

L'école a besoin de liberté

Pour sortir par le haut de la crise de l'école, c'est le socle conceptuel à partir duquel on l'a pensée jusqu'ici qui demande à être réévalué. Ce sont les significations que les élèves peuvent accorder au fait d'aller en classe et aux enseignants d'y travailler qui doivent être prises en compte. Et à cet égard, la liberté d'enseignement est irremplaçable. C'est elle qui détermine la confiance que l'école peut inspirer. Elle qui permettra de créer une diversité scolaire rendant possible un contrinvestissement culturel de l'enseignement.

ALBERT BASTENIER

Lorsque, en 1998, *La Revue nouvelle* a publié son dossier « Libérer la liberté d'enseignement », j'y ai proposé une contribution intitulée « La liberté d'enseignement : un droit à réinterroger ». J'y soutenais que pour surmonter l'interminable crise qui l'affecte, l'école a besoin de liberté. Ma conviction n'a pas changé.

Revenant sur une question qui a alimenté tant de polémiques dans l'histoire de notre pays, je ne cherchais à déterrer aucune hache de guerre enfouie dans la Constitution. Après la publication du *décret missions* en 1997 par la ministre Onkelinx — décret obsédé par l'idée de parvenir à une plus grande homogénéité de l'enseignement malgré l'existence des réseaux qui le segmente —, je voulais revenir sur un problème auquel ce décret n'apportait guère de véritable réponse : à la suite de la démocratisation de l'accès au cycle secondaire de la fin des années 1950, ce qui pouvait passer pour une révolution culturelle et un triomphe de l'école, on a vu le système scolaire paradoxalement s'enfoncer dans une crise dont il n'est toujours pas sorti. La massification des publics différenciés que les écoles se trouvèrent en devoir d'accueillir à partir de ce moment n'y fut pas étrangère. La source de cette crise se situe donc vraisemblablement au croisement entre la question de l'égalité et celle des vertus mobilisatrices de ce qui est enseigné.

À propos de cette crise, c'est d'un déficit du sens attaché à la scolarisation qu'il faut parler. L'école n'est plus perçue comme un lieu d'émancipation collective. Elle continue certes d'élever le niveau général d'instruction de la

population, mais elle est devenue une sorte d'instrument public disponible avant tout pour la promotion personnelle de ceux qui sont capables d'en faire un usage optimal. Les individus *ne croient plus* dans l'école, mais *l'instrumentalisent*. La crise qui en résulte est globale. Elle concerne la définition des objectifs officiellement poursuivis, les attentes du public qui la fréquente, les prestations de ceux qui y exercent leur métier et les méthodes pédagogiques qu'ils doivent adopter.

SORTIR PAR LE HAUT DE LA CRISE DE L'ÉCOLE

J'ai défendu l'idée que si l'on voulait sortir par le haut du défi que lance cette situation, il était primordial de rendre à l'école un sens et des valeurs mobilisatrices tant pour les familles qui font de leurs enfants ses usagers que pour les enseignants qui y travaillent. Et ce sens, selon moi, a bien plus partie liée avec ce que le principe de la liberté d'enseignement pourrait permettre qu'avec la bonne et rationnelle gestion des moyens qui homogénéiseraient les pratiques scolaires et, par là, renforceraient l'efficacité d'une institution dont la logique inspiratrice, quant à elle, n'aurait pas à être réinterrogée.

Disant cela, je n'entendais d'aucune façon formuler une opinion favorable à l'un ou l'autre des réseaux scolaires de notre pays. Certains ont pensé que je défendais l'enseignement catholique. Mon argumentation prenait pourtant distance son égard. Je pense, en effet, que ce réseau ne représente plus que le sédiment de ce que, dans les débats intellectuels et moraux du XIX^e siècle, catholiques et libéraux pouvaient comprendre de l'idée de liberté. Actuellement, le catholicisme reste sans doute capable de défendre la place et les avantages que ses écoles ont historiquement acquis dans la société belge. Mais il est difficile d'en voir comme un pôle de conviction dont la vigueur spirituelle et intellectuelle le rendrait disponible pour apporter une contribution significative à l'histoire de la liberté. Une pensée unique — celle des valeurs rentables que promeut la raison instrumentale — plane sur le monde de l'éducation. Dans l'ambition de se voir reconnu un statut de service public équivalent à celui du réseau officiel, l'enseignement libre n'a cessé de se standardiser et de progressivement se conformer aux critères de cette raison dominante. La question se pose donc: dans l'enseignement catholique, reste-t-il quelque chose de vraiment autre qu'une rhétorique de la liberté servant de justification au fait que tout simplement... il existe?

