

La liberté d'enseignement: un droit à réinterroger

Partout dans le monde industrialisé, les systèmes d'enseignement traversent depuis plusieurs décennies une interminable crise. Ce pourrait bien être le symptôme de l'épuisement d'un mode d'organisation étatique de la transmission des connaissances devenu trop exclusivement technocratique et instrumental. On peut en tout cas penser que l'école ne sortira de son marasme que si elle parvient à conférer à l'acte d'apprendre une signification intellectuelle et morale qu'elle n'a plus aujourd'hui. L'hypothèse explorée dans cet article est que cette signification a partie liée avec le principe de « liberté d'enseignement » tel que, pour sa part, l'énonce la Constitution belge de 1830. Ce principe demande toutefois d'être approfondi, en vue de ne pas être confondu avec les réseaux scolaires existant aujourd'hui en Belgique, qui ne reflètent plus actuellement que ce que l'on pouvait comprendre de l'idée de liberté au XIX^e siècle. Une conception élargie de la liberté d'enseignement resituerait les institutions scolaires au cœur des exigences de la culture des sociétés démocratiques

PAR ALBERT BASTENIER

Un univers scolaire idéal et sans contradictions, efficace et stable, dispensateur de savoirs conduisant la quasi-totalité des individus à trouver une place dans l'ordre du monde, et disposant pour ces raisons d'une légitimité pratiquement indiscutée... n'est bien entendu qu'une vue de l'esprit et, à bien des égards, la reconstruction mythologique d'un âge d'or de l'école imaginée.

Pourtant, une telle représentation des choses a bien existé dans l'ensemble des pays industrialisés. Elle a été capable de s'imposer aux esprits durant une longue période, engendrant du sens et une motivation globale positive des familles et des jeunes à l'égard de l'institution scolaire. Car si, bien entendu, des critiques et des inquiétudes au sujet de l'enseignement s'exprimèrent dans des cercles restreints dès avant la Seconde Guerre mondiale, ce n'est néanmoins qu'à partir des années soixante

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

que l'opinion s'est publiquement retournée, et en est venue à se plaindre d'une école ne tenant pas ses promesses, que l'on a commencé à se montrer attentif et sensible, en Belgique comme ailleurs, à ce qui allait devenir la traversée d'une interminable crise des systèmes d'éducation.

L'ÉPUISEMENT D'UN MODÈLE ÉDUCATIF ET SES RISQUES

Que s'est-il donc passé à la charnière de ces années pour que partout dans le monde, soudainement, une conviction aussi forte en faveur de l'école se transforme en son contraire¹, que l'on se mette à discuter avant tout de l'échec scolaire, à s'impatienter de la surcharge et de l'incohérence des programmes, à s'inquiéter de la « baisse du niveau », à observer une crise profonde de la profession enseignante, à assister finalement à l'entrée de la violence dans les établissements? Comment comprendre qu'un modèle éducatif ayant bénéficié si longtemps d'une adhésion presque aveugle à ses principes, soit parvenu au stade de son épuisement et ne laisse voir de plus en plus que les symptômes irrécusables de sa décomposition, celle du prestige des « maitres » et de l'ancienne « instruction publique » hier encore vénérés?

Mais les controverses au sujet de l'école durent maintenant depuis de longues années. Et les tentatives de réformes avortées tout comme les discours politiques annonciateurs d'une reprise en main, quoique sans effet réel, lassent de plus en plus de monde. On en vient même parfois à se demander si l'école est réformable! Le risque existe donc bel et bien — et il est grand selon nous — de voir les enjeux profonds de l'enseignement être délaissés ou n'être plus raisonnés qu'en fonction des seules exigences opportunes d'intérêts politiques ou financiers n'entretenant qu'un rapport accessoire, réel certes, mais néanmoins second, avec la question de ce que pourraient et devraient être les contenus positifs et les effets d'entraînement d'une école dont les jeunes générations ont besoin, mais également notre démocratie pour s'approfondir elle-même.

Ainsi, au sein de la Communauté française, sous les apparences actuelles d'une reprise en main enfin vigoureuse du problème, le risque demeure de voir l'école malgré tout abandonnée à sa dérive. Ce risque s'avère d'autant plus grand que, dans la Communauté, on se trouve pour le moment sous la contrainte d'une situation financière si sévère qu'elle mobilise dans une préoccupation de rationalisation essentiellement économique une classe politique qui, face aux tendances centrifuges qui disloquent l'ancien État belge, demeure sans véritable projet d'école. Ceci tout simplement parce que, du point de vue politique, on ne voit

¹ C'est à ce moment que paraît en France le premier ouvrage de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron qui fera date dans la nouvelle perception de l'école: *Les héritiers* (Minuit, 1964). Il sera suivi par *La reproduction* (Minuit, 1970). D'autres auteurs approfondiront et élargiront le débat en langue française tout au long des années septante et quatre-vingt. Aux États-Unis, c'est le livre de Paul Goodman *Compulsory Miseducation* (Vintage Books, 1966) qui donne l'alerte. Il sera suivi de l'ouvrage d'Ivan Illich qui lui aussi marque un tournant dans la problématique: son titre, *Deschooling Society*, a été mal traduit en français par *Une société sans école* (Seuil, 1971).

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

pas qu'un enseignement incapable de fonctionner mieux, faute de buts convaincants et mobilisateurs, puisse prétendre y dévorer une partie exorbitante des budgets publics (actuellement près de 19 % du total des dépenses de l'État hors dette, ou encore 85 % des dépenses de la Communauté française).

Du point de vue des artisans d'un approfondissement des enjeux démocratiques de la société, il faut cependant tout faire pour empêcher que l'école soit réduite à connaître le sort flottant d'une institution héritée du passé mais devenue encombrante parce que trop onéreuse. Et c'est précisément pour éviter l'installation dans une problématique déguisée de rationalisation des coûts de l'école, sans plus, qu'une reprise de la discussion, quant à son fond, déborde bien entendu le seul cas concret de l'enseignement tel qu'il a pris forme dans le cadre de la Belgique. Mais l'on soutiendra ici la thèse que la discussion de certaines caractéristiques proprement belges du monde de l'école pourraient être à la source d'un éventuel renouvellement de la problématique plus générale de la place des institutions scolaires dans les sociétés démocratiques.

POUR ÊTRE MOBILISATRICE, L'ÉCOLE DOIT AVOIR DU SENS

À cet égard, l'hypothèse que l'on voudrait explorer est simple : l'école ne retrouvera les capacités internes de son fonctionnement mobilisateur qu'à partir de la signification que les familles, les jeunes et l'ensemble de la société pourront donner à la scolarisation, du sens que pourra avoir pour chacun l'expression « aller à l'école ». Or de même que ce sens fut antérieurement associé à la mise en œuvre de la culture de la société « moderne » — c'est-à-dire nationale et industrielle, qui se met en place durant la seconde moitié du XIX^e siècle —, on peut penser qu'il est vraisemblablement indissociable aujourd'hui du rôle que l'école pourrait potentiellement jouer dans l'expansion d'une culture « démocratique ». Et ce sens-là, pensons-nous, pourrait avoir partie liée avec un approfondissement de l'idée de « liberté d'enseignement » énoncé principalement par l'ancien article 17 de la Constitution belge (actuellement 24).

En vue de ne faire injustice à aucun des acteurs engagés dans le monde scolaire belge et d'éviter toute méprise sur l'esprit dans lequel l'exploration de notre hypothèse est menée, il est nécessaire de souligner tout d'abord que, à ses risques et périls, elle tente de ressaisir la difficile question des causes de la crise dans laquelle se retrouvent aujourd'hui les systèmes d'enseignement globalement pris, aussi bien en Belgique (tous réseaux confondus) qu'ailleurs dans le monde industrialisé. Il est indispensable, en outre, de rappeler la nature sociétale de l'école. Personne ne doute, évidemment, que l'école est une institution sociale, qu'elle remplit certaines fonctions dans la société et que, pour une très large part, elle ne fait rien d'autre que ce que la société lui permet de faire ou rend possible en son sein. Il ne saurait donc être question de reporter le poids total de la crise des systèmes scolaires sur le dos des seuls enseignants ou des élèves. Ceux-ci ne font que « vivre l'école » dans un contexte socio-historique donné.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

Mais, cela étant admis, on ne doit pas pour autant conclure que rien n'est possible à partir du système scolaire lui-même, que l'école étant une réalité socialement déterminée et située dans un champ de contraintes externes bien réelles (économiques, politiques et culturelles), il serait superflu de réfléchir à son sujet comme entité institutionnelle propre. On peut au contraire, en vue d'en orienter le devenir, tenter de clarifier les positions et les actions à partir desquelles les acteurs de l'école — enseignants, élèves, parents, mandataires politiques, groupes de pression — considèrent et tentent de guider cette institution, ses relations d'appartenance et son degré d'autonomie avec la société globale à laquelle elle est dialectiquement liée.

Commençons par dire qu'aucun système scolaire ne saurait durablement obtenir un investissement positif des individus vis-à-vis de ses exigences sur le seul argument de la nécessité, c'est-à-dire de l'utilité qui rend sa fréquentation simplement « obligatoire ». Pour la rendre mobilisatrice, la société doit revêtir l'école, au-delà de son utilité, d'une signification reconnue à l'effort que les individus sont invités à y consentir. L'école peut ainsi promettre, ou au moins laisser entrevoir de façon suffisamment crédible, un bénéfice moral autant qu'intellectuel qui, précisément, constitue son sens. En dehors de cette perspective, pour le grand nombre, l'obligation scolaire se transforme plutôt en une contrainte: celle de se soumettre à ce qui ne sera souvent que l'expérience du premier classement social désavantageux d'eux-mêmes. C'est d'ailleurs bien ce qui s'observe aujourd'hui et qui cerne l'un des principaux traits de la crise de crédibilité du monde scolaire. Un nombre impressionnant de jeunes des milieux les plus défavorisés détestent de plus en plus leur école, qui n'est plus que le lieu public de leur humiliation précoce. Tandis que ceux originaires des familles plus dotées, averties ou rusées, considèrent de plus en plus fréquemment l'école non comme une institution sociale mais comme une simple offre de service (au sens le plus mercantile du terme) dont il s'agit de faire usage en « consommateur informé » et de la manière la plus utilitaire possible en vue de réussir des examens assurant un avantageux classement de soi à l'entrée sur le marché de l'emploi. Mais pour les uns comme pour les autres, l'école apparaît alors comme une machine froide et contraignante ordonnée à la hiérarchisation sociale. Non pas comme un lieu pour lequel on puisse éprouver des sentiments mobilisateurs. Et les enquêtes actuelles révèlent que les jeunes ne trouvent pas leur compte dans ce type d'expérience scolaire².

