

L'éducation, service public ou bien commun ?

Albert Bastenier

L'histoire des institutions scolaires montre que s'y est opérée progressivement une politisation étatique de la culture. Or, ce modèle de transmission des connaissances semble être parvenu à son épuisement. Pour pallier cette crise, ses réformateurs tablent principalement sur une hétérogénéisation des origines sociales et culturelles du public massifié d'élèves que les établissements ne reflètent actuellement pas. Les limites que rencontre cette perspective réformatrice sont toutefois importantes et indiquent que l'école démocratique de masse reste à inventer. Doit-elle être un « service public » standardisateur de « socles de compétences » uniformément administrés à tous si différents qu'ils soient ? Ou être conçue plutôt comme un « bien commun » qui, en matière d'accès aux savoirs, s'avèrerait capable de répondre aux attentes légitimes des différents segments de la société ? Pour se réformer en profondeur face à l'échec scolaire de trop nombreux élèves, l'école a besoin de liberté.

À chacune des étapes de son devenir historique, l'école a dû élaborer une vision cohérente de ses missions. À chaque fois, elle a dû mettre en place des dispositifs structurels susceptibles de répondre aux attentes liées à l'éducation et à la transmission des savoirs. Ces dispositifs ne furent évidemment jamais indemnes d'enjeux politiques et sociaux.

L'école dans son histoire

Dans l'ancienne cité athénienne, c'est à la *paideia* que fut confiée la tâche d'apprendre aux enfants à lire, écrire et compter. Mission allant jusqu'à la philosophie et la rhétorique, jugées nécessaires pour que les familles citoyennes soient capables d'exercer leur rôle dans

la société démocratique naissante. Dans l'Europe de Charlemagne au VIII^e siècle, faisant renaître une institution laissée en déshérence depuis la chute de Rome, fut réinventée une école qui, indépendamment de leur origine sociale, devait former les garçons, futurs cadres de l'Empire. Ultérieurement et durant tout le Moyen Âge, l'éducation devint chrétienne. D'abord, les écoles abbatiales fournirent leur modèle rural, et ensuite les écoles cathédrales répondirent mieux aux exigences d'une société où le développement des villes imposa de nouveaux objectifs. Jusqu'à la Renaissance, l'éducation ne concerna certes que de futurs clercs et une élite sociale

issue de la noblesse ou de la grande bourgeoisie. À partir de la Réforme protestante au XVI^e siècle, l'alphabétisation devint cependant une exigence là où l'accès au texte biblique paraissait nécessaire à la connaissance de Dieu. Très vite cependant, avec la Contre-Réforme catholique, les jésuites jouèrent un rôle décisif avec le modèle éducatif des « humanités » dans leurs collèges destinés à former les élites sociales.

Plus tard, au siècle des Lumières qui fut celui de l'instruction, mais pas celui de la démocratisation, les opinions restèrent divisées à propos de la transmission des savoirs : si Diderot prônait l'éducation du peuple, ne déplaisait pas à Voltaire que les gueux demeurent ignorants. L'idée d'un enseignement primaire obligatoire et laïc ne commença à se répandre qu'à partir de la Révolution française et véhicula surtout l'ambition d'enterrer la royauté. Dès le XVIII^e siècle, l'école se transforma en un terrain d'importantes rivalités entre l'Église et l'État qui cherchèrent chacun à s'arroger l'avantage politique d'instruire la jeunesse ; ces « guerres scolaires » allaient durer plusieurs siècles. La « grande marche vers l'éducation » qui s'entama alors ne doit toutefois pas être imaginée trop vite comme orientée vers l'émancipation des masses. Il s'est agi pour l'essentiel d'apporter une réponse aux exigences de formation des cadres administratifs et industriels d'une société de plus en plus complexe et soucieuse de son développement économique. Enfin, si dans la plupart des constitutions nationales adoptées par les pays occidentaux au cours du XIX^e siècle, figura le principe de la liberté d'enseignement parmi les libertés publiques, les États cherchèrent néanmoins à imposer leur contrôle sur l'ensemble des établissements scolaires. On put néanmoins identifier durablement deux écoles distinctes : celle des notables qui allongèrent de plus en plus leur cursus et

celle du peuple que la plupart des jeunes quittaient précocement. Un siècle plus tard, l'accès à l'enseignement secondaire se généralisa et la massification de l'école transforma fondamentalement l'enjeu de ce qui, du point de vue de la démocratie, pouvait culturellement et politiquement s'y gagner ou s'y perdre.