De leur côté, les écoles du réseau officiel ne donnent pas le change et n'administrent pas la preuve d'une plus grande capacité à sortir de la dégradation qui affecte le monde de l'enseignement. Ses artisans se reposent sans doute un peu rapidement sur la croyance selon laquelle, en tant que *service public*, ils seraient les détenteurs du monopole des vertus collectives. Moins enclines à rechercher une correspondance avec les attentes affichées par un public culturellement situé et socialement sélectionné, il est vrai que, dans leur ensemble, les écoles de ce réseau plus que celles du réseau libre accueillent une masse importante de jeunes dont la scolarisation s'avère difficile. Mais la moindre

autonomie administrative de leurs établissements les a soumis par contre à une bureaucratisation plus prononcée, rendant plus difficile la gestion des cas d'élèves ne correspondant pas au profil standard du jeune scolarisable. D'où la tendance plus nette que dans le libre à y faire usage dès le premier degré du secondaire des mécanismes d'orientation des élèves vers les filières fortes ou faibles. Par ailleurs, il faut bien se rendre à l'évidence que l'esprit libre examinateur à l'œuvre dans l'officiel n'y a pas insufflé une liberté d'esprit vraiment plus grande que dans le libre à l'égard de l'emprise de la rationalité instrumentale. L'enseignement ne s'y est pas montré moins inféodé aux exigences du marché de l'emploi.

Si on peut faire le constat que les formes institutionnelles de l'enseignement issues du XIX^e siècle sont datées et marquées par leur historicité, cela ne veut pas dire pour autant que l'idée de liberté de l'enseignement ne contient en elle-même plus aucune vertu inspiratrice. Je pense pour ma part que pour surmonter son marasme, c'est dans son interaction avec la société que l'école en général doit rechercher une inspiration nouvelle. Ce qui est susceptible de la sortir de l'impasse où elle se trouve, c'est qu'elle définisse sa mission sous un autre angle que celui du service qu'attendent d'elle les porte-paroles de l'utilitarisme qui ne réfléchissent qu'en termes de rentabilisation des diplômes. Et pour cela, elle a besoin d'autonomie. C'est pourquoi je parlais de la liberté d'enseignement comme d'un *droit à réinterroger*.

Je sais donc gré à Mathias El Berhoumi de faire remarquer d'entrée de jeu qu'au cours des quinze dernières années, ce n'est pas dans cette perspective que les évolutions ont été conduites. Si les mondes politique et scientifique ont pu se montrer critiques à l'égard de certains *effets pervers* du principe de cette liberté, ils ne se sont guère souciés d'une véritable réinterrogation à son propos.

Je voulais aussi ancrer la réflexion au-delà du cadre belge. S'interroger en profondeur sur la crise de l'école demande de ne pas s'enfermer à priori dans les spécificités de notre système d'enseignement. Cela oriente trop rapidement vers la seule question de la concurrence entre ses réseaux qui, disent les experts, fonctionnent comme un quasi-marché. Or, la crise de l'école sévit dans divers contextes nationaux où la question des réseaux n'intervient pas. Partout dans le monde, les systèmes d'enseignement sont entrés dans d'interminables convulsions. Dès le début des années 1960, les controverses allaient bon train et on ne pouvait s'y tromper : quant à sa contribution à l'égalité démocratique des conditions, l'institution scolaire a débouché dans une impasse où elle stagne. Il reste certes possible de discuter la vision, mythologique selon certains, de ce qu'auraient été antérieurement les vertus de l'école. Mais dès cette époque, la sociologie de Pierre Bourdieu (1964) a de toute façon énoncé avec force la perception critique que l'on peut désormais avoir à son sujet. Outre-Atlantique, d'autres éléments de diagnostic ont été formulés par Paul Goodman (1966) et Ivan Illich (1971) qui soulignent en quoi les établissements scolaires se sont progressivement alignés sur l'imaginaire techniciste qui domine notre culture. Et qu'à partir de ce ralliement, ils se sont prioritairement orientés vers le service de ceux susceptibles d'en être les cadres. On a donc assisté à une mise de

l'enseignement au service de certaines catégories d'individus plutôt que vers l'émancipation culturelle du plus grand nombre.