Bien entendu, pour une large part, cette signification ou ce sens que l'école peut et doit avoir dépendra toujours — et plus aujourd'hui qu'hier — des individus eux-mêmes et de l'investissement personnel qu'ils consentent à son égard. Mais ce sens dépend également des conditions structurelles de son actualisation, que les formes concrètes d'organisation sociale, politique et culturelle des institutions scolaires peuvent stimuler ou entraver à la manière d'un effet de système. Et la tâche en face de

² François Dubet, *Les lycéens*, Seuil, 1991.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

laquelle nous nous trouvons aujourd'hui est dès lors de nous demander ce qui, face à l'appauvrissement des motivations scolaires, serait structurellement susceptible de les redynamiser en profondeur. Or, à cet égard, une réinterrogation du principe de la liberté d'enseignement contenu dans la Constitution belge est, selon nous, susceptible d'ouvrir des voies nouvelles à la réflexion sur ce que pourrait être une école dotée de ce sens qui lui fait dramatiquement défaut. Une école, aussi, qui s'avèrerait plus en phase avec les exigences socioculturelles des sociétés démocratiques, dès lors que l'on accepte de les définir comme des sociétés du débat dans un monde à la fois unifié et socio-culturellement multiple.

L'ÉCOLE NE FAIT PAS QUE TRANSMETTRE DES CONNAISSANCES

L'hypothèse de la signification mobilisatrice que doit revêtir l'école, que nous couplons à la réinterrogation sur la liberté d'enseignement, devient plus concrète lorsqu'on veut bien se rappeler que, comme lieu de transmission et d'acquisition des savoirs, elle n'a jamais, par le passé, limité ses enjeux à la simple préparation des futurs praticiens de l'ensemble des professions imaginables. Si le problème de l'école n'avait été que celui-là — être l'outil neutre d'une pure transmission des savoir-faire harmonisés avec les exigences du marché de l'emploi —, elle ne serait jamais entrée en crise. Tout au moins, sa crise éventuelle aurait pu trouver rapidement une solution, car, à la limite, de simples machines à apprendre remplaceraient avantageusement les professeurs. Or il n'en est rien. L'école est donc autre chose que cela et ses enjeux profonds sont bien au-delà de la seule question des connaissances transmises et de l'emploi des jeunes. Il n'est même pas évident que le travail comme tel et à lui seul ait jamais pu servir de ligne de mire à la scolarisation de la société. Cette dernière question préoccupe aujourd'hui, à juste titre, en raison du chômage. Mais, de loin, elle ne peut prétendre par elle-même fournir à l'enseignement un horizon qui le remobiliserait.

Mais comment définir alors cet « au-delà de la transmission des connaissances » qui, malgré ses limites et ses contradictions de toujours, rendit l'école d'hier mobilisatrice et qui, retraduit et adapté à l'école d'aujourd'hui, la rendrait capable de sortir de son écroulement ?

Certes, l'école a toujours été un lieu ambigu d'équilibres instables et de luttes sociales plus ou moins dissimulées. Mais, au-delà de cela, pour être comprise quant à la signification partagée et la force de mobilisation qu'elle a revêtu hier, c'est par le rapport global et concret qu'elle a entretenu avec les aspirations ou les exigences socioculturelles de la société durant une période déterminée de son histoire qu'elle doit être appréhendée.

Ainsi, malgré le fait qu'au XIX^e siècle, dans le jeune État belge indépendant, l'enseignement demeurait étroitement dépendant de l'Église et qu'au travers des apprentissages il continuait à se donner avant tout des objectifs traditionnels d'édification morale et religieuse, dès la seconde moitié du siècle les choses se mirent à bouger. Car les idées révolutionnaires bourgeoises de 1848 se répandirent en effet rapidement parmi

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

les jeunes libéraux progressistes belges. Et elles forgèrent chez eux la conviction que la mise en place d'un enseignement primaire gratuit et obligatoire contribuerait à l'émancipation populaire, en permettant une extension « éclairée » du suffrage politique, toujours censitaire à l'époque. Cette idée fut plutôt bien accueillie dans les loges maçonniques et, dès 1864, prise en charge par la Ligue de l'enseignement. Et si l'objectif d'un enseignement primaire obligatoire et gratuit ne parvint à être atteint qu'en 1914, c'est-à-dire tardivement par comparaison avec bien d'autres pays européens, cela est en fait imputable tant au barrage qu'opposa longtemps à cette idée la droite catholique qu'au conservatisme social de la plupart des libéraux établissant une connexion entre la question de la scolarisation obligatoire avec celle de la réglementation du travail des enfants qui suscitait l'opposition des milieux industriels. Car dans la Belgique de l'époque qui se trouvait certes à la pointe du développement économique continental, le prolétariat connaissait, comme le dit H. Pirenne, « une condition incontestablement pire qu'ailleurs » et « l'Église y faisait figure de défenseur inconditionnel de l'ordre établi ». Mais ce retard fut lié également à l'incompréhension des socialistes qui, dans leur combat et jusqu'à la fondation du P.O.B., en 1885, considérèrent que la « démocratie formelle » du suffrage universel ne constituait pas une voie d'accès au socialisme.

À la fin du XIX^e siècle toutefois, l'influence de la doctrine sociale de l'Église se faisant enfin sentir, le monde catholique était devenu susceptible de ne plus s'opposer monolithiquement à l'obligation scolaire. Par ailleurs, dans ce camp comme dans celui des libéraux conservateurs, on ne pouvait plus minimiser une nouvelle donnée importante : le premier équipement industriel du pays complètement mis en place vers 1890 tournait désormais à plein et en était arrivé à un degré de développement tel qu'il exigeait impérieusement une main-d'œuvre mieux qualifiée. Or ceci passait par l'alphabétisation de tous à l'école primaire. De leur côté, les socialistes, faisant maintenant de la conquête du pouvoir par le suffrage universel leur objectif prioritaire, étaient eux-mêmes à la recherche d'électeurs populaires instruits de leurs droits. Ils s'éloignèrent pour cette raison de l'ancienne thèse défendue au sein de la Première Internationale longtemps tentée par le modèle d'un enseignement « mutualiste » et professionnalisé. Ils ne considérèrent donc plus nécessairement comme un pseudobienfait ou un facteur de contamination bourgeoise des mentalités ouvrières l'obligation d'une même instruction pour tous³.

On peut dire dès lors qu'à la fin du siècle et certainement à partir de la mise en œuvre de l'obligation scolaire (de 6 à 12 ans en 1914, de 6 à 14 ans en 1921) jusqu'à l'aube des années soixante, malgré ses indéniables défauts et les critiques qu'on lui adressait déjà, l'école fut perçue globalement, aussi bien pour les établissements libres que pour les établissements officiels, comme un lieu de socialisation libératrice des individus. Ceci parce que l'acquisition généralisée du savoir devait en principe permettre au plus grand nombre de rejoindre la modernité politique et éco-

³ Jean Leclercq-Paulissen, « Les grands combats : l'émancipation politique et la guerre scolaire en Belgique », dans H. Hasquin (dir.), *Histoire de la laïcité*, La Renaissance du Livre, 1979.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

nomique. Au-delà de toutes ses limites, cette école fut donc vécue comme l'instrument par excellence du mouvement général d'émancipation de l'ignorance, devant permettre à chacun de mieux prendre en main sa propre destinée. Associée ultérieurement à l'exaltation d'une société coloniale porteuse de « valeurs civilisatrices », la formation scolaire fut ainsi considérée comme un bien social et moral autant qu'intellectuel. Cette signification positive accordée par tous à l'école demeure attestée dans l'ancienne et légendaire figure de l'instituteur notable et apôtre.

Tout ceci signifie que l'école trouva sa signification partagée et son pouvoir de conviction dans le couplage de deux foyers d'exigence: d'une part, l'acquisition par le plus grand nombre des compétences permettant de se mouvoir dans une société devenue complexe, industrielle et technicienne, et, d'autre part, une communion suffisamment efficace dans les idéaux de la raison et de la science conçus comme devant permettre de dépasser les traditions et les particularismes culturels en vue de rejoindre un certain universalisme des valeurs. Ainsi, derrière l'école devenue l'un des lieux essentiels de la structuration symbolique du social, les différents segments d'une société divisée en classes se retrouvèrent finalement malgré leurs oppositions, participant tous aux orientations culturelles communes de la société « moderne »: la rationalité et la domination de la nature, la croyance au progrès engendré par la croissance, la sortie d'une situation de pénurie par l'association entre l'industrialisation et la libération sociale.

« EXOÉDUCATION » DE LA SOCIÉTÉ ÉTATICO-INDUSTRIELLE

En fait, la poursuite des tâches d'instruction trouva historiquement à se réaliser et à s'organiser structurellement dans le cadre de l'État national qui, à cet égard et presque partout dans l'Europe du XIX^e siècle, prit la succession de l'Église ancienne éducatrice de la société. Cet État, comme le souligne fortement E. Gellner⁴, s'attribua d'ailleurs très rapidement le rôle de détenteur exclusif de la seule culture légitime.

Même si cela se réalisa avec un certain retard en Belgique, dans ce pays aussi l'État fut finalement l'artisan de la mise en place d'une « exoéducation » généralisée, c'est-à-dire d'un système centralisé pouvant assurer que chaque individu soit formé par des spécialistes et non simplement par sa famille ou son milieu devenus trop particuliers pour transmettre les savoirs génériques et universalistes de la nouvelle culture fondée sur la raison et l'esprit scientifique caractéristiques des sociétés industrielles et nationales. Il eût été, en effet, parfaitement illusoire d'espérer qu'une telle culture élevée, plus abstraite et nécessaire au bon fonctionnement social, puisse être transmise par le canal des unités limitées de vie que constituent la famille, le village ou même la région. Seul un dispositif moderne, c'est-à-dire « national », pouvait garantir un tel niveau standardisé des savoirs et des compétences. C'est la raison pour laquelle d'ailleurs, partout dans les sociétés industrialisées, les instituteurs et les

⁴ Ernest Gellner, *Nations et nationalisme*, Payot, 1989.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

professeurs devinrent des figures sociales si centrales: à la base du système pyramidal, un enseignement primaire avec des « maitres » formés à l'« école normale » (lieu des standards du savoir « normalisé »), ensuite un enseignement secondaire avec des professeurs eux-mêmes formés dans les universités conçues comme la pièce maitresse de l'exoéducation, pouvaient prétendre assurer la diffusion de cette haute culture nationale, seule légitime désormais.

Mais tout ceci indique bien, en outre, que dans le cadre de l'idéologie nationalitaire forgée au cours du XIX^e siècle européen, l'État était parvenu, malgré l'opposition de l'Église, à se faire admettre comme l'organisateur « naturel » de l'éducation dont, à partir de ce moment, il se considéra comme le propriétaire légitime. Dans un pareil contexte, on put donc penser comme une pseudo-évidence que l'enseignement appartenait indiscutablement et en propre aux pouvoirs publics plutôt qu'aux membres de la société civile.

Même en Belgique, où cette dernière idée fut ardemment combattue (et ce dès avant l'indépendance nationale, au point que ce combat intervint même comme l'un des arguments fondateurs du nouvel État), l'omnipotence d'un « pouvoir public » sur l'éducation — fût-il celui de l'Église — s'imposait à l'immense majorité des esprits. Car si l'hostilité des provinces belges à Guillaume d'Orange reposa, entre autres choses, sur l'hostilité des catholiques à la décision du gouvernement hollandais de soumettre l'enseignement à l'État, cette revendication n'entendait évidemment préserver que la liberté d'action absolue de l'institution ecclésiastique, c'est-à-dire la légitimité de son pouvoir quasi public dans ce domaine. Et même si la liberté d'enseignement affirmée par la Constitution de 1831 doit être comprise dans le contexte général de l'affrontement moral et politique du XIX^e siècle européen autour des idées « libertaires⁵ », il reste que personne ne doutait que ce fût aux pouvoirs publics d'exercer la mainmise sur l'éducation scolaire. Il se fait simplement que, en Belgique, en raison de la puissance de l'Église, la question de la distribution publique des pouvoirs se posait dans des termes plus complexes ou moins monolithiques qu'ailleurs.