Une politisation étatique de la culture

Dans *Nations et nationalisme* (1989), Ernest Gellner observe qu'au XIX^e siècle, cet « âge des nationalités », un puissant courant d'homogénéisation culturelle s'activa en vue d'établir une congruence inédite : entre la culture et l'État à un toit politique et un seul devait correspondre une culture et une seule. Ce fut une transition sociale considérable, une façon inédite de s'associer et de communiquer. Les populations européennes furent appelées à sortir du particularisme de leurs « communautés traditionnelles » pour aller vers la « société moderne ». Divers intervenants contribuèrent à la mise en œuvre de ce nouveau principe de la vie collective. Nombre d'intellectuels et d'écrivains romantiques exhumèrent de l'histoire ancienne (quitte à parfois l'inventer) des éléments communs constitutifs du sentiment national. La conscription contribua également à la configuration patriotique des mentalités. Les forces économiques intervinrent aussi qui, pour aller vers de plus grands marchés, ne pouvaient qu'être favorables au dépassement de tous les localismes. Mais pour que l'État national en vienne à s'imposer comme l'organisateur quasi naturel de la vie collective, une place stratégique fut dévolue à l'école qui devint d'ailleurs obligatoire.

Si l'école fut ainsi appelée à jouer un rôle déterminant, c'est parce qu'il était devenu évident que le développement des sociétés nationales et industrielles naissantes exigeait qu'une culture unique et homogène soit dispensée au

plus grand nombre. Et qu'il était illusoire de penser que cette nouvelle culture de plus en plus abstraite, fondée sur la raison et l'esprit scientifique, puisse être transmise par des unités de vie trop particulières et limitées comme la famille, le village ou même la région. L'État lui-même devait être l'artisan d'un système éducatif centralisé. Une « exoéducation » généralisée fut mise en place qui devait être capable d'assurer la formation des individus par des spécialistes habilités à transmettre les savoirs génériques nécessaires au bon fonctionnement de la nouvelle société. Les instituteurs et les professeurs devinrent ainsi les figures importantes d'un système pyramidal avec des « maîtres » et des « inspecteurs » dont la formation devait être garantie par des « écoles normales ».

Cela a représenté une formidable politisation de la culture dont l'État vint à se considérer comme le légitime propriétaire. Gellner pousse d'ailleurs ce diagnostic très loin puisqu'il va jusqu'à affirmer que, dans sa volonté de parvenir à un type générique d'enseignement pour tous, les nouveaux États ont fait sinon du monopole tout au moins du contrôle de l'« instruction publique » une chose aussi décisive pour eux que le monopole de la violence légitime détenue par la justice, la police et l'armée. C'est à partir de ce cadre idéologique que l'on en vint à admettre comme une évidence que l'éducation appartenait de fait à l'État plutôt qu'à la société civile. Visionnaire de la Révolution française, Danton n'avait-il pas affirmé dès 1793 que les enfants appartiennent à la République avant d'appartenir à leurs parents !

L'épuisement d'un modèle d'école

Les politiques scolaires restent actuellement marquées par la politisation de la culture que Gellner avait décelée dans la phase constitutive des États nationaux. Mais ce qui, presque partout dans le monde, est vécu comme une

crise profonde des systèmes éducatifs, ne témoigne-t-il pas de l'épuisement du modèle d'école mis en place à ce moment-là ?

Les interminables appels à réformer l'école manifestent-ils autre chose que les exigences de sa transformation pour qu'elle participe autrement à la construction des appartenances sociales dans un nouveau monde commun ? Car celui-ci ne parvient plus à s'édifier à partir du paradigme perdu de l'homogénéisation nationale, ni de la seule rationalité instrumentale de la science. L'horizon démocratique de l'éducation exige qu'il se déploie en tenant compte des différences sociales et culturelles des élèves. Et pour répondre à cette nouvelle situation, l'école a besoin de liberté.