Les enjeux de ce qu'on appelle le *capital culturel* étaient ainsi mis en lumière. La formation scolaire n'apparaît plus actuellement comme un bienfait pour l'ensemble des membres de la société. Elle est passée prioritairement au service d'une démocratie restrictivement méritocratique qui engendre une nouvelle oligarchie fondée non plus sur la richesse ou la naissance, mais sur les aptitudes. Elle habilite ceux qui, par leur talent personnel ou l'entregent de leur milieu, sont capables d'accomplir les parcours scolaires qui les orientent vers des rôles enviables au sein des élites économiques, politiques ou intellectuelles. Dans le même temps, d'une part elle prédispose la majorité des jeunes au profil standard à se satisfaire des différents postes de travail intermédiaires que la société salariale continue de relativement protéger, tandis que, d'autre part, le plus grand nombre des jeunes issus des classes subalternes, mal équipés au départ pour répondre aux exigences de la culture scolaire, quitte l'école sans qualification véritable. Elle les conduit à se reconnaître incompetents et à devoir traîner derrière eux leur dossier scolaire vide tout le restant de leur vie.

Tout cela ne couvre pas l'école d'une énorme gloire, ni n'augure d'un grand progrès intellectuel et moral pour la démocratie. Or, jusqu'aux environs des années 1960, l'école n'a pas été, ou tout au moins n'a pas été perçue, comme l'institution d'une pareille trivialité collective. Elle n'a pas toujours limité ses ambitions à la mise sur orbite de privilégiés ou même à la seule préparation des futurs praticiens de l'ensemble des professions imaginables. Il ne faut certainement pas idéaliser le passé de l'école parce qu'il est vrai qu'elle n'a jamais cessé d'être un lieu d'ambiguïtés, d'inégalités et de luttes sociales plus ou moins dissimulées. Toutefois, une large part du monde des enseignants a, par le passé, montré le désir de situer ses enjeux au-delà de la seule question de l'accès des jeunes à la vie active. Au travers du rapport qu'ils ont cherché à entretenir avec les aspirations émancipatrices de la modernité, l'école s'est avérée mobilisatrice en permettant aux individus de croire à la promesse de la démocratie sous ses différents aspects.

CONFIANCE OU DÉFIANCE À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE

Sur la base de ce qui précède, il me semble que l'on peut soutenir que le cadre large à partir duquel il convient d'explorer les voies d'une sortie de crise de l'école se situe dans la confiance ou la défiance qu'elle suscite. Elle est actuellement en perte de sens parce que son modèle inspiré par une logique sociale qui longtemps a pu faire aller ensemble l'unité nationale, la raison, le progrès et la destinée des individus, n'est plus à même de conquérir l'adhésion dans les sociétés où les attentes de l'individu démocratique sont devenues prégnantes. Une disjonction s'est historiquement produite entre ces éléments et il n'y a plus de correspondance étroite entre le versant psychoculturel de l'expérience scolaire et le versant économicosocial des attentes de mobilité. Le savoir qui était posé comme l'instrument de l'accès à une plus grande huma-

nité a perdu ce statut et, pour une large part, s'est réduit à un rôle utilitaire. La dynamique existentielle du monde de l'éducation y perd beaucoup de ses capacités mobilisatrices.

C'est pourquoi, face à ceux qui raisonnent prioritairement en termes de rationalisation ou de moyens qui redonneraient vie à ce modèle, je soutiens que quelque chose précède les mesures matérielles qui contribueraient à sortir l'école de son impasse. Or, ce que fait apparaître l'inventaire des évolutions dressé par Mathias El Berhoumi pour les quinze années qui nous séparent de l'entrée en vigueur du *décret missions*, c'est que dans le cadre de la *liberté subsidiaire* qui caractérise notre système d'enseignement, c'est essentiellement une problématique réorganisatrice visant à l'efficacité du système et commandée par une rationalisation des coûts qui s'est imposée. Et que c'est aussi dans ce cadre que la liberté d'enseignement a connu de multiples limitations.