Ainsi, l'opposition à un prince qui, marqué par les idées du despotisme éclairé de l'époque, entendait reconstruire le monde politique et social sur les données de la raison, déboucha sur un compromis qui, en principe, donnait une double garantie, à l'État et à l'Église, de pouvoir agir en toute liberté en matière d'enseignement. Mais il ne faut pas se tromper sur la signification dudit compromis. Malgré le fait que la suspension d'armes entre les constituants catholiques et libéraux belges n'allait pas durer et que l'interprétation divergente de l'article 17 de la Constitution allait redevenir rapidement une pomme de discorde déchainant les passions les plus incroyables durant des dizaines d'années de vie politique nationale, il reste que la liberté d'enseignement en Belgique ne donna naissance à rien d'autre qu'à une sorte de partage des zones d'influence

⁵ Jean-Claude Ricquier, « La guerre scolaire en Belgique au siècle dernier », *La Revue Générale*, 1974, n^{os} 1 et 2.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

entre deux « quasi pouvoirs publics » laïques et religieux, eux-mêmes organisés finalement selon les modalités étatiques de la loi⁶.

Quant à la signification mobilisatrice qu'a pu revêtir l'école dans ce cadre-là, elle fut manifestement réelle de part et d'autre des réseaux scolaires propres à ce pays. Elle ne releva donc pas principalement de la confessionnalité ou de la non-confessionnalité des établissements scolaires. Elle tint en réalité d'abord, comme on l'a déjà souligné, à la fonction promotrice de l'enseignement en général, autorisant les individus à croire aux promesses de la société industrielle, quitte à ce que cela se réalise sous l'égide de réseaux rivaux et emblématiques de la division entre cléricaux et anticléricaux inaugurée dès le siècle des Lumières. Au total, malgré les rivalités que l'on sait, on peut donc dire qu'en Belgique comme dans les autres pays industrialisés s'est mis à exister une école « unique » à plus d'un titre et chargée, sous tutelle étatique, de l'exo-éducation: mêmes programmes finalement, avec une idéologie de la scientificité largement partagée; mêmes principes d'encadrement et de certification; mêmes structures institutionnelles hiérarchisées; modes de financement de plus en plus similaires, même s'ils furent l'objet de controverses périodiques, mais ne mettant toutefois jamais le système réellement en péril.

On ne peut certes prétendre qu'il n'y eut historiquement aucune différence de sensibilité intellectuelle et morale de part et d'autre dans les réseaux. Mais, à cet égard, si l'on veut bien faire la part de ce qui progressivement ne devait se révéler être que des séquelles du passé, il faut bien se rendre à l'évidence qu'une logique profondément différente des établissements « officiels » ou « libres » est finalement difficile à discerner. De part et d'autre, les établissements scolaires ne réalisent pra-

⁶ La loi organique de l'enseignement primaire que fit voter en 1879 le ministre P. Van Humbeeck (dans un climat exécrationnel de tensions entre cléricaux et anticléricaux, sous le gouvernement libéral de Frère-Orban) a une portée symbolique qui ne doit pas être oubliée. Elle constitue la manifestation initiale par laquelle l'État belge, en créant pour la première fois un ministère de l'Instruction publique, affirme sa détermination à jouer un rôle non soumis à l'Église en matière d'enseignement. Le gouvernement cherche par là à aligner la Belgique sur ce qui se fait en matière d'enseignement dans les autres pays européens. Cette loi contraint en effet chaque commune à organiser une école laïque et neutre et à ce que les diplômes d'instituteurs soient délivrés par des écoles normales de l'État. À partir de ce moment, l'État créera de plus en plus d'établissements primaires et secondaires et, en outre, affirmera sa volonté de contrôle sur les programmes scolaires, via les manuels et la formation des maîtres. La loi de 1879, appelée « loi de malheur » par les catholiques, déclencha une guerre scolaire dont on imagine mal la violence aujourd'hui. Cette quasi-guerre « confessionnelle » témoigne de ce que l'Église n'était pas disposée à se voir privée de son autorité publique séculaire dans le domaine de l'enseignement (qu'elle avait gardée sous son contrôle depuis l'indépendance du pays, même dans le réseau officiel). Ainsi, la force armée dut être utilisée pour déloger des écoles libres établies dans des bâtiments communaux. Et à Heule, en Flandre occidentale, ceci provoqua trois morts. Répliquant à la loi, l'Église organisa une gigantesque campagne de création d'écoles libres. En ce qui concerne le nombre d'élèves, c'est finalement elle qui l'emporta: en 1880, le réseau primaire libre accueillait près de 65 % de la population scolaire. Ceci ne fut cependant obtenu que par une terrible pression des évêques. Alors que jusque-là le monde catholique ne s'était guère manifesté par de grandes réalisations démocratiques et novatrices dans le domaine scolaire, la hiérarchie religieuse n'hésita pas à défendre aux catholiques de placer leurs enfants dans les écoles officielles, sous peine de ne plus être admis aux sacrements. Il s'ensuivit une rupture des relations diplomatiques entre la Belgique et le Vatican entre 1880 et 1884.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

tiquement pas grand-chose d'autre que la stricte socialisation des jeunes générations aux exigences de la nouvelle société presque exclusivement guidée par les idéaux de la modernité politique et économique. Ce sont donc des milieux sociaux et culturels distincts qui se sont agrégés dans les réseaux concurrents, non pas des mondes réellement différents qui s'y sont perpétués.

LA DOMINATION D'UNE CONCEPTION TECHNOCRATIQUE DE LA CULTURE

Si, regardant aujourd'hui en arrière, on cherche à discerner au service de quel type de monde ou de société cette école unique s'est finalement rangée, le constat le plus décisif et le plus juste est sans doute de dire: au service d'une société se définissant d'abord par ce que l'on appelle la « rationalité instrumentale⁷ ». C'est-à-dire d'une société au sein de laquelle l'orientation culturelle non pas exclusive mais largement dominante, celle en tout cas qui commande l'usage public de la raison, est préoccupée prioritairement par le déploiement d'œuvres matérielles et gestionnaires conçues comme émancipatrices de l'humanité en ce qu'elles lui permettent en principe de s'arracher à la dépendance de la nature et de toutes les « traditions devenues incroyables » (M. Weber). Et ce type de rationalité triomphante, instrumentale et stratégique plutôt qu'esthétique ou métaphysique, ambitionne bien de construire un type particulier de société: celui où la croissance et la gestion économique établissent ce que J. Habermas appelle une « colonisation du monde vécu ».

C'est bien de cela d'ailleurs que témoigne l'évolution de « l'idéologie de l'éducation » telle qu'elle transparait au fil des années dans les politiques successives mises en œuvre par les ministres de l'Instruction publique. Durant l'entre-deux-guerres, en étroite harmonie avec les conceptions du « capitalisme autoritaire » de l'époque, des progrès sensibles de l'instruction furent enregistrés, mais à l'intérieur d'une hiérarchisation sociale stricte que l'école était appelée à confirmer: les familles populaires, sauf exception, durent se contenter d'études primaires pour leurs enfants qu'elles mettent au travail dès quatorze ans; dans les classes moyennes, par le biais d'études secondaires inférieures et parfois supérieures, on forme des employés, des fonctionnaires et des petits indépendants; la bourgeoisie, quant à elle, confie sa descendance aux bons

⁷ Dans la foulée des travaux sociologiques de M. Weber et de l'école de Francfort, on appelle « rationalité instrumentale » cette forme singulière d'exercice de la réflexivité humaine caractérisée par une tentative d'atteindre, au travers d'une action organisée par la raison, certaines fins pragmatiques que l'on se donne. La raison humaine est donc mise ici au service d'une action systématique dans et sur le monde. Ce type de rationalité, qui émerge et se développe progressivement au sein de la culture européenne à partir de la fin de la période médiévale, finira par y détenir un rôle fondamental et même hégémonique. Elle se manifeste dans de multiples domaines de la vie sociale, mais essentiellement dans les sphères économique, juridique et des organisations bureaucratiques, à partir desquelles elle imprègne en fait presque toute la société. On peut opposer la « rationalité instrumentale » à la « rationalité théorique », qui n'est liée à aucune forme particulière d'action et à la base de laquelle on trouve plutôt des besoins métaphysiques internes à l'esprit humain qui veut comprendre le monde comme un cosmos significatif et prendre position par rapport à lui, comme dans la philosophie, l'esthétique et la religion.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

collèges et athénées susceptibles de conduire à l'université et ensuite aux postes enviables de l'organisation sociale. La manifeste injustice de ce système recrutant les élites sociales sur une base très étroite fera place après la seconde guerre, parallèlement à l'apparition du capitalisme moins « autoritaire » et plus « séducteur » de la société de consommation, à la naissance d'une école progressivement inspirée par l'idée de la mobilité sociale ascendante via un cursus scolaire prolongé. Cette mutation s'effectuera pour l'essentiel entre 1955 et 1980 et transformera en responsabilité personnelle ce qui hier était une fatalité sociale. À partir des années quatre-vingt enfin, un nouveau rapport tend à s'instaurer entre l'éducation et la société globale, marqué du sceau de la restructuration économique en cours. Dans une ligne plus technocratique encore, il ambitionne de placer l'école dans le cadre d'une planification des compétences cherchant à faire coïncider les formations avec ce que sont supposés être les impératifs du marché de l'emploi.

Mais, tout au long de ces années et dans le cadre étatico-national, cette école a en même temps et surtout été soumise aux desseins des administrateurs de l'État productiviste (tirant du P.N.B. sa force et sa gloire) en même temps que de l'État providence qui, dans la mouvance de l'idéologie instrumentale, s'adjugèrent la compétence d'étalonner les valeurs à promouvoir prioritairement chez tous par l'éducation, en même temps qu'ils définissaient ce qui devait être enviable et en principe réalisable pour tous en cette matière. Car l'idée de croissance économique est rapidement devenue la principale (si pas la seule) hypothèse culturelle fondatrice de la modernité des États nationaux et industriels contemporains, le seul système de valeurs apparemment susceptible de maintenir une solidarité organique suffisante au sein des sociétés modernes où, pour la première fois dans l'histoire politique, l'idée de Dieu ne s'avérait plus capable d'assurer l'ordre établi du social. Mais pour parvenir à l'édification de cette société, l'État a enrôlé tous les citoyens de l'ère technologique en les forçant à participer à des programmes hiérarchisés d'enseignement et sanctionnés par des diplômes de plus en plus indispensables pour l'entrée dans la vie collective.