Au bilan du développement historique des systèmes scolaires, il apparaît que l'émancipation des catégories sociales subalternes n'a jamais été la préoccupation principale des États. Durant la période la plus récente, la situation scolaire des enfants d'immigrés n'a d'ailleurs fait que jeter une lumière plus crue encore sur cette réalité. Ce sont les objectifs des classes supérieures et leur patrimoine culturel qui furent déterminants au sein de l'institution scolaire. Les classes supérieures y sont restées en position de définir le contenu des programmes et les méthodes d'enseignement. Nombre de pédagogues — Célestin Freinet en particulier — perçurent très tôt cette situation. Au début des années 1960, Ivan Illich réactualisa sèchement cette analyse en dénonçant l'imposture qu'il y a à faire entrer les « pauvres » dans un modèle d'école que les « riches » ont fabriqué pour leur propre usage. Louis Althusser (1971), de son côté, n'a pas hésité à parler de l'école contemporaine comme d'un « appareil idéologique d'État ». Les choses sont devenues claires avec les travaux de Pierre Bourdieu (1970) qui,

dès le moment où l'école eut massifié son public au niveau secondaire, montra qu'elle fonctionnait comme une instance ordonnée à la « reproduction sociale » parce que le curriculum caché qu'elle met en œuvre est culturellement celui des classes dominantes. Aujourd'hui, c'est toujours cette culture qui impose ses normes, même si c'est en les habillant des vertus de l'égalité des chances que répand la méritocratie individualiste qui consiste à « sauver » une poignée de méritants tout en laissant la grande masse dans le marasme éducatif.

Faut-il tabler sur l'hétérogénéité sociale des établissements ?

Parce que les dénonciations des échecs scolaires liés à l'inégalité culturelle de départ n'ont pas manqué, il a bien fallu chercher à atténuer cette source d'injustice inacceptable et de tensions trop visibles. C'est pourquoi les programmes n'ont cessé de se voir appliquer des réformes. Et si les scientifiques, les enseignants et les politiques ne sont pas parvenus jusqu'ici à formuler des principes partagés ayant produit un résultat significatif, on est néanmoins venu à admettre que la justice scolaire ne se définit pas simplement par un droit d'accès, mais aussi par une égale qualité de l'offre faite à tous. D'où l'idée des politiques « déségrégatives » qui visent à l'égalité des chances par la mixité sociale des établissements. Malgré le fait que cette option n'ait pas été jusqu'ici très probante, la solidarité redistributive passerait donc nécessairement par le mélange social des élèves.

Dans une étude solidement argumentée, Marie Duru-Bellat (2004) estime pourtant que, compte tenu de la grande difficulté à mettre en œuvre ce type de politique et de la modestie des effets positifs du mixage des classes, il n'est pas évident qu'il faille s'arc-bouter sur une telle stratégie qui repose sur des convictions plutôt principielles. Qu'il ne faut

pas non plus se voiler la face sur ses possibles effets pervers. Le caractère positif de la mixité sociale reste à prouver parce que la psychologie montre que la coexistence de groupes différents n'est pas un gage automatique de socialisation harmonieuse. Les recherches indiquent qu'elle n'est pas facile à vivre pour les élèves les plus dominés parce que les effets de l'intimidation symbolique sont réels et que leur estime d'eux-mêmes est meilleure lorsqu'ils sont entre eux.

Lorsqu'une impasse s'éternise, on ne peut pas écarter l'idée que d'autres moyens permettraient de sortir de la situation bloquée. Une autre politique que celle qui promeut l'hétérogénéité des publics scolaires s'éloignerait certes des principes universalistes sur lesquels les services publics s'appuient pour justifier l'extension de leur réglementation anonyme. Toutefois, la question est précisément de savoir s'il est suffisant de concevoir la réforme de l'école dans les termes de la rénovation d'un « service public d'éducation ». Il y a longtemps que Michel Lobrot (1982) se demande si ce qui s'oppose le plus à sa réforme véritable ne se trouve pas dans les critères de fonctionnement d'une administration publique pour laquelle il n'y a pas d'obstacle à ce que la jeunesse soit considérée comme un « objet général et indistinct de scolarisation ». Or, il y a là une logique purement quantitative dont l'anonymat s'avère très réducteur de la complexité du réel. Elle distord le discours sur l'égalité en une idéologie qui, sans recul, estime être bénéfique pour tous. Pourtant, la conception du travail scolaire qu'elle promeut est visiblement pleine d'embarras face aux élèves qui ne sont pas conformes au profil type qui lui sert d'étalon. Elle n'a dès lors pas grand-chose d'autre à proposer que des systèmes de remédiation qui cherchent à ramener les jeunes en difficulté vers le type standardisé de l'élève que la même école pour tous doit être capable de prendre en charge.