Je ne prétends pas que certaines mesures ne sont pas nécessaires et même fécondes en matière d'allocation des ressources. Mais je défends l'idée que la crise des vertus mobilisatrices de l'école est d'abord un problème culturel qui entretient un lien important avec la liberté pédagogique. L'autoritarisme est mort et en matière d'efficacité aucune contrainte institutionnelle n'est à même d'obliger les individus à apprendre. La capacité des enseignants à convaincre repose sur la confiance qui leur est faite lorsqu'elle est soutenue par le partage d'une promesse d'émancipation qui est culturelle en même temps que sociale.

Actuellement, l'école ne fait espérer à personne un quelconque dépassement social et moral de la vie collective. S'y accomplissent des tâches de formation dont on ne peut se passer, mais qui sont devenues ingrates ou démobilisatrices. De multiples enquêtes indiquent que peu de jeunes, même parmi ceux qui réussissent bien, trouvent une réelle satisfaction dans leur expérience scolaire. Il faut parler aussi d'un phénomène de désertion professionnelle dont l'école porte le stigmate : dans notre pays, environ 40 % des enseignants quittent ce métier moins de cinq ans après y être entrés. Plus encore : l'épuisement du modèle éducatif semble s'être aggravé au cours des dernières décennies puisque, dans un nombre croissant d'établissements, on ne parvient pas à surmonter l'impuissance que suscite la fraction populaire du public scolaire recomposé à partir de la présence des jeunes issus de l'immigration. L'expérience qu'y font un grand nombre de ces derniers n'est pas celle de leur entrée dans un processus de qualification culturelle qui engage leur avenir, mais de leur précoce disqualification intellectuelle et sociale. Pour eux, l'école est devenue un lieu qu'ils détestent parce qu'ils y font l'expérience de leur première humiliation publique.

L'obligation scolaire n'est pas vécue comme l'accès à un bien social primaire auquel, comme tout autre, ils ont droit. Elle s'est transformée en une contrainte à la source de ce qu'on appelle leur *décrochage*, leur première déviance sociale qui résulte de la honte de leur abaissement. François Dubet (2005) y voit la source de la révolte de ceux qu'il nomme les *vaincus du système*. À partir de là, comment se contenter de parler d'une efficacité insuffisante de l'appareil scolaire ? Il s'agit en réalité d'une fracture sociale que le système

d'enseignement méritocratique engendre et qui a fait naître un nouveau lieu de violence.

RÉÉVALUER LE SOCLE DE LA RÉFLEXION

Une telle situation exige une réévaluation du socle conceptuel à partir duquel on s'est contenté jusqu'ici de concevoir la sortie du marasme scolaire. C'est à partir des significations que les élèves peuvent accorder au fait d'aller à l'école et les enseignants d'y travailler qu'il faut réfléchir. Et de ce point de vue, il faut redire qu'il y a un puissant motif à revenir sur la notion de liberté d'enseignement.

Le récit de Mathias El Berhoumi montre toutefois que dans la Communauté française, ce n'est pas dans cette direction que les réflexions ont été développées au cours des dernières années. Au contraire, observe-t-il, une série de dispositions légales sont *montées à l'assaut de cette liberté*. Divers arbitrages que le Conseil d'État a donnés du *décret missions* ont fait subir de nombreuses restrictions à la liberté d'enseignement. Son récit ne parvient cependant pas à masquer l'opinion selon laquelle l'érosion de cette liberté était une chose fatale et même peut-être nécessaire. Il avalise ainsi la thèse selon laquelle l'enseignement catholique serait à la source d'un cloisonnement qui entrave l'objectif de l'égalité par l'efficacité qui est devenue la priorité des pouvoirs publics. S'étonnera-t-on à partir de là que les artisans du réseau libre affirment, non sans raison d'ailleurs, n'avoir de leçon à recevoir de personne en ce qui concerne le coût moyen des jeunes scolarisés dans leurs établissements et la lutte contre l'échec ?