Il est certes bien vrai que l'école, tout comme l'université d'ailleurs, contribue actuellement à l'acquisition de certains types de connaissances sans lesquelles de grandes sociétés développées et complexes ne pourraient fonctionner. Il serait donc tout à fait déplacé d'en minimiser l'importance. Mais rien, sinon le conformisme intellectuel et politique, n'exige toutefois d'en rester à ce seul constat élémentaire. Car à côté du fait que l'enseignement prépare les étudiants à faire la preuve des compétences indispensables aux sociétés qui ont fait de l'idée de croissance l'hypothèse fondatrice de leur modernité, il faut bien admettre que ces sociétés ne s'évaluent plus elles-mêmes que dans le « miroir de la production » et le fétichisme de l'action économique où vient se réfléchir toute la métaphysique occidentale⁸. C'est la raison pour laquelle, à bien des égards, cette croissance est plutôt devenue une excroissance, celle de la prolifération cancéreuse de richesses et d'objets dont on ne discerne

⁸ Jean Baudrillard, *Le miroir de la production*, Casterman, 1973.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

plus les réelles finalités humaines et sociales. La surenchère de la production en l'absence de toute autre finalité reconnue et partagée débouche alors dans une inflation de « besoins » et d'ambitions personnelles jamais assouvies... en même temps d'ailleurs que dans une inflation du nombre des chômeurs dont la situation d'exclusion doit être comprise non pas comme un état limite aux marges du social, mais comme la manifestation d'une nouvelle mise en forme du social instrumentalisé. Or dans ce cadre, « les meilleurs », que l'école, l'université préparent, ne sont-ils pas trop souvent simplement ceux qui seront capables de « faire de l'argent » ou de parvenir à détenir une part du pouvoir social ?

Réfléchissant sur le système technocratique et bureaucratique qui nous enveloppe, Y. Illich fit remarquer dès le début des années septante⁹ que l'appareil scolaire tel qu'il existe, dispose d'un monopole sur les ressources éducatives qui servent surtout à la stratégie d'investissement sociale des plus doués ou des plus rusés dans une société où tout, y compris la formation, reçoit désormais une valeur marchande. L'université elle-même, disait-il, a cessé d'être cette « zone franche » de la quête intellectuelle libre dont, sans gonfler romantiquement ses mérites passés, on peut dire qu'elle avait su l'être antérieurement. Dans les sciences naturelles comme dans les sciences humaines, elle perd en effet en grande partie sa capacité d'être le lieu de la liberté d'expression intellectuelle critique, dès lors qu'elle adopte, sans plus de recul et de discernement, cette méthode de gestion industrielle de production des savoirs qu'on appelle la « recherche ». Prise alors dans le cercle infernal de la concurrence sur le « marché interuniversitaire », elle ne fait plus, trop souvent, qu'assurer la vente de « programmes » aussi diversifiés que séduisants, qui présentent l'allure de simples marchandises culturelles enviées et dont la mise au point ne diffère guère d'autres produits offerts à la vente. Or la question demeure de savoir si les « biens intellectuels » peuvent être, purement et simplement, considérés comme des « marchandises » qui, au même titre que d'autres, seraient produites pour la vente. Il est vrai que, par le biais de ce système d'enseignement qui place sur le marché de la culture instrumentale « ce qui se dit de mieux et de plus récent », nous continuons tous, sous la guidance de « beaux esprits », à participer au mythe de la croissance et de la consommation illimitée. Mais l'on connaît toutefois le contentieux social de ce modèle, dont on sait par ailleurs qu'il n'est pas généralisable à la planète entière.

Ce type de système d'enseignement unifié et centralisé a occupé, jusqu'à l'entrée dans la seconde moitié de ce siècle, une place tout à fait incontestée dans l'imaginaire des sociétés étatico-nationales et industrielles. Ce système, dit Illich, est progressivement arrivé non seulement à être le gardien du mythe de ces sociétés, mais à en institutionnaliser les contradictions et finalement à être le siège du rituel qui à la fois reproduit et assourdit les dissonances entre ce mythe et la réalité.

Mais le temps n'est-il pas venu, demande-t-il, de « déscolariser la société » ? C'est-à-dire non pas de nous débarrasser des infrastructures scolai-

⁹ Yvan Illich, *Une société sans école*, op. cit.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

res qui demeurent bien entendu indispensables, mais de ne plus accepter que, sous le patronage politique de l'État qui leur confère une place stratégique dans sa sphère politico-culturelle d'influence, elles contribuent d'abord à une émancipation intellectuelle et morale des individus mais, à l'inverse et pour l'essentiel, au maintien de l'hégémonie de la conception technocratique des savoirs en même temps qu'au renforcement d'une évaluation de plus en plus bureaucratique et méritocratique des connaissances. Car il est désormais visible que ce que permet cette école va dans le sens d'une conception extrêmement étroite de la culture, progressivement adaptée à l'idée d'une gestion purement stratégique de la société au service des plus forts. Et qu'une telle conception est tout juste capable d'imaginer l'avenir en le réduisant au renforcement des élites dirigeantes et à la subordination des opérateurs et des bureaucrates de niveau moyen aux pouvoirs des technocrates économique-politiques de niveau supérieur.

Critique radical de l'institution scolaire, Illich n'a toutefois jamais contesté la nécessité de mettre en place d'authentiques structures de transmission culturelle. Il a sans doute surévalué les capacités autogestionnaires de la société civile dans ce domaine. Mais au-delà de cette limite de ses réflexions, ce qu'il dit et qui doit certainement être retenu, c'est que ceux qui veulent lutter contre les forteresses de pouvoir qui dominent notre société ne doivent pas hésiter à combattre la professionnalisation technocratique de l'enseignement qui, sous la tutelle centralisatrice de l'État, aboutit à la destruction de la culture en séparant les connaissances de l'usage social qui en est fait. Et c'est par ce biais et nul autre que non seulement se confirme davantage encore la soumission du culturel au socio-économique, mais que se diffuse aussi l'expérience où le fait d'aller à l'école manque de plus en plus d'un sens véritable.

La charnière des années soixante, au terme desquelles écrit Illich, aura été somme toute le moment où devinrent clairement perceptibles les enjeux scolaires qu'il décrit, en même temps que se montraient au grand jour les premiers signes visibles de la décomposition en cours du système d'enseignement dont nous avons parlé.

LE DÉCOUPLAGE DE CE QUI DOIT RESTER UNI

Si la décennie soixante fut celle de la « révélation publique » d'une bureaucratisation technocratique de l'appareil scolaire entamée bien avant, cela n'est certainement pas dissociable non plus de la croissance significative du volume de la population scolarisée au cours de ces années dans l'enseignement secondaire. À partir de ce moment devinrent sensibles en tout cas les effets d'une massification de l'école qui peut être considérée comme l'une de ses transformations les plus décisives au cours des trente dernières années¹⁰. Avec la mise en œuvre du

¹⁰Entre 1960 et 1970, la progression des populations scolaires du secondaire (surtout la féminine) s'accéléra par rapport à ce qu'elle était au cours des années antérieures. De 526 000 élèves en 1960, on passe à 703 000 en 1970. Cette progression se poursuivra jusqu'à 856 000 en 1985. Ensuite, les populations globales entament une régression.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

« rénové », elle s'est opérée sur l'arrière-fond d'une idée de justice (rendre accessible au plus grand nombre une éducation scolaire prolongée) en même temps que d'utilité socio-économique (mettre en place des formations diversifiées — à la carte diront certains — et adaptées tant aux capacités des élèves qu'aux grandes orientations professionnelles). Plus récemment encore, l'allongement de la scolarité jusqu'à dix-huit ans fut associée enfin à la lutte contre le chômage des jeunes. Mais au total, le flot des nouveaux élèves qui parvinrent ou séjournèrent plus longuement dans les athénées, collèges et instituts techniques ou professionnels fut lourd de conséquences pour l'école. Il y transforma irréversiblement l'expérience scolaire des élèves et des professeurs.

En permettant à un nombre plus grand et plus hétérogène de jeunes de fréquenter l'école plus longtemps, on transféra en fait à l'intérieur des murs de l'école le travail de triage et de hiérarchisation de son public. Comme le fait judicieusement remarquer Fr. Dubet¹¹, ceci permit à la société de paraître moins injuste parce que le « sale boulot » sélectif, jadis assumé par les structures sociales et les projets des familles, incombait désormais à l'école elle-même qui, bien entendu, en apparut à l'inverse plus injuste. Un effet mécanique de frustration put ainsi se mettre en place en fonction des filières d'orientation imposées de fait par l'école aux élèves. Les parcours dominés par l'échec dans le secondaire se multiplièrent quant à eux en raison du nombre de nouveaux étudiants ne parvenant pas à satisfaire aux normes de réussite. Et au niveau universitaire, est-ce en réalité d'autre chose que témoignent actuellement les controverses à propos de l'échec d'environ 60 % des étudiants en première candidature ? Ainsi, paradoxalement, le sentiment au sein des familles de voir leurs enfants « socialement sauvés » par l'école ou l'université devint moins répandu que du temps où les candidats à l'enseignement long étaient préalablement triés par la société. L'image de l'enseignement, pourtant plus accueillant et tout aussi sérieux qu'hier, ne pouvait qu'en pâtir !

De leur côté, les enseignants ne se sentirent pas mieux traités que leurs élèves par la nouvelle situation. Héritiers d'un métier où, traditionnellement, on s'identifie très fort à sa fonction, leur relative impuissance à satisfaire toutes les attentes de la société et d'élèves « qui ne sont plus ce qu'ils étaient » fut à l'origine de bien des replis, soit dans le découragement, soit dans la rigidité règlementaire. Ils se montrèrent aussi extrêmement sensibles à l'image professionnelle dégradée d'eux-mêmes, résultant de la diversification hiérarchisée de certains établissements devant assurer plus que d'autres le poids de l'enseignement de masse.

Mais de multiples autres facteurs sont intervenus dans la genèse de la nouvelle situation dégradée où, tout à la fois, le système d'enseignement se place dans une dépendance plus grande vis-à-vis de l'utilisation strictement technicienne des connaissances, et s'avère impuissant face au processus de découplage entre les deux foyers d'exigence qui avaient assuré son ancienne force d'entraînement. À partir de ces années en tout

¹¹ François Dubet, *Les lycéens*, op. cit., p. 283-288.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

cas, il devient évident que si l'école continue d'assurer plus ou moins honorablement, selon les lieux, l'exigence de transmission des savoirs et des compétences, elle a pratiquement cessé — sinon dans sa propre rhétorique — d'entraîner un consensus suffisant autour des objectifs socio-moraux qui lui avaient conféré antérieurement sa signification collective.

Parmi les autres facteurs qui ont agi pour en arriver là, on doit admettre que l'idée d'une émancipation libératrice de l'ignorance ne peut plus vraiment constituer pour les générations actuelles la lame de fond susceptible de mobiliser les esprits. L'« aventure scientifique » demeure sans doute encore un thème constitutif de la culture contemporaine, mais la société hypertechnicisée qui est la nôtre n'est plus inspirée par le « grand récit » de l'arrachement collectif à l'obscurantisme. L'école, comme l'université d'ailleurs, y apparaît bien plus comme le lieu de gestion prometteur des savoirs déjà accumulés. Et, pour nos contemporains, l'abondance matérielle qui en découle va presque de soi. Si une zone de préoccupation collective est apparue au cours des dernières décennies, c'est plutôt celle des stratégies de placement de soi dans le système de formation appréhendé comme un espace de concurrence entre élèves en vue de maximiser ses chances d'accès aux emplois gratifiants, ou à l'emploi tout simplement devenu aléatoire. Ce dernier individualisme moral transforme évidemment lui aussi de façon fondamentale la signification culturelle de l'école.

