

Une liberté bien encombrante ?

Legs encombrant de l'histoire politique et scolaire, le régime de liberté d'enseignement conduit nombre d'acteurs à vivre dans une forme d'hypocrisie collective. Se réapproprier cet héritage, avec droit d'inventaire, est la condition essentielle pour ne plus opposer égalité et liberté, mais les combiner et les renforcer mutuellement.

DONAT CARLIER

Comme Mathias El Berhoumi le montre dans son article, le renforcement du pilotage de l'école par le politique à des fins égalitaristes s'est mené au détriment du dispositif juridique de liberté d'enseignement, et essentiellement au prix de l'affaiblissement de la liberté organisationnelle. Celle-ci a non seulement été marquée par un recul de cette sorte d'autogestion du monde scolaire par les seuls réseaux, mais également par un recul de la liberté des pouvoirs organisateurs et des écoles par rapport à leurs réseaux, à partir du moment où ils ont été reconnus, en tant que « fédérations », comme seuls interlocuteurs légitimes (décret Missions, de 1997). Cette évolution s'est réalisée consciemment, mais sans oser le dire, au prix d'une forme de gêne : les tenants de ces politiques égalitaristes n'ont jamais voulu s'opposer frontalement au principe de liberté d'enseignement de peur de froisser l'attachement social des familles au libre choix ; les opposants aux politiques menées ont toujours eu soin de ne pas se délégitimer en rejetant de but en blanc le principe d'égalité pour contester les moyens utilisés et faire droit à d'autres principes dont celui de liberté de choix.

Bref, la liberté d'enseignement constitue un héritage encombrant pour nombre d'acteurs qui cherchent, en réalité, à l'instrumentaliser au bénéfice d'autres projets politiques qui se veulent tantôt émancipateurs, tantôt plus « communautaristes », mais également élitistes, voire marchands.

Ce processus, où les acteurs du débat scolaire avancent souvent masqués, sans que l'on soit toujours en mesure de bien cerner leur position réelle, relève d'une forme d'hypocrisie collective, particulièrement délétère dans le monde scolaire¹ : quand on ne dit pas ce qu'on fait et qu'on ne fait pas ce qu'on dit, c'est la crédibilité de l'éducation même et donc de la transmission culturelle et de la possibilité de se l'approprier de manière critique et engagée qui est enta-

¹ Fr. DUBET et M. DURU-BELLAT, *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Seuil, 2000.

mée aux yeux des plus jeunes. À bien y regarder, cette hypocrisie s'ancre dans un triple problème : de structure, de méthode et de projet.

UNE FÉDÉRALISATION À RECOLONS

Il y a tout d'abord un lien profond entre ces non-dits et la manière dont on a gravé le principe de liberté d'enseignement dans le marbre de la Constitution. Le pilier catholique a vu au point de départ dans la communautarisation de l'enseignement non pas un projet, mais un danger de minorisation en Wallonie et à Bruxelles face aux revendications d'école unique portée par la gauche laïque, et parfois également régionaliste : les acteurs du monde chrétien ne l'ont acceptée qu'à la condition de garantir cette fameuse liberté contre un monde socialiste (essentiellement) dont certains ne cachaient pas leurs projets d'extension de leur domination. Ce faisant, les uns et les autres ont contribué à solidariser les institutions héritées des différents clivages qui ont fortement structuré la société et donc à solidifier cet héritage au point de pouvoir difficilement le faire évoluer. Les institutions fédérées devenaient prisonnières de ces compromis croisés et perdaient un peu plus encore la capacité d'inventer un nouveau projet mobilisateur autour d'un enjeu aussi fondamental pour l'avenir d'une société qu'est l'école.

Résultat plus global (et l'école n'est pas sans avoir joué un rôle central dans cette situation) : aujourd'hui, nous n'avons toujours pas clarifié les structures institutionnelles (politiques, économiques, culturelles et sociales) correspondant aux besoins des sociétés wallonne et bruxelloise. Les tensions communautaires et régionales continueront à nous le rappeler un peu plus fortement chaque jour

LE MORT SAISIT LE VIF

Lié à ce problème de structure, se pose un problème de méthode : comment la transformation sociale pourrait s'opérer quand le poids du passé pèse à ce point ? Les décideurs en sont réduits à piloter sans dire leurs réelles intentions et donc sans donner de réelles perspectives. « Gouverner l'école de demain avec les outils d'hier », pour reprendre l'expression de Mathias El Berhoumi, ne permet pas de mobiliser et pas plus de convaincre. Ce genre de processus ne fait qu'exacerber l'impuissance de la société : devant de tels blocages, les projets les plus radicaux rêvant de faire du passé table rase ont la cote. Quand on ne permet pas aux legs historiques d'évoluer, nourrir et accompagner les changements, on ne permet pas aux générations successives de se les approprier pour les transformer et on permet encore moins d'en comprendre le ressort, l'intention initiale.

QUELLE LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT ?

Aujourd'hui, que faire de cette liberté ? Que peut-elle inspirer ? Il y a des malentendus profonds sur ce qu'elle est devenue en réalité : l'idée d'« irriguer »

l'ensemble de l'éducation à partir d'un foyer de sens ancré dans des convictions philosophiques n'a plus grand chose à voir avec ce qu'elle représente aujourd'hui. Elle est pour cette raison mal nommée. Ce principe qui s'érode et résiste n'est pas une liberté d'enseignement conçue comme un bien commun, mais avant tout la liberté de choix de certains parents de préserver des établissements au recrutement choisi, voire sélectif, ainsi que la liberté des réseaux de représenter et d'encadrer « leurs » écoles.