À partir de telles prémices, il est évidemment improbable de faire émerger des initiatives pédagogiques renouvelées et, surtout, de leur accorder les moyens de s'étendre. Différents pédagogues ont cherché à fournir des outils pour avancer dans ce sens, mais sans parvenir à entraîner le système dans son ensemble. Si la visée éducative égalitaire rend indispensable d'enseigner à tous de la même manière, et qu'à la part du public qui n'a pas hérité d'un capital culturel accordé à celui des plus favorisés il faut imposer de l'être selon le modèle qui convient aux catégories sociales dominantes, il n'y aura jamais de véritable réforme de l'école. Elle ne deviendra possible que si l'on favorise l'émergence d'entités éducatives diversifiées qui cherchent à tenir compte de l'héritage social et culturel des différents publics scolaires dont l'existence doit être reconnue.

Pourquoi dès lors ne pas envisager les effets potentiellement positifs de regroupements affinitaires dont, pour leur part, les élites n'ont pas manqué de faire usage depuis si longtemps ? Dans la vie sociale, certains regroupements de ce type ont montré qu'ils n'étaient pas nécessairement désavantageux. Qu'ils pouvaient même aider à faire reconnaître les légitimes revendications des plus défavorisés. Ainsi, à la suite d'Éric Charmes et Marie-Hélène Bacqué (2016), on peut se demander si dans le domaine scolaire toute distance prise à l'égard de la mixité sociale signifie nécessairement l'abandon des exigences de la justice. N'est-il pas caricatural d'assimiler une telle démarche à un repli communautaire ? Hanté par le spectre d'une sécession culturelle ou religieuse, faut-il s'interdire de penser à partir de là une transformation véritable de l'école ? Comme référentiel d'action, l'impératif d'hétérogénéité sociale des établissements ne manifeste-t-il pas plutôt une volonté de maintenir l'école dans un rôle de contrôle des milieux populaires ? Par

la dispersion des plus faibles dans le plus grand nombre possible d'établissements, ne se limite-t-on pas à une réduction de leur visibilité et, par là, à une dissimulation de l'inégalité scolaire ? Conçue comme l'instrument majeur d'une réforme de l'éducation, l'hétérogénéité sociale des établissements n'est-elle pas en réalité le corrélat de l'idéologie méritocratique qui fait reposer le progrès sur les seuls intérêts individuels ? Or, on peut penser que cette réforme est un processus qui s'enracine tout autant dans des collectifs agissants.

Inventer l'enseignement démocratique de masse

Le véritable problème de la réforme scolaire est structurellement qualitatif : fournir au plus grand nombre possible de jeunes un contexte pédagogique qui, même pour les plus rétifs, modifie leur rapport aux savoirs. À cet égard, il est difficile de minimiser l'importance du point de départ culturel à partir duquel les élèves charpentent leur parcours. Porter remède à l'échec scolaire demande donc que les apprentissages passent par l'expérience sociale et culturelle vécue initialement par les individus. C'est ce que suggère, par exemple, la rapide disqualification scolaire que connaissent nombre d'adolescents issus des minorités ethniques et religieuses dont il est illusoire d'attendre qu'un grand nombre d'enseignants parviennent à faire face à leurs contradictions propres. Ce qui implique la différenciation la plus grande possible des méthodes d'enseignement. Une perspective que l'objectif de mixité sociale ne rencontre guère parce que la culture des classes dominantes continue d'y être la norme et les aptitudes de départ des élèves des catégories sociales les plus faibles d'être vues au mieux comme une variable d'ajustement. Comme si le monde populaire n'avait pas de culture, sinon la « culture du pauvre » (Hoggard, 1971) qui n'a pas à être prise en considération.

Or, si on le voulait et tout en assurant fermement un principe régulateur commun à tous les établissements, il n'est nullement impossible d'aller beaucoup plus loin que ce que les mesures de discrimination positive ont tenté d'apporter jusqu'ici. Tant au sein des réseaux officiels que libres, on pourrait délibérément favoriser le développement de projets scolaires spécifiques, fournissant des réponses diversifiées aux situations des individus qui doivent tous être réellement pris en charge. Des études canadiennes récentes montrent que les élèves qui fréquentent des établissements inspirés par une perspective ethnoreligieuse font preuve en moyenne d'un fort sentiment d'appartenance à la fois à leur groupe d'origine et à la société d'accueil. Sous ce rapport, ils ne se distinguent pas de ceux qui fréquentent l'école publique. Le débat reste certes vif à ce sujet, mais il ne semble pas que ce type d'école doive nécessairement entraîner une balkanisation du système d'éducation qui nuirait à l'intégration sociale (Eid, Bosset, Milot et Lebel-Grenier, 2009). La nouvelle diversité sociale qui caractérise les sociétés européennes d'immigration demande en tout cas que l'on réfléchisse à nouveaux frais à l'incidence déterminante qu'y ont les processus culturels en cours.