Mais mon attention a surtout été retenue par le fait que, sur la base du recul de la pratique religieuse, El Berhoumi en vient à se demander s'il n'y a pas quelque chose d'anachronique à vouloir structurer le système scolaire autour de la référence religieuse ou philosophique des établissements. Pour renforcer son questionnement, il évoque même les réserves que suscite l'exercice de la liberté d'enseignement par les musulmans. Quitte pour ce faire, à hélas adopter l'un des poncifs en la matière : les risques du repli communautariste. C'est là, à mes yeux, un fâcheux dérapage dans l'argumentation. C'est surtout l'aveu que, pour lui non plus, le principe de la liberté d'enseignement ne doit pas faire l'objet d'un véritable questionnement. Comme pour la majorité des politiques et des scientifiques, son interrogation porte sur l'opportunité de voir un tel facteur intervenir dans la planification scolaire. Il s'agirait donc d'atténuer sinon de se débarrasser d'une composante culturelle *socialement dépassée* qui complexifie inutilement le travail de rationalisation nécessaire pour parvenir à l'efficacité.

À l'inverse d'une approche technocratique de ce type, qui d'une manière générale soutient que c'est l'anachronisme des subjectivités qui complexifie les problèmes de la vie sociale dont la solution exigerait davantage de rationalité gestionnaire, je pense que l'on contribuera à sortir l'école de sa crise non pas en

neutralisant ses dimensions culturelles, mais au contraire en allant vers elles et en approfondissant leur signification. L'obsession du chiffre que répandent les enquêtes Pisa n'éclaire pas beaucoup la nature des questions qui s'y posent. Ces investigations procèdent de la vision économique développée par l'OCDE qui diffuse une conception très discutée du type de performances — comme les *socles de compétence* — vers lequel devraient tendre les systèmes éducatifs. Au mieux de cette façon parviendra-t-on à faire disparaître des statistiques un certain nombre de ceux qui, en fin de parcours, sont réputés en deçà des exigences de l'employabilité. Mais demeurera entière la question des significations collectives qu'il y a dans la transmission des savoirs et la volonté de les acquérir.

POUR UN CONTRINVESTISSEMENT CULTUREL DE L'ÉCOLE

Pour avoir du sens, l'école doit être traversée par des valeurs, des convictions qui naissent de la culture et qui font partie intégrante de l'enseignement sans que l'on doive les opposer à l'objectivité des compétences. Car c'est seulement au travers d'un acte unitaire associant les connaissances et les convictions d'une option subjective sur le monde qu'une relation pédagogique mobilisatrice peut être reconstruite. Dans ses réflexions sur la crise de l'éducation, Hannah Arendt (1972) énonce bien cette exigence en affirmant que l'éducateur ne peut éluder sa responsabilité d'adulte devant l'enfant qui ne dispose que d'une capacité réduite d'assumer un monde culturellement et moralement non unifié. C'est donc au nom de ses convictions et *en prenant la responsabilité du monde devant ses élèves*, quitte à reconnaître qu'il le souhaiterait différent, que l'enseignant réalise le couplage de son travail avec les enjeux de la société. De la même façon du côté de l'élève, ce qui suscite une posture mentale favorable à l'apprentissage ne réside pas dans une simple attente de services régie par le calcul d'intérêt, mais dans la confiance qu'il peut avoir en ceux qui, tout en lui donnant à voir le monde, valorisent son identité en l'appelant à l'effort d'apprendre. Et si la notion de liberté de l'enseignement intervient dans ce processus, c'est précisément parce qu'elle rend possible un *contrinvestissement culturel de l'école* (Berthelot, 1982) qui aide à ne pas soumettre la démarche d'apprentissage à la seule rationalité instrumentale qui constitue la source de la méritocratie scolaire dont on sait à qui elle profite.