Par ailleurs, face à la massification en même temps que la progressive diversification de son public (dont une fraction significative est désormais issue de l'immigration), l'école — tous réseaux confondus — s'est certainement, pour une part, bureaucratisée. À la manière d'une administration publique dont les modes d'action ne savent trop que faire des « usagers » qui ne correspondent pas au « profil standard » à partir duquel elle fonctionne, elle a été conduite, en bien des endroits, à considérer les jeunes comme des « objets scolarisables » en tout point identiques. Selon nous, moins encline qu'on le prétend souvent à confirmer strictement la hiérarchisation sociale originaire des élèves par le type de cursus scolaire qu'elle leur ouvre, elle s'est surtout révélée obsédée par l'égalisation et l'homogénéisation de son public. Elle a ainsi engendré une sélection des jeunes reproductrice de ses propres défauts — le rejet bureaucratique pour non-conformité — plutôt qu'elle n'a fait la preuve de cette collusion directe avec les intérêts des classes dominantes qu'on lui reproche régulièrement. Car, même au travers de la mise en œuvre de filières scolaires diversifiées et personnalisées — en principe centrées sur la spécificité de chaque élève, comme dans le « rénové » —, l'école n'en a pas moins continué à canaliser bureaucratiquement la majorité des jeunes à partir du standard de ses « programmes » qui ne sont, dans bien des cas, que ceux de sa commodité interne. Ce sont sans aucun doute les méfaits d'une telle bureaucratisation que les pédagogues veulent dénoncer lorsqu'ils proclament que l'école doit forger la compétence des élèves plutôt que de leur transmettre un flot de connaissances destinées à plus ou moins rapidement s'user.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

Dans la Communauté française, la bureaucratisation de l'école est à mettre en rapport également avec la problématique du « service public », dont elle s'est pourtant fait un titre de gloire, surtout dans le réseau officiel. Habitée par sa grandeur d'autrefois, l'école officielle massifiée n'a pas été vraiment attentive à ce que cette problématique imposait réellement aux directions d'établissements et aux enseignants: une médiocre politisation des nominations et une syndicalisation clientéliste de ses cadres, des contrôles administratifs et ministériels stricts, souvent lourds et paralysants, peu propices en tout cas à l'innovation que réclamait la nouvelle situation. Le « système public d'éducation » en est ainsi venu à trouver en lui-même sa propre justification. Il s'est de plus en plus enfermé dans l'idée que l'éducation n'est rien d'autre que l'ingestion de ses « programmes ». La nouvelle situation favorisa en même temps l'attitude défensive d'un syndicalisme professoral dont les tendances corporatistes seules permettent de comprendre qu'il a fallu attendre si longtemps avant de voir naître, au début des années nonante, un grand mouvement de protestation des enseignants face à l'évolution de l'école. Car ce n'est qu'à l'annonce de restrictions budgétaires dans la Communauté que l'on vit les professeurs, autour de mots d'ordre au demeurant mal clarifiés, se mobiliser contre une reprise en main politique dont ils considèrent être les premières et principales victimes en termes d'emploi.

Au total, on doit se rendre à l'évidence que l'esprit de la laïcité libre examinateur à l'œuvre dans le réseau officiel n'y a pas insufflé une liberté de l'esprit bien grande. En tout cas pas celle qui aurait permis d'éviter que ses établissements scolaires ne deviennent un enseignement captif d'une problématique étatico-bureaucratique aux sources de son déclin. Rien ne s'y est révélé capable de suppléer aux effets de la massification et de la décomposition résultant du découplage des deux exigences — transmission des connaissances et conviction efficace autour d'un faisceau de valeurs — qui, ensemble, avaient conféré jadis sa signification mobilisatrice au fait d'aller à l'école.

Du côté du réseau libre catholique, les évolutions pour n'être pas exactement les mêmes n'en furent pas moins tout aussi problématiques. Si la massification et la diversification de la population scolaire y entraînent sensiblement moins d'attitudes bureaucratisées, cela est imputable en définitive non pas à des vertus chrétiennes, mais à la plus grande autonomie gardée par des pouvoirs organisateurs diversifiés et locaux, préservant une capacité d'adaptation pédagogique plus réelle de chacun. Mais ceci s'est évidemment payé, dans les établissements, par une couverture financière étatique plus limitée et, pour les enseignants, par une précarité de statut et de carrière difficilement acceptable.

Par ailleurs, la professionnalité de l'enseignement catholique, originellement revendiquée au nom de la liberté de coupler la transmission des connaissances à une vision du monde, y est progressivement devenue, dans l'immense majorité des établissements, une fiction entretenue au profit d'on ne sait plus trop bien qui. De l'institution ecclésiale dont on penserait spontanément qu'elle cherche à y préserver l'un des ultimes canaux de la transmission générationnelle d'une préoccupation religieuse en totale régression? Peut-être. Toutefois, la chose n'est plus vraiment évidente, car il semble qu'il n'existe même plus une unité de vue à ce

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

propos au sein des hiérarchies religieuses. Du P.S.C., qui escompte y entretenir un vivier d'électeurs potentiels dont il bénéficiera à échéance ? Sans doute. Mais on remarquera cependant que les scores électoraux de ce parti se révèlent progressivement inversement proportionnels à l'expansion du nombre des élèves de l'enseignement catholique ! D'une coalition d'intérêts hétéroclites au sein d'un ancien « monde » catholique aujourd'hui profondément fractionné, mais qui se trouve encore être gestionnaire d'un imposant patrimoine d'établissements et de droits scolaires hérités du passé ? D'un « milieu socioculturel » plus large certainement que celui du strict monde catholique et constituant une clientèle à la recherche d'écoles « sérieuses » où la préoccupation vis-à-vis des « personnes » demeure affirmée ? Sans doute de tout cela à la fois. Mais « tout cela » ne constitue nullement les ingrédients d'une définition claire de ce qu'est la référence religieuse que l'école dite catholique se donne. On sait d'ailleurs depuis de nombreuses années que le choix par les parents d'un établissement catholique pour leurs enfants dépend d'une multitude de facteurs autres que celui de la religion¹². Il serait donc imprudent de s'attendre à ce que le public rassemblé au sein de ces écoles soit motivé par une demande de couplage réel d'une conviction religieuse avec l'acte d'apprendre. Ceci place d'ailleurs les responsables de l'enseignement libre catholique devant une contradiction qu'ils feignent de ne pas percevoir réellement et qui se traduit par les ambiguïtés dans lesquelles ils s'embourbent dès lors qu'il s'agit pour eux de définir un projet pédagogique cohérent situé aux frontières de la dimension religieuse de leurs établissements qu'ils prétendent maintenir et du pluralisme politico-culturel qu'ils se disent disposés à démocratiquement respecter en leurs murs.

En ce qui concerne l'enseignement libre, on peut conclure de ce qui précède qu'il existe désormais un grand porte-à-faux historique entre ce que l'article 17 de la Constitution entendait permettre comme expression religieuse structurante du champ scolaire et ce qui s'y produit réellement aujourd'hui compte tenu de l'évolution, voire de l'éclatement des motivations religieuses. Mais le constat le plus important pour notre sujet est cependant autre : il faut se rendre à l'évidence que, en raison de la manière affaiblie et ambiguë dont le réseau scolaire catholique met de fait

¹²Gérard Deprez, « Le choix d'une école catholique », dans *Recherches Sociologiques*, vol. III, n° 1, 1972. Cet auteur met surtout en évidence que c'est la position sociale des parents qui agit comme facteur favorisant le choix de l'école catholique. Mais la transformation des motivations qui peuvent présider au choix de cette école a ultérieurement été analysée d'une manière plus complexe et contextualisée par J. Rémy et L. Voyé : « Perdurance de clivages traditionnels et différence d'enjeux prioritaires », dans *La Belgique et ses dieux*, Cabay, « Recherches sociologiques », 1985. Ces auteurs montrent que le succès croissant mais paradoxal des institutions chrétiennes culturelles et de service (parmi lesquelles l'école) durant la période même où décline visiblement la capacité d'emprise des prescriptions des hiérarchies religieuses sur les mentalités doit être comprise comme le résultat de conduites par lesquelles les individus poursuivent non pas une expression et une identification morale d'eux-mêmes, mais sont plus prosaïquement à la recherche des institutions collectives censées leur fournir une qualité de services appropriés à leur demande. Or, indépendamment de tout « credo », l'institution scolaire catholique représente une offre réputée pour l'« attention aux personnes », le « dévouement », l'« efficacité » et le « sérieux », qui sont des qualités recherchées au sein d'une société de classes moyennes telle que l'est la Belgique, devenue particulièrement sensible à la bureaucratisation des services publics.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

en œuvre son référent confessionnel, il est illusoire de croire que, dans l'immense majorité de ses établissements, il serait plus capable (ni moins d'ailleurs) que son concurrent officiel de suppléer aux effets de décomposition du monde scolaire en fournissant une signification mobilisatrice en valeurs au fait d'aller à l'école.

RECOUPLER LA TRANSMISSION DES SAVOIRS AVEC LES ENJEUX DE LA SOCIÉTÉ

À ce stade de l'exploration de notre hypothèse, il doit être clair que ce que nous poursuivons n'est en aucune façon d'instruire le procès de l'un ou l'autre des réseaux qui se partagent les tâches de l'exo-éducation en Belgique. Notre propos est plutôt de dire que si l'on veut réellement rendre à l'école un quelconque pouvoir d'attraction pour les élèves, c'est face à cet héritage du passé qu'il nous est finalement demandé de réfléchir et d'éventuellement prendre distance sinon de rompre. Ceci parce que cet héritage a, selon nous, épuisé toutes les vertus qu'il pouvait avoir. Il a fait son temps parce que, dans la fonction étatique qui est la sienne, il n'exprime plus ni les enjeux sociaux potentiellement liés aujourd'hui à la transmission des connaissances ni le pluralisme culturel réel de notre société. À ces deux titres, l'enseignement n'exerce plus de réel effet d'entraînement, tant des individus que de la société, vis-à-vis d'un au-delà de ce qu'ils sont. Autrement dit, l'école en général ne promet plus rien. Avec plus ou moins de bonheur et d'efficacité selon les établissements et les réseaux, elle exécute sans plus des tâches de formation devenues ingrates parce qu'elles ne sont plus associées à un quelconque bénéfice moral autant qu'intellectuel pour les individus comme pour la société.