C'est dans ce décalage entre la réalité et les principes que s'est construite cette vision assez appauvrie de deux principes à la base de l'école démocratique : égalité et liberté. Cette vision, fort développée à gauche, les conçoit nécessairement comme deux vases communicants : un peu plus de l'un entraînerait automatiquement un peu moins de l'autre. C'est sur cette croyance qui n'est « même pas fausse » que s'est élaboré le récit du pilotage à visée égalitariste des politiques scolaires de ces dernières années en Wallonie et à Bruxelles. Si j'ai une critique à formuler vis-à-vis de l'argumentaire, par ailleurs imparable de Mathias El Berhoumi, c'est bien de prendre un peu trop vite pour argent comptant ce récit sans le soumettre au feu d'une évaluation critique approfondie.

Bien évidemment, la sociologie a bien montré combien les pratiques de « consommation » d'école sur un « quasi-marché » entraînaient des effets de ségrégation des publics démultiplicateurs des inégalités et qu'une liberté de choix sans aucune régulation démultipliait ce genre de conséquences. Mais elle ne montre pas que cela : ces métaphores marchandes et leur diffusion ont leurs propres limites et effets pervers en termes d'égalité, tout comme la standardisation et l'homogénéisation partielles des cursus et des structures scolaires qu'on a trop souvent voulues comme seuls remèdes aux échecs de la démocratisation. Calquées sur une hiérarchisation des filières, les politiques de massification scolaire ont en réalité été conduites sous un régime d'égalité des chances exacerbant la compétition entre les élèves. Les mécanismes de (re)production d'inégalités par l'école sont en réalité au moins autant ancrés dans les pratiques de sélection précoce (tout particulièrement entre filières) que dans le libre choix des parents.

À contrario, on en vient à oublier que l'autonomie des acteurs permet également leur mobilisation dans des projets émancipateurs : elle en est même une des conditions essentielles. Une des conditions et non évidemment la seule : le modèle de l'« établissement mobilisé », coupé de son environnement, ne peut tenir lieu de politique.

QUEL PROJET DE TRANSFORMATION DE L'ÉCOLE ?

Par ailleurs, si l'irrigation de l'ensemble de l'éducation par des principes religieux ne peut tenir lieu aujourd'hui de seule perspective, il n'en reste pas moins que s'il y a quelque chose à sauver de cette vision datée, c'est que l'instruction et l'éducation ne se divisent pas aussi facilement. À moins d'accepter de laisser sombrer l'école dans la rationalité instrumentale et les calculs de ses différents protagonistes, il faut rappeler que apprendre et faire apprendre s'ancre toujours dans la construction de valeurs. Si l'on voit aujourd'hui l'école

dériver au point de se réduire à un « système de production² », c'est par l'oubli que l'institution scolaire est autant une construction axiologique qu'un mécanisme de production de connaissances et d'égalisation des conditions.

Je soutiens pour ma part que l'enjeu actuel de l'école est à la fois celui de la construction de valeurs communes à tous et du développement de valeurs particulières : autour d'un socle commun large et solide garanti par les autorités démocratiquement élues, des projets d'école diversifiés doivent être promus et proposés aux élèves qui les fréquentent, sans aucune obligation d'adhésion a priori. Il s'agit de renverser la logique prévalant actuellement pour mieux la refonder : les valeurs de chaque établissement naissent de la rencontre entre des principes communs à toute la société, des propositions particulières de pouvoirs organisateurs (démocratisés) et les convictions que les élèves apportent et se forment à l'école. Je rejoins en cela les propositions de Mathias El Berhoumi en les infléchissant : le respect des convictions de l'élève est essentiel, mais insuffisant dans une situation d'apprentissage : l'offre éducative des adultes en est le pendant nécessaire et la condition d'une réelle autonomie, d'une vraie émancipation. Par ailleurs, promouvoir la participation démocratique au niveau des pouvoirs organisateurs des écoles est fondamental, mais une communauté éducative (où chacun est dans son rôle : élèves, enseignants, parents...) n'est pas un isolat. Il importe tout autant d'organiser les conditions démocratiques de cette rencontre avec d'autres acteurs : associations, autres écoles, réseau, politique, ministère, inspection, chercheurs, monde culturel, monde social et économique, etc.

Dans ses propositions, Mathias El Berhoumi a raison de poser la régulation de la liberté de choix comme une condition incontournable de réforme du régime de liberté d'enseignement, mais elle doit viser tout autant la mixité sociale que l'égalité des acquis et des résultats, et pour ce faire, comme le proposait Bernard Delvaux³, tout autant réguler collectivement les choix d'écoles que développer des politiques prioritaires massives de soutien et d'accompagnement des écoles en difficulté pour les relever, encourager la mobilisation de ses différents acteurs avec des moyens appropriés, mais aussi « désamorcer les réticences des acteurs dominants du système ».

La réappropriation de la liberté (essentiellement organisationnelle) d'enseignement par les acteurs de l'école seulement dessinée ici pourrait tout à fait être soutenue par l'extension à toutes les écoles du régime d'asbl, héritage constructif et porteur du réseau libre. Ayant toutes le même statut, les écoles participeraient finalement d'un réseau unique, porteur de valeurs communes, cher à la laïcité. Libre à ces écoles de se regrouper en fédérations soutenant leurs projets particuliers (ancrés philosophiquement ou non), mais aussi de s'en détacher et d'en changer. La liberté d'enseignement redeviendrait un principe actif... ■

2 Chr. Maroy, « L'école comme système de production : impasses et voies de dépassement », *La Revue nouvelle*, mai-juin 2010.

3 B. Delvaux, « Décret inscriptions. Sans adhésion, peu d'effets », *La Revue nouvelle*, janvier 2008.