L'enseignement considéré comme un bien primaire auquel tout le monde a droit n'implique pas qu'il doive se réaliser dans le cadre d'une école unique et neutre qui serait soi-disant débarrassée de toute spécificité culturelle et sociale. Ce qui caractérise le problème de l'école, c'est qu'elle se trouve dans une position mitoyenne entre l'État qui doit garantir l'accès de tous aux savoirs et la société civile qui l'investit d'une fonction d'éducation. À partir de la diversité des sensibilités de ceux qui la composent, cette dernière a aussi légitimement le droit de faire entendre son point de vue (Ricoeur, 1995). On ne peut donc pas prétendre que l'enseignement soit une tâche qui appartient seulement à l'État. Il n'est pas propriétaire 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. Les familles gardent un droit subjectif inaliénable dans le devenir de leurs enfants. Cela veut dire que le principe de liberté d'enseignement est ce qui fait droit à une valeur qui est non seulement individuelle, mais aussi collective. Dans notre société où les pouvoirs publics et le marché sont les relais d'une même raison technocratique, l'exercice de ce type de liberté peut constituer un lieu d'expérience sociale créative où s'exprime la diversité culturelle en mouvement. Évidemment, cette culture en mouvement est quelque chose qui gêne la logique des experts rationalisateurs précisément parce qu'elle... résiste à l'expertise.

Dans les termes de la *théorie de la justice* de John Rawls (1987), où le philosophe américain s'oppose d'ailleurs à l'utilitarisme dominant, on pourrait dire qu'il y a des *désaccords raisonnables* au sujet de l'école et que la culture démocratique demande que la plausibilité des arguments qui fondent les positions des uns et des autres au sujet de son organisation soit reconnue. La cohésion sociale doit alors être recherchée non pas à partir d'une imposition idéologique unilatérale, mais d'un *modus vivendi* entre les différents pôles constitutifs de l'existence collective. C'est cela que recouvre la *liberté de l'enseignement* que, sous certaines conditions de qualification, les idéaux démocratiques enjoignent aux États de respecter. Dit autrement : dès lors que l'enseignement est obligatoire (et il est bon qu'il le soit), devient obligatoire aussi d'y rendre possible une marge de liberté. Diverses manières d'honorer cette exigence peuvent évidemment exister. Elles ne sont certes pas immuables, s'expliquent le plus souvent comme le produit des histoires nationales, mais se retrouvent pratiquement partout. Même dans un pays comme la France, où la pensée politique subordonne radicalement la société civile à l'État, ce principe figure dans les lois organiques de la République.

Les diverses catégories sociales entretiennent des rapports différenciés avec le monde scolaire, non seulement sur la base de la connaissance qu'elles ont de son fonctionnement, mais aussi selon la valeur qu'elles lui attribuent et l'enjeu social dont elles l'investissent. Et si tout le monde a droit à une égalité de traitement face à l'enseignement, la même tâche fondamentale qui doit rendre l'acquisition des savoirs accessibles à chacun peut être assurée par divers types d'établissements capables de coexister au bénéfice de tous dans un cadre légal qui borne les exigences collectives. Le contrinvestissement culturel de l'école dont nous parlons n'est alors rien d'autre que ce qui doit permettre que s'y opère le recouplage des savoirs à transmettre avec les valeurs anthropologiques vivantes au sein des groupes sociaux d'élèves qu'il s'agit de faire accéder aux connaissances.

CRÉER DE LA DIVERSITÉ SCOLAIRE

Sinon un jacobinisme immodeste et l'adhésion aux conceptions que les classes dominantes se font du rôle de la culture, rien n'oblige de croire qu'il est nécessaire d'enseigner à tous de la même manière, ni que la part du public scolaire qui n'a pas hérité d'un capital culturel accordé à celui des plus favorisés

d'aujourd'hui doit être enseignée comme le furent les enfants de la bourgeoisie d'hier. Autrement dit, la sortie de la crise de l'école peut se concevoir par un éloignement de sa subordination à l'idéologie méritocratique qui sert de leurre face à l'égalité qu'elle promet, mais ne réalise jamais. Ceci implique non pas de construire une école de masse qui tente de corriger ou qui s'adapte aux exigences de l'économie, mais au contraire de créer des écoles diverses, proches des individus et de la situation concrète de leurs appartenances sociétales diverses. Il s'agit de cette façon de favoriser tout ce qui accorde les procédures d'apprentissage que l'école met en œuvre avec les conditions culturelles de départ des différents groupes sociaux qui tous doivent pouvoir en bénéficier, à commencer par les plus démunis. Mais pour réaliser cela, les établissements scolaires doivent pouvoir s'appuyer sur des groupes de référence, des mouvements ou des courants d'idées pour lesquels les enjeux de l'égalité dans la vie collective ne sont pas des chimères, ni l'enseignement réductible à la transmission de connaissances aseptisées à propos desquelles il n'y aurait pas à penser.