Le paradoxe de la situation actuelle est que l'on ne voit pas naître beaucoup de perspectives créatrices. On retrouve toujours les mêmes idées : plus de moyens financiers, plus d'enseignants, une répartition sociale plus équilibrée des différents publics scolaires. Toutes choses qui ne cherchent pas à promouvoir de nouvelles formes d'éducation, mais à réduire le poids des difficultés qui se sont accumulées dès les années 1950-1960 avec la massification scolaire. Au niveau secondaire fut entamée de cette façon une démocratisation quantitative de l'accès à l'école pour des publics d'élèves de plus en plus nombreux et diversifiés. Mais sans l'assor-

tir d'un équivalent qualitatif pour ce qui concerne les pédagogies mises en œuvre. C'est dans cette démocratisation inachevée que paradoxalement se trouve ce qui a provoqué la crise : celle de l'échec de nombreux élèves redoublée par la dévalorisation de la profession enseignante. Tout au long des années qui suivirent, on ne fut pas avares en tentatives de réformes, mais sans aller cependant vers de nouvelles façons d'enseigner. L'inégale aptitude des élèves à suivre tous le même cursus n'a pratiquement jamais été prise en charge. On peut donc dire que l'enseignement démocratique de masse reste à inventer.

Ce que l'expérience accumulée ces dernières décennies indique, c'est qu'il est vain d'attendre que la démocratisation de l'enseignement et la sortie de la crise de confiance dont il souffre s'enclenchent à partir d'établissements dont l'hétérogénéité sociale serait acquise et où des programmes standardisés seraient bien appliqués à tous. Ni non plus à partir d'approches didactiques compensatoires que de tels établissements destineraient aux jeunes des classes subalternes. On connaît désormais les limites de ces approches et il faut cesser de rêver d'une école qui, à partir du modèle restant, celui des dominants, parviendrait à prendre en charge chaque enfant dans sa particularité. C'est plutôt du côté de la relation qui s'établit entre celui qui doit apprendre et le cadre institutionnel susceptible de rendre cet acte possible qu'il faut chercher.

Parce que la connaissance est universelle et que tous ont droit d'être conduits le plus loin possible dans l'acquisition des savoirs, il ne s'agit en aucune façon d'adopter des programmes forts ou faibles, spéculatifs ou concrets en fonction de ce que seraient des destinées scolaires prévisibles. Si la difficulté se situe du côté de l'acte d'apprendre et que c'est l'école elle-même qui transforme les

inégalités initiales devant la culture dominante en des inégalités d'apprentissage, il faut imaginer des genres d'établissements scolaires différenciés qui suscitent chez les élèves une posture mentale favorable à cet acte. Eux seuls seront susceptibles de fournir aux jeunes les plus éloignés du canon scolaire actuel les moyens de s'investir dans la démarche toujours exigeante qu'est l'acquisition des connaissances et de s'engager personnellement dans un parcours dont aucun apprentissage ne peut se passer.

L'école service public ou bien commun ?

Cette perspective pédagogique n'est évidemment pas celle qu'encourage « la même école pour tous », standardisée par un « service public d'éducation » chargé de fournir à tous de simples « socles de compétence ». Une telle école reste inféodée à la méritocratie. Elle hiérarchise les élèves et ne fait espérer aucune relance de la démocratie scolaire. Il faut plutôt chercher à renouveler la confiance que les apprenants les moins favorisés pourraient avoir dans ceux qui, tout en les initiant à la compréhension du monde, valoriseraient également leur identité personnelle. Car c'est au moyen d'un acte unitaire associant les connaissances et les convictions sur le monde qu'une relation pédagogique mobilisatrice peut se construire. Pour avoir du sens, dit Hannah Arendt (1972), l'école doit être traversée par la quête d'un équilibre entre l'arrachement des individus vis-à-vis de l'enfermement dans leur subjectivité et l'attachement à des valeurs qui naissent de la culture. Ces valeurs font partie de l'enseignement et on ne peut les opposer à l'acquisition de compétences objectives qui n'auraient qu'une fonction instrumentale. Elles ne sont jamais dissociables des enjeux de la vie collective que les enseignants devraient taire. Et la notion de liberté de l'enseignement intervient précisément ici parce que c'est elle qui rend possible un contrinvestissement culturel de l'école. Celui-ci doit