Pour ce qui concerne tout d'abord la transmission des connaissances, le système d'enseignement en crise en face duquel nous nous trouvons provient et continue de dépendre (y compris dans le réseau libre) de la matrice culturo-politique nationalitaire du XIX^e siècle, où la superposition était quasi complète entre les sphères du politique et de la culture. Dans le contexte de l'époque, la société nationale fut conçue et vécue essentiellement comme un ordre social pyramidal auquel l'unité était donnée par la loi et l'éducation. L'État était parvenu à s'y imposer comme le seul propriétaire légitime de l'exo-éducation, chargée de réduire les particularismes en vue d'amener les esprits aux bénéfices de la raison universelle que, dans une vision hégélienne, la nation était censée incarner.

Or, pourquoi faudrait-il aujourd'hui encore accepter d'inscrire l'action scolaire dans le sillage de cette vision des choses qui suppose que la société ne se structure que par l'État (ou ses délégués) et que l'éducation lui appartient en propre plutôt qu'à la société civile? L'expérience historique du XX^e siècle apporte plutôt de multiples raisons de se défier de ce primat accordé au politique et à l'État. L'école sous toit étatique n'a-t-elle pas été un instrument de l'inféodation technocratique de la culture qui, comme l'affirme Illich, fait barrage à une appropriation réellement démocratisante des savoirs? Si l'école fait bien partie de la société, elle ne peut néanmoins du point de vue démocratique être conçue simplement comme « au service de la société », comme une pure agence de

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

socialisation dont l'unique mission serait de fournir à terme les cadres, les travailleurs... et les chômeurs dont cette société a besoin pour continuer à fonctionner selon une logique que personne ne discuterait plus.

Tout au contraire, d'une école appartenant à la société civile on pourrait attendre qu'elle continue bien entendu d'assurer les compétences rationnelles qui doivent demeurer au cœur de l'éducation, mais qu'elle accroisse en même temps la capacité des individus à être eux-mêmes: les sujets libres et conscients de leur particularité dans une société non achevée où l'on débat des options à prendre pour l'avenir et non pas seulement où chacun tente d'occuper la meilleure place sans aucun souci du reste. L'éducation scolaire combinerait ainsi deux objectifs aussi importants l'un que l'autre: la formation de la raison d'une part, et le développement de l'esprit critique et créatif personnel d'autre part. Car seuls ceux que l'école conduit vers une individuation où leur personnalité intervient autant que leurs connaissances dans la formation de leurs jugements sont à même d'opposer une résistance à la domination des systèmes technobureaucratiques et être des sujets qui vivifient la démocratie en n'allant pas grossir la masse d'appui des dominants.

Ainsi, c'est parce que, pour s'approfondir, la démocratie a besoin d'une culture qui ne soit pas exclusivement instrumentale, qu'il faut en venir à une école qui permet le recouplage de la transmission des savoirs avec des convictions morales, des croyances et des espérances qui fournissent aux individus la capacité de se mobiliser dans un devenir collectif enviable. Or aujourd'hui, dans la presque totalité des établissements scolaires, l'identification des projets pédagogiques avec une telle perspective est devenue quasiment inexistante. Tant dans ceux de l'officiel directement dépendants d'une tutelle étatique neutralisante que dans ceux du libre catholique qui vit dans la mouvance d'une Église hiérarchique ayant, quoi qu'elle en dise, renoncé dans ses écoles à toute conviction réellement orientée vers la « réforme morale » de la société. Pour être mis en œuvre, ce type d'identification doit donc être recherché ailleurs, dans les groupes de référence affirmée, les mouvements, les milieux et les courants d'idées sensibles au devenir du monde. C'est-à-dire dans les lieux de débats qui, ne se contentant pas d'un repli vers une conception modeste ou purement procédurale de la démocratie, prennent au contraire en charge ses enjeux les plus significatifs en termes de liberté et d'égalité. L'école dont nous avons besoin, celle qui serait à même de réunir ce que M. Weber appelait l'éthique de la responsabilité et l'éthique de la conviction, ne saurait s'enraciner que là. C'est donc parce que dans notre pays, pour les multiples raisons que nous avons évoquées, les réseaux existants ne parviennent plus à fonctionner qu'en diluant au maximum l'expression de ce qu'étaient leurs raisons d'être initiales, qu'il y a un profond motif de remettre sur le métier la notion de liberté d'enseignement telle qu'elle s'est traduite concrètement dans nos structures scolaires.

Un second motif de réinterroger la notion de liberté d'enseignement réside dans le fait que le cadre juridico-légal de notre système scolaire ne recueille dans ses structures que le reflet du type de pluralisme culturel qui exista durant le XIX^e siècle européen. Les réseaux scolaires actuels ne traduisent que ce que l'on pouvait comprendre à ce moment-là des enjeux de la liberté. Ils expriment ce que, dans le contexte des profon-

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

des controverses de l'époque au sujet des libertés, les constituants de la Belgique se montrèrent capables d'en percevoir comme implications à transcrire dans le domaine scolaire.

Mais le pluralisme culturo-idéologique réel de la société belge n'est plus aujourd'hui ce qu'il était au XIX^e siècle. Et dans la pluralité des réseaux scolaires qui s'est construite sur cette base ancienne, la majorité de nos concitoyens ne discerne plus une nécessité. Comme on le constate bien dans les débats publics, ils auraient plutôt tendance à penser qu'il doit probablement s'agir là de cloisonnements surannés et artificiellement entretenus par les politiciens parce qu'il y est question de zones d'influence que l'on ne veut pas voir changer et des financements afférents que l'on se répartit entre comparses.

La question doit être posée de savoir si, sous un tel jugement populaire que l'on pourrait facilement qualifier de simpliste, il ne faut pas néanmoins débattre ce qu'il y a de sagacité dans le sens commun. Et donc y diagnostiquer une question stimulante adressée à ceux que le devenir de la démocratie ne laisse pas indifférents. Car si la liberté d'enseignement apparaît surannée, n'est-ce pas d'abord parce que l'on accepte de l'identifier purement et simplement aux réseaux qu'elle abrite aujourd'hui ? Mais n'y aurait-il pas un nécessaire approfondissement de cette notion qui, en renouant avec l'esprit plus qu'avec ce qu'est devenue la lettre de l'article 17, ouvrirait notre système scolaire aux véritables défis d'une culture démocratique en attente d'être menée plus loin ? Le pluralisme culturel réel de la société d'aujourd'hui n'appelle-t-il pas tout autre chose en matière d'enseignement que ce que nous offre le cadre bétonné des réseaux hérités de l'histoire ? Et dans cette perspective, n'y aurait-il pas finalement une possibilité de recoupler l'exigence de transmission des savoirs avec les convictions dont nous pensons que l'acte d'enseigner ne peut jamais être dissocié ?

L'HYPOTHÈSE DE L'« ÉCOLE UNIQUE »

Face au pluralisme culturel de la société contemporaine, devenue bien plus hétérogène que celle du siècle passé, et prenant la mesure de ce qu'il y a de figé dans les réseaux d'enseignement existant en Belgique, la pensée progressiste évoque spontanément le poids des piliers dans notre vie nationale et, surtout, la nécessité qu'il y aurait d'en sortir. Pour ce faire, elle appelle alors de ses vœux la mise en œuvre d'une école de tous, vraiment unique, dont le pluralisme interne initierait les générations successives à l'hétérogénéité de la société dans laquelle elles sont appelées à vivre. Cette école de la diversité, plutôt que de servir à la perpétuation paralysante des clivages culturels et politiques anciens, préparerait les jeunes à comprendre les conditions de la civilité démocratique actuelle, qui exige une ouverture à la communication tolérante des opinions diverses et au dialogue multiculturel.

Ce scénario, qui table sur le caractère suranné des réseaux scolaires existants, a-t-il toutefois de progressiste autre chose que l'apparence ? Il n'est en fait, selon nous, que le scénario de ceux qui ne savent plus quoi faire de l'idée de liberté et qui sont prêts à l'abandonner. Peut-être parce que,

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

comme traditionnellement à gauche, ils sont spontanément convaincus de la confiance que l'on peut accorder aux institutions publiques (siège supposé de la rationalité altruiste) et de la méfiance qu'il faut a priori manifester à l'égard des initiatives privées ou individuelles (siège supposé de l'irrationalité égoïste). L'idée de liberté est dès lors stérile à leurs yeux et même tout compte fait dangereuse en raison de son ambivalence et de ses rapports complexes avec l'idée d'égalité. Selon nous pourtant, la conception unitaire de l'école à pluralisme interne qu'ils adoptent est au plus loin de ce qu'exigent, du point de vue de l'hypothèse défendue ici, les idéaux des sociétés démocratiques dès lors que l'on accepte de définir la démocratie comme une culture du débat.

La démocratie est en effet bien plus que l'ensemble des institutions et des procédures d'élaboration de la décision politique auquel on la réduit souvent. Elle doit aussi être considérée comme une culture : celle de la modernité des sociétés où l'on en est venu à reconnaître et accepter qu'il n'existe pas (ou plus) une conception du monde unique et évidente pour tous et qu'aucune d'entre elles ne peut se présenter, et surtout chercher à s'imposer, comme détentrice de la vérité ultime sur l'humain. Si la démocratie comme culture est nécessaire, c'est bien pour cette raison-là : le monde concret des hommes est traversé par un polythéisme de valeurs que personne ne peut réduire par sa seule autorité, et la seule « croyance publique » acceptable est donc bien celle du débat, qui est le mode de gestion du pluralisme lorsqu'on accepte que la « vérité » est socialement produite.

Toutefois, pour qu'un tel débat existe réellement, il faut que l'expression publique de la conscience du plus grand nombre puisse avoir lieu. Or c'est l'éducation — notamment dans son épisode scolaire — qui forge les convictions morales respectives que les consciences auront le droit de faire entendre dans le débat public de la société démocratique. Et pour parvenir à cela, pour former de telles consciences dans leur altérité, il ne suffit pas que l'éducation scolaire soit dispensée au sein d'établissements unifiés qui, sous tutelle des pouvoirs publics, se créditerait forcément de représenter l'intérêt général, c'est-à-dire l'universalité. Il faut donc se demander si une telle instance, unificatrice de toutes les consciences mais neutralisée d'options particulières en valeurs, pourrait faire autre chose que présenter à tous l'état de la diversité culturelle et morale existante. Car dans l'enceinte de tels établissements scolaires, serait-il question d'autre chose que d'y introduire des vitrines d'exposition d'objets et de propos comparatistes censés conduire au respect des différences ? Et en fait, cela aboutirait-il à autre chose qu'à une opération de relativisation mutuelle des cultures et des convictions en présence ? C'est-à-dire une opération ruineuse pour l'école et nocive pour les individus.

On pourra toujours objecter au doute exprimé ici au sujet des potentialités de l'école unique l'une ou l'autre situation concrète ou expérience où elle s'est révélée réellement positive. Ces cas existent certainement. Mais on peut penser que ces cas relèvent vraisemblablement plus de l'exception ou du charisme de certains professeurs que de la règle générale. Et qu'il ne serait donc pas raisonnable d'espérer recruter des milliers de professeurs exceptionnels pour enseigner dans l'école unique. Autant admettre dès lors que ce qui devrait être l'essentiel de l'apport de l'école

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

aux élèves serait laissé au hasard des influences ou des rencontres fortuites, c'est-à-dire à ce qu'il y a de plus injuste.