À partir de là, plutôt que d'entretenir l'idée rampante d'une plus grande efficacité de l'école à laquelle on parviendrait à partir d'un réseau unique d'enseignement ou par l'imposition de procédures pédagogiques à ce point standardisées qu'elles en seraient l'équivalent, il serait plus approprié d'approfondir et de stimuler ce que le principe de liberté d'enseignement ouvre comme possibilités non encore explorées face aux effets de la massification scolaire. Il faut non pas limiter ou faire disparaître la liberté d'enseignement, mais la dégager de l'espace où elle se trouve confinée aujourd'hui pour que, selon toutes sortes de modalités à inventer, on parvienne à recoupler ce qui n'aurait jamais dû être disjoint : la transmission des savoirs et les convictions mobilisatrices.

GOUVERNER L'ÉCOLE DE DEMAIN AVEC LES OUTILS D'HIER ?

Née comme on l'a dit au croisement des questions posées par les attentes de l'individu contemporain, de la quête d'égalité démocratique et de la perte de vertu mobilisatrice des connaissances transmises par l'école, la crise de cette dernière est culturelle en même temps que liée à des impératifs économiques d'efficacité visant l'égalité. Son ampleur pose un problème qui ne peut être résolu que sur la longue période. Mais cette durée ne servirait à rien si on ne s'enquerrait pas dès à présent des choix qui engagent l'avenir de la démocratie scolaire que nous voulons. Or, bien que Mathias El Berhoumi affirme partager la conviction que j'énonçais dans mon essai de 1998 — à savoir : l'école doit être traversée par des valeurs pour avoir du sens —, rien dans les suggestions qu'il formule finalement pour le futur de la liberté d'enseignement ne me semble prendre la mesure des enjeux de la crise du sens telle que j'ai tenté d'en analyser les composantes. Pour l'essentiel, au nom de la recherche d'une plus grande égalité entre les élèves, il en reste à affirmer que, puisque la liberté de l'enseignement demeure une contrainte juridique forte, il faudra se contenter de mesures susceptibles d'assurer son pilotage. Mais en suggérant que, en

les aménageant autant que faire se peut, il faudra *gouverner l'école de demain avec les outils d'hier*, c'est vers une version pauvre de la liberté d'enseignement qu'il oriente la réflexion. À mes yeux, c'est là une façon d'en rester à des considérations qui augurent sans doute ce que risque bien de devenir cette liberté dans le cadre de la Communauté française. Mais en n'apportant aucune véritable perspective de dépassement à la crise de l'école.

Finalement, je dirais que les réflexions que nous livre Mathias El Berhoumi se rattachent clairement à la tradition politique qui, à gauche comme à droite, préfère soumettre les individus aux impératifs d'une citoyenneté homogène qu'à celle qui, à l'inverse, cherche plutôt à limiter l'emprise du politique sur les individus en vue de permettre l'expression de leurs différences et le respect public de leurs droits subjectifs. Dois-je l'avouer ? La lecture de son texte m'a rappelé cette réflexion de Tocqueville qui, méditant sur ce qui à ses yeux sont les dérives de la passion de l'égalité qui traverse les sociétés démocratiques, croit devoir constater qu'elle conduit ses membres à préférer l'égalité dans la servitude à l'inégalité dans la liberté. ■

Bibliographie

Arendt H. (1972), « La crise de l'éducation », dans *La crise de la culture*, Gallimard.

Berthelot J.-M. (1982), « Pour un contrinvestissement culturel à l'école », dans *Esprit*, n° 11, nov.-déc.

Bourdieu P. (1964), *Les héritiers*, Minuit.

Dubet Fr. (2005), « Violence scolaire : la révolte des vaincus ? », dans M. Fournier et V. Troger, *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*, coll. « Sciences Humaines ».

Goodman P. (1966), *Compulsory Miseducation*, Vintage Books.

Illich I. (1971), *Une société sans école*, Seuil.

Rawls J. (1987), *Théorie de la justice*, Seuil.

Ricœur P. (1995) « Éducation et laïcité », dans *La critique et la conviction*, Calmann-Lévy.