permettre que les apprentissages ne soient intégralement soumis ni à la seule rationalité instrumentale ni à l'idéologie méritocratique de l'individualisme possessif dont C.B. Macpherson (1971) va jusqu'à soutenir qu'elle empêche de développer la rationalité, le jugement moral et même l'accès à l'amitié et à l'amour.

Réfléchir à la réforme du système scolaire exige assurément de garder à l'esprit que l'éducation est un bien social primaire dont les États démocratiques ont pour mission d'assurer une distribution équitable à tous. Pour autant, cela ne veut pas dire que les modalités de cette distribution doivent être pensées d'une manière homogène et selon les critères d'un service public sur lequel l'État aurait seul la haute main. Les jeunes ne sont pas la propriété de l'État, ni de simples « usagers » de l'école. La société civile, dans la diversité des intérêts et des convictions des groupes qui la composent, a elle aussi légitimement le droit de faire valoir son point de vue. C'est d'ailleurs ce droit qui a conduit les démocraties modernes à reconnaître le principe de la liberté d'enseignement.

Dans une société socialement hétérogène et culturellement pluraliste, il peut y avoir, en matière d'éducation, ce que dans sa théorie de la justice John Rawls (1987) appelle des « désaccords raisonnables ». Cela implique que l'on reconnaisse la plausibilité des arguments qui fondent les positions des uns et des autres. La cohésion sociale en matière scolaire doit alors être recherchée à partir d'un *modus vivendi* entre les différents pôles expressifs de l'existence collective et non pas d'une imposition idéologique unilatérale. Et parce que, en outre, dans les capacités de l'école ne figure pas celle de faire disparaître les particularités sociales et culturelles des élèves, elle 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 devoir objectif des pouvoirs publics qui ont la charge d'organiser l'allocation équitable des moyens pour que toutes les familles y parviennent.

C'est pourquoi il y a une forme d'arbitraire à concevoir que l'école ne puisse être pensée que dans les termes d'un « service public » dont la forme serait strictement étatique et dont le principe exigerait d'aller vers la « même école pour tous ». Mieux vaut réfléchir prospectivement l'école à partir de ce que fait découvrir la notion de « bien commun » telle que les travaux d'Elinor Ostrom (1990) l'ont réhabilitée. Prix Nobel d'économie en 1999, elle a principalement consacré ses travaux aux ressources naturelles, mais elle défend aussi une vision souple du droit d'accès aux savoirs : un bien social primaire dont l'État n'a certes pas à se désinvestir, mais qui demeure supérieur à la seule logique de l'étatisation. Ce « commun » désigne ce qui demande d'être mis en partage plutôt qu'absorbé par l'État qui s'en est historiquement saisi sous la figure du « service public ». Or, c'est là une catégorie essentiellement administrative qui ne peut pas à elle seule synthétiser tous les aspects d'un agir collectif et qui implique de nombreux acteurs de terrain (Boccon-Gibod et Crétois, 2015). La notion de « bien commun » reconnaît à tous les segments de la société la possibilité d'entrer dans l'espace concret d'une action comme celle de l'éducation parce qu'il s'y agit d'un bien public (un *commons*, c'est-à-dire un patrimoine et une responsabilité collective) émancipateur dont personne ne peut être exclu.

Pour avancer vers une véritable démocratisation de l'école qui serait aussi sa sortie de crise, c'est la confiance en eux-mêmes, dans leurs camarades et dans les enseignants qu'elle doit parvenir à inspirer aux élèves, tout particulière-

ment ceux que leurs origines sociales fragilisent. Dès lors, la question cruciale ne se situe pas dans des programmes standardisés dont l'État aurait le monopole de définition et la responsabilité de les administrer uniformément. Un tel néoautoritarisme normatif des politiques d'éducation ne serait qu'une prolongation de la maladie infantile de l'institution scolaire moderne telle que Gellner l'avait initialement diagnostiquée. Ce serait continuer de penser d'une manière particulièrement conventionnelle, ne faisant aucune place aux catégories sociales inégalement dotées. Une telle régulation exclusivement étatique conduit tout simplement à dévaloriser plutôt qu'à affermir les capacités à apprendre et à comprendre que, dans leur culture de départ, les plus faibles détiennent aussi.

L'école a besoin de liberté

On ne saurait envisager une véritable réforme de l'école en cherchant à redonner vigueur au vieux paradigme perdu de l'homogénéisation culturelle nationale. Ce serait rester lié aux catégories sociales dominantes qui furent précisément à l'origine de la crise dans laquelle l'école se débat depuis son entrée dans la période de massification. Les exigences de sa réforme se déploient sur l'horizon d'une prise en compte des différences internes d'un public d'élèves qui n'a plus d'unité. Et pour apporter une réponse à cette situation, l'école a besoin de liberté.

À elle seule, l'idée rampante d'un remembrement du système scolaire comme « service public » uniforme ne peut plus servir de principe organisateur pour la réflexion d'avenir. Car c'est là l'idée simplificatrice d'une administration saturée d'esprit règlementaire. La perspective défendue ici prétend qu'il est plus approprié d'approfondir ce que le principe de la liberté d'enseignement ouvre comme possibilités pour répondre aux effets de la massification scolaire.

C'est-à-dire d'accorder plus d'espace d'initiative aux différents réseaux, officiel ou libre, pour qu'ils puissent réagir autrement que sous la contrainte programmatique à ce qu'il y a de figé en eux. De leur insuffler une capacité de réponses diversifiées à ce que les spécificités sociales et culturelles actuelles appellent à prendre en charge. Allant plus loin encore dans l'exploration des scénarios d'avenir, d'encourager ceux qui, dans la société civile, s'affichent disponibles pour relancer la destinée historique inachevée de l'école démocratique. Mais cela exige évidemment d'admettre un pluralisme scolaire étendu, autorisant une grande liberté de mouvement dans le cadre de ce que l'on pourrait appeler une « politique de la subjectivité démocratique ».

Actuellement, il n'est possible de préjuger ni de l'ampleur ni de l'échéance de la réforme qui doit être accomplie pour qu'une démocratisation non seulement extensive, mais également intensive advienne. L'important est dans la création d'une dynamique de transformation qui aille dans le sens d'une prise en charge de la diversité des publics scolaires. Les expériences fourniront le balisage entre les orientations fécondes à poursuivre et celles auxquelles il faut renoncer. Mais de toute manière, cela va à l'encontre des notions de méthode et de cursus standardisés dans lesquels on chercherait à embarquer tout le monde au nom de l'égalité. Le seul objectif à se fixer pour l'instant est, dans un cadre contractuel entre la société civile et l'État, que ce dernier remplisse pleinement son rôle de contrôle et de garant d'une distribution équitable à tous d'un bien social primaire qui doit conduire le plus grand nombre le plus loin possible dans l'appropriation des connaissances.

Bibliographie

- Althusser L. (1970), « Idéologie et appareils idéologiques d'État », *La Pensée*, n° 151.
- Arendt H. (1970), *La crise de la culture*, IV *La crise de l'éducation*, Gallimard.
- Boccon-Gibod T. et Crétois P. (2015), *État social, propriété publique et biens communs*, Le Bord de l'Eau.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit.
- Charmes E. et Bacqué M.-H. (2016), *Mixité sociale, et après ?*, PUF.
- Eid P., Bosset M., Milot M. et Lebel-Grenier S. (2009), *Appartenances religieuses, appartenance citoyenne. Un équilibre en tension*, Les presses de l'université Laval.
- Durut-Bellat M. (2004), « La ségrégation sociale à l'école : faits et effets », *Diversité*, n° 139.
- Gellner E. (1989), *Nations et nationalisme*, Payot.
- Hoggard R. (1970), *La culture du pauvre*, Minuit.
- Illich I. (1961), *Une société sans école*, Seuil.
- Lobrot M. (1982), « Pour une pédagogie des masses », *Esprit*, n° 11.
- Macpherson C.B. (1971), *La théorie politique de l'individualisme possessif. De Hobbes à Locke*, Gallimard.
- Ostrom E. (1990), *Governing the Commons. The Evolution of Institutions for Collective Action*, Cambridge University Press.
- Rawls J. (1987), *Théorie de la justice*, Seuil.