On ne peut donc se dispenser de poser la question suivante : l'acte d'enseigner, qui doit bien entendu demeurer strictement ordonné à l'acquisition des savoirs objectivés par la rationalité, est-il néanmoins dissociable d'une « option subjective sur le monde », particulière certes et s'avouant telle, mais qui, tout en sachant qu'elle n'est pas la seule « experte en humanité » et qu'elle se doit d'entrer en dialogue avec d'autres, constitue toutefois le seul ancrage possible d'une relation effectivement pédagogique ?

La position défendue ici est, on l'a déjà dit, que c'est seulement au travers d'un acte unitaire associant connaissances et convictions qu'une relation pédagogique mobilisatrice pourra se reconstruire. Comme l'affirme Hannah Arendt¹³, nous pensons en effet que l'éducateur ne peut éluder sa responsabilité d'adulte face à l'enfant qui ne dispose que d'une capacité réduite d'assumer un monde culturellement et moralement non unifié. C'est donc en prenant « la responsabilité du monde » devant ses élèves, quitte à reconnaître qu'il le souhaiterait différent, mais en ne les écrasant pas de la charge trop lourde d'en porter prématurément le poids, que l'enseignant recouple la transmission des savoirs avec les enjeux de la société. Et c'est donc précisément parce que le rôle de l'école ne se réduit d'aucune façon à répercuter passivement en direction des jeunes le social tel qu'il se présente que la pratique scolaire s'accorde très mal avec les impératifs que rencontrerait tôt ou tard l'« école unique ».

Car, pour être légitime au yeux de tous, cette école unique serait nécessairement conduite à adopter le point de vue de la seule « croyance publique » désormais possible qu'est le principe de la laïcité. Or il n'est évidemment pas dû au hasard que cette laïcité, affichée comme espace de neutralité absolue, à l'abri de toute influence sociale, politique et religieuse extérieure, a été par le passé — et n'a été que — l'« habit naturel » de l'école officielle. On peut penser toutefois que c'est précisément cette représentation de la laïcité qui a fortement exposé l'école officielle à ce que les visées d'instruction y supplantent décisivement les visées d'éducation, permettant que s'y installe plus facilement que dans le « libre » une conception instrumentale de l'enseignement. Mais l'on sait en outre que c'est la vacuité de cette conception de la laïcité qui, en tant que telle, n'apporte pratiquement rien à la relation pédagogique, qui fut à la source de ses contradictions passées comme elle est à la source de la crise de contenu qu'il faut bien constater qu'elle connaît aujourd'hui.

Hier, face à la décomposition de l'univers des croyances religieuses gérées par les Églises, la laïcité derrière son habillage neutre s'est en réalité et logiquement voulue — et ce fut sa grandeur en même temps que sa contradiction — plus qu'un simple cadre de gestion publique de la pluralité des opinions. En tant qu'héritière des Lumières et du positivisme, elle a été de fait dans l'espace scolaire un système rival de croyances, une

¹³Hannah Arendt, « La crise de l'éducation », dans *La crise de la culture*, Gallimard, 1972.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

religion laïque transférant la sacralité du religieux vers le politique. Là se trouvait d'ailleurs l'unique et fondamentale justification de l'existence des réseaux scolaires concurrents en Belgique. Aujourd'hui, parce que les Lumières, le positivisme et l'État ne représentent plus une référence téléologique assurée, la crise de la laïcité apparaît comme celle de son vide, dès lors qu'elle n'est plus qu'un principe de tolérance, le cadre indispensable, mais général et abstrait, de gestion du pluralisme qui garantit les sociétés démocratiques contre les exclusivismes et les fanatismes culturels.

LES ÉCOLES DE LA SOCIÉTÉ DÉMOCRATIQUE DU DÉBAT

Si, pour redevenir mobilisatrice, l'école doit recoupler la transmission des savoirs avec des convictions dont nous pensons que l'acte d'enseigner ne peut jamais être dissocié, le rapport particulier qu'elle doit entretenir avec les aspirations socioculturelles des sociétés démocratiques exige d'aller vers plus — et non moins — de liberté et de diversité dans l'enseignement. Car dans ces sociétés, le principe à mettre en œuvre est de ne plus reconnaître ni à l'État ni à aucune instance assimilable à un pouvoir public (comme l'est de fait l'école libre catholique en Belgique) une quelconque mission monopolistique de réaliser l'unification culturelle de l'espace public. Et la pensée progressiste aurait avantage à considérer que ce principe libérateur appliqué à l'école, au-delà du risque de dérive libérale qu'il contient indubitablement, est néanmoins le seul qui, paradoxalement, permet de réellement espérer la construction d'un espace public animé par autre chose que la logique du marché. Car lorsque, dans le cadre de la seule croyance publique (la neutralité laïque) qu'autorise l'école unique, les membres de la société sont invités dès l'âge scolaire à « rentrer » leur subjectivité et la particularité des convictions de leurs groupes de référence, que les prépare-t-on à percevoir comme enjeux publics fondamentaux à débattre dans la vie sociale, sinon ce qui reste : ceux (et uniquement ceux) des modalités de la mise en œuvre de la rationalité instrumentale et du marché érigé en mesure de tout ? On voit à partir de là que, en même temps que l'école libérée de son inféodation étatique s'expose certes aux dérives possibles du libéralisme, elle permet aussi et en même temps aux contradictions sociales d'être réintégrées et réellement assumées dans la culture. C'est en cela que la culture démocratique au travers de l'expression de positions contradictoires à l'intérieur de ses débats, loin d'étouffer les antagonismes sociaux, économiques et culturels, en permet au contraire l'expression et sert de garant à l'existence d'un espace public ouvert, non achevé et susceptible de changement. L'école libérée n'est certainement pas, par elle-même, l'école de l'égalité. Mais mieux certainement que l'école emprisonnée, elle devrait permettre aux démocrates de s'opposer à la professionnalisation technocratique de l'enseignement qui, par l'alliance du politique avec l'économique, constitue le cœur de la domination sociale contemporaine.

Il faut bien se rendre à l'évidence que jusqu'ici l'école n'a historiquement pas joué un rôle équivalent dans la mise en place de la culture démocratique à celui qu'elle avait rempli dans la mise en place de la société industrielle et nationale. Par le passé, soumise successivement à l'Église

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

puis à l'État (ou aux deux, comme en Belgique), elle n'a pas pu imaginer que son rôle puisse être de créer de l'hétérogénéité plutôt que de l'homogénéité, de la conviction personnelle plutôt que de la socialisation et de la similitude, que sa vraie responsabilité puisse être d'éduquer des masses de jeunes au maximum d'autonomie et de créativité, au sens de la liberté personnelle indispensable au vrai fonctionnement de la démocratie. Ceci en vue de faire exister les altérités sociales indispensables qui ne laissent ni aux administrations publiques ni à la « tyrannie de la majorité » qu'évoquait Tocqueville, le rôle d'être les seuls acteurs essentiels de l'histoire.

Il est vrai aussi que nous ne sommes qu'au début seulement des révisions du rôle et de la place de l'école que nous impose la pluralité des convictions culturelles et morales publiquement exprimables sur la scène des sociétés du débat démocratique. Pour rendre à l'école sa capacité d'entraînement et lui permettre d'apporter sa contribution à l'approfondissement de la démocratie, il faudra abandonner l'idée selon laquelle il n'y a qu'une manière d'enseigner, d'apprendre et d'entrer dans la vie, qui était jusqu'ici celle diffusée par cette forme de politisation bien particulière de la culture que fut le « stato-centralisme scolaire ». C'est la diversité de la société civile que les écoles doivent chercher à rejoindre et fortifier. C'est pour cette raison qu'elles doivent le plus possible se désétatiser.

Sortir de nos réseaux scolaires surannés tout en ne régressant pas vers l'étatisme mais en s'en éloignant, au contraire, implique donc un approfondissement de l'idée de liberté d'enseignement. Et à l'ordre du jour se trouvent les possibilités offertes par notre héritage constitutionnel qui, en matière d'enseignement, se révèle principiellement bien plus souple et ouvert que dans les autres pays européens. Un cadre juridico-légal est disponible, dans lequel se sont inscrits jusqu'ici les réseaux existants. Si, ces réseaux ont fait leur temps, comment utiliserons-nous l'idée de liberté d'enseignement pour faire face aux nouvelles exigences de l'heure ?

Si l'on admet que le pluralisme contemporain est non pas une regrettable hétérogénéité culturelle et sociale ou une dérive historique dont il faut à tout prix limiter les effets, mais qu'il s'agit plutôt de recevoir ce pluralisme comme une réalité potentiellement porteuse de plus de liberté pour les individus face aux institutions bureaucratiques, il faut se demander comment on peut traduire l'idée de liberté dans les structures scolaires. Et percevoir que, dans cette perspective, en devenant un instrument de la construction démocratique, l'école pourrait retrouver un capital de signification dont elle manque cruellement aujourd'hui.

Pourtant, dès que l'on en vient à envisager cette hypothèse d'un pluralisme scolaire étendu, qui composerait directement avec la diversité culturelle et sociale réelle, c'est d'abord une crainte sinon une objection majeure que beaucoup ne tardent pas à y opposer : celle de savoir à quels mécanismes de socialisation les individus participeront qui les fassent passer de la simple intersubjectivité avec les proches de leur groupe d'origine à la conscience d'une appartenance collective au « grand tout social », c'est-à-dire à un fond culturel de valeurs et de normes collectivement partagées sans lesquelles aucune vie sociale n'est possible. Car, dit-on, c'est bien l'un des rôles fondamentaux de l'institution scolaire que de

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

forger des êtres adaptés aux exigences de la société, d'être concernée au premier chef par l'homogénéisation des expériences particulières de chacun, de fournir à tous une première figuration de l'être ensemble social qui, par la médiation des idéaux de la rationalité, arrache les individus aux forces centrifuges des particularismes réfractaires à toute intégration que sont les traditions et les communautés.

Face à cette crainte, il est loisible de répondre que la référence à l'école socialisatrice au « grand tout » n'est en fait plus aujourd'hui qu'un argument mythologique. Il y a un certain temps déjà que l'institution scolaire massifiée ne fonctionne plus selon ce modèle là. Et cela précisément parce qu'elle accueille des publics diversifiés dont les attentes, les motivations et les attitudes scolaires se définissent, comme on l'a déjà souligné antérieurement, dans des termes avant tout stratégiques propres à chacun. Le système de formation, subordonné pour le principal à la rationalité instrumentale — le seul vrai fonds culturel commun qu'il diffuse —, apparaît aux jeunes et à leurs familles comme un espace non pas de socialisation mais de concurrence en vue de maximiser les chances d'accès de chacun aux formations enviables. Ainsi, l'école, tout en n'étant pas encore l'instrument de la construction culturelle de la démocratie, n'est déjà plus celle de cet État tutélaire qui, durant un temps, put ambitionner de la mettre à son service et chercher à homogénéiser la culture en intensifiant les sentiments d'appartenance de ses ressortissants par la diffusion scolaire des valeurs de la rationalité associées à celles de la citoyenneté nationale.

Que cette vision mythologique de l'école héritée du passé s'avère de moins en moins capable de rendre compte de la situation présente permet en même temps de constater que, dans les faits, sans la régulation traditionnellement attribuée à l'école intégratrice culturelle du « grand tout », la société ne sombre pas pour autant dans le chaos. La pression en vue de l'uniformisation sociale des individus n'est sans doute pas moindre aujourd'hui qu'autrefois, mais elle est autre. Elle s'opère désormais par des voies indirectes et est vécue comme plus faible parce que le système culturel étatico-national n'agit plus d'une manière aussi uniforme et automatique qu'hier. Nous ne sommes plus, comme au XIX^e siècle, en présence d'une société de parfaite fusion entre ses composantes économique-sociales, d'une part, et culturo-nationales, d'autre part. Et parce qu'il n'y a plus la même correspondance qu'auparavant entre les démarches significatives de l'intégration économique et celles de l'agrégation à l'entité culturelle englobante de la nation, l'expérience des individus se transforme : si leur intégration continue bien de s'opérer à l'intérieur du seul espace politique existant qu'est la société étatique, ce n'est néanmoins plus par les vertus culturelles mobilisatrices de cet espace social qu'elle s'opère. Ce ne sont donc finalement que les conceptions héritées de la puissante tradition sociologique durkheimienne — tradition au sein de laquelle l'harmonie sociale était vue comme découlant nécessairement des impératifs du sommet de la pyramide sociale imposant ses normes à l'ensemble des individus — qui nous empêchent de voir ce qui existe pourtant déjà : une société et des écoles plus apparentées à une mosaïque qu'à une pyramide, où sont à l'œuvre des logiques sociales et culturelles multiples.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

Il n'y a évidemment pas d'obligation à considérer comme satisfaisante et enviable la situation des membres de la « société mosaïque » dans laquelle nous nous retrouvons présentement. Bien plus, on ne sait que trop bien en quoi la multiplication des sources possibles d'identification de soi et ce qu'on appelle le « processus d'individualisation des comportements » se paye cher pour nombre de nos contemporains ballottés par les modes séductrices, atomisés au sein de la « foule solitaire », sans repères stables ni véritable capacité d'orientation de leurs conduites qui ne font qu'internaliser les exigences du marché. Toutefois, plutôt que de confier à l'école une illusoire mission de retour en arrière sur les « valeurs sûres » ou de résurrection des formes sociales et politiques stables qui ont disparu, nous pensons que l'institution scolaire se doit au contraire de tenter d'approfondir ce que l'émergence de la culture démocratique n'a fait jusqu'ici qu'ébaucher confusément et insuffisamment. En reprenant conscience des promesses dont elle fut porteuse et en n'éludant pas ses responsabilités morales face aux jeunes qui devront entrer dans un monde culturellement non unifié, l'école se rendrait capable de participer directement au processus de l'approfondissement démocratique. Elle ferait aussi percevoir ce que le pluralisme de la culture permet d'entrevoir comme liberté des consciences individuelles et ce que l'inachèvement de cette même culture suppose comme tâches d'avenir pour les générations montantes.

La situation de pluralisme démocratique d'aujourd'hui exige certes l'apprentissage d'une citoyenneté, mais qui n'est plus celle d'hier. Elle exige d'affirmer un lien étroit entre la constitution du « monde commun et partagé » et la construction des individualités elles-mêmes. Dans le contexte de la culture démocratique, comme l'affirme A. Touraine¹⁴, l'école se doit non pas simplement d'intégrer et de soumettre les individus à un ensemble social qui identifie l'homme au citoyen d'un État, mais transformer les individus en sujets conscients de leurs libertés et de leurs responsabilités à l'égard d'eux-mêmes et du collectif auquel ils appartiennent. Car en dehors de cette place accordée à la subjectivité responsable des individus, la démocratie n'a pas de fondement solide. De la même façon, sans appui sur une identité culturelle propre, les individus séparés de toute tradition ne sont que des consommateurs de biens matériels incapables de résister aux séductions manipulées par les maîtres du marché. Touraine résume lapidairement cette idée dans la formule suivante : « La démocratie est forte là où l'ordre politique et social est faible et débordé d'en haut par la morale, d'en bas par la communauté. » Idée évidemment tout à fait opposée à celle qui a longtemps prévalu, selon laquelle il fallait identifier la démocratie au seul règne anonyme soit de la raison politique, soit de la majorité. Mais idée qui est essentielle au projet d'approfondissement de la culture démocratique actuellement inachevée et qui implique une nouvelle façon d'envisager les rapports entre l'individuation et la nature du lien politique. Ce qui, finalement, n'est rien d'autre qu'une invitation à reconsidérer les règles susceptibles de faire place aux différences lorsqu'il faut les faire coexister dans un « nous ».

¹⁴Alain Touraine, *Critique de la modernité*, Fayard, 1992, p. 401-403.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

C'est que s'ouvre aujourd'hui de manière balbutiante ce que, de son côté, P. Rosanvallon¹⁵ appelle « la perspective inédite d'une politique de la subjectivité, impliquant à la fois une nouvelle façon de parler de l'individu et une nouvelle compréhension de la nature du politique ».

Une seconde objection opposable à l'hypothèse d'un pluralisme scolaire étendu est qu'il ouvrirait toute grande la porte à une privatisation de l'enseignement, dans le sens néolibéral de l'expression. Or il ne s'agit pas selon nous d'arracher l'école à la sphère des pouvoirs publics pour la confier à l'initiative de ceux qui en auraient les moyens et qui n'attendraient que l'autorisation de s'emparer des systèmes de formation. L'hypothèse que nous voulons mettre en discussion est au contraire que l'enseignement entretient un lien fondamental avec le devenir collectif, sans toutefois être la propriété de l'État. Mais que ce lien est aujourd'hui gravement compromis par sa subordination à une instance qui a acquis la possibilité de mettre l'école au service du non-changement social.

Dans notre hypothèse, on ne prétend pas que l'État n'a plus rien à voir avec l'école. On affirme seulement que l'intervention régulatrice de l'État doit être la plus légère possible. Ainsi, à l'intérieur d'une loi-cadre relative aux contenus des prestations attendues des écoles (leurs programmes ainsi que les niveaux de savoirs et de compétences qu'elles doivent fournir à tous) et au financement des établissements (prévoyant une norme d'équité compensatrice des inégalités de départ entre les différents publics scolaires), des pouvoirs organisateurs émanant de la société civile et dépositaires de convictions acceptables dans le débat démocratique acquerraient le plus de liberté possible. L'État demeure l'un des partenaires de la mise en œuvre de l'enseignement parce qu'il est la forme politique englobante de la société, fournissant le référent légal commun, vérifiant les prestations et les engagements souscrits par les uns et par les autres. Mais surtout, il n'est plus la chape idéologique qui neutralise bureaucratiquement les convictions dont doit être nourri l'acte d'enseigner. L'État garde donc une fonction unificatrice, mais d'une société diversifiée. C'est ainsi la société elle-même et ses groupes de référence multiples qui font que l'histoire avance.

Dans le contexte de la Communauté française, notre hypothèse n'exige pas une opération immédiate et irréaliste de démantèlement forcé des réseaux existants. D'ailleurs on ne peut s'attendre à ce que les solides pouvoirs scolaires en place, institutionnels et syndicaux, renoncent à leur influence pour faire place à une autre réalité qu'eux. Néanmoins, on pourrait imaginer l'élaboration d'un cadre légal souple et dynamique qui ouvre l'avenir plutôt qu'il ne le ferme, comme on peut sérieusement craindre que ce ne soit hélas! le cas avec le décret Onkelinx de juillet 1997. Par rapport aux enjeux que nous discutons ici, ce décret ne fait que statufier les clivages traditionnels de notre enseignement au moment même où ceux-ci avouent publiquement leur impuissance à faire sortir l'école de son interminable crise.

¹⁵Pierre Rosanvallon, « Le nouveau travail de la représentation », *Esprit*, février 1998, p. 41-59.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

Le cadre légal souple et dynamique dont nous parlons devrait aider à l'apparition d'actions vraiment novatrices dans le domaine des structures scolaires et des initiatives éducatives nouvelles provenant de la société civile. Car nous manquons d'acteurs bien plus que d'institutions. Non pas qu'il faille imaginer qu'une mythique société civile soit capable de reprendre le flambeau à partir de rien et de tout recréer. Mais bien qu'une autonomie maximale reconnue aux établissements permettrait sans doute l'amorce d'un renouveau, tant du côté « officiel » (à partir de la Ligue de l'enseignement, par exemple) que du côté « libre » (à partir de certaines congrégations religieuses peut-être) en faisant valoir des « foyers de conviction » véritables qui seraient remobilisateurs de l'école.

Pour ce qui concerne plus particulièrement le monde de matrice chrétienne, n'y aurait-il pas en son sein un réel bénéfice spirituel et moral à reconnaître l'existence de sensibilités profondément différentes qui devraient pouvoir se traduire dans des projets d'école idéologiquement plus marqués que ceux susceptibles de se déployer actuellement au sein du « libre catholique » ? Or, pour des raisons de consensus interne stratégiquement compréhensibles — former un front uni en vue d'obtenir des pouvoirs publics les moyens légitimes du financement nécessaire à la survie des écoles —, le Secrétariat général de l'enseignement catholique (Segec) tente aujourd'hui, non sans difficultés d'ailleurs, une opération de centralisation plutôt que d'approfondissement de l'autonomie des pouvoirs organisateurs de ses établissements. Si comme le dit son secrétaire général, A. Beauduin, « l'école catholique ne met pas son drapeau en poche », ne doit-on pas craindre néanmoins qu'une telle opération ne se solde par un paradoxal appauvrissement supplémentaire de ses raisons d'exister ? Car centraliser le libre au moment même où l'officiel semble découvrir les vertus inverses de la décentralisation, n'est-ce pas aller vers l'étouffement de ce que les écoles catholiques avaient gardé de principal et qui avait permis leur moindre bureaucratisation ? L'opération ne se soldera-t-elle pas en outre à terme par une homogénéisation fatale, une sorte d'arasement des projets pédagogiques des écoles catholiques, au profit du seul type de référence chrétienne que les hiérarchies religieuses captives de l'idéologie des classes moyennes belges semblent prêtes à proposer ? C'est-à-dire un christianisme émotionnel et néo-quiétiste qui résonne si bien aujourd'hui avec la conception modeste qui réduit sans plus la démocratie à une vision purement procédurale de la gestion sociale et qui, en la ramenant à un strict agencement des droits, estompe la question des choix politiques qui sont toujours sous-jacents aux représentations possibles du bien commun.

Enfin, si l'on n'en reste pas à des considérations relatives à l'évolution des réseaux scolaires existants, d'autres pouvoirs organisateurs que ceux que regroupent l'« officiel » et le « libre » devraient pouvoir exister et être encouragés à se manifester, sans être a priori contraints de rallier les fédérations actuellement consacrées. L'écologie, le socialisme, le libéralisme ou d'autres visions du monde ne sont-elles pas susceptibles d'accoucher de projets pédagogiques et de structurer des établissements scolaires dans le cadre des convictions recevables au sein de la culture démocratique ? Ainsi, pourquoi des écoles confessionnelles musulmanes ne pourraient-

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

elles pas prