui, à l'inverse, soutiennent que la rencontre de la différence et le dialogue au sein des sociétés composites seront d'autant mieux assumés par des jeunes qui se seront forgés une identité sociale propre et bien réelle plutôt que de l'avoir vu se détruire ou se perdre au cours de leurs années de formation. Mais de toute façon, le problème d'aujourd'hui est que la capacité de l'école à faire entrer les jeunes générations dans la vie sociale est mise à mal par une société de plus en plus différenciée ou même fracturée par ses disparités sociales, culturelles autant

qu'économiques. Dans le contexte où elle se trouve, l'école ne peut plus afficher une superbe indifférence aux différences. Fonder la démocratie intensive à l'école exige d'autres moyens que ceux envisagés jusqu'ici pour parvenir avec efficacité aux objectifs de l'égalité.

Il n'est possible de préjuger ni de la profondeur ni du terme de la réforme qui doit être accomplie pour qu'une démocratisation intensive parvienne à s'instaurer. L'important pour l'instant n'est d'ailleurs pas dans la définition d'une profondeur et d'un terme, mais dans la création d'une dynamique de transformation qui aille dans le sens d'une reconnaissance et d'une prise en charge de la diversité des publics scolaires. Les expériences fourniront le balisage des directions fécondes à poursuivre ou celles auxquelles il faut renoncer. Mais de toute manière, cela va à l'encontre des notions de programme obligatoire, de tronc commun et de cursus standardisé dans lesquels on chercherait à embarquer tout le monde au nom de l'égalité. Le seul objectif à se fixer est, dans un cadre contractuel où l'État garde pleinement son rôle de garant de la distribution équitable à tous d'un bien social primaire, de conduire le plus grand nombre le plus loin possible à l'aide de méthodes et de contextualisations pédagogiques qui, prenant les individus là où ils en sont au départ, peuvent varier selon les situations vécues et l'état des motivations. Et cela jusqu'à ce que les effets de l'efficacité et les attentes de l'égalité se rencontrent enfin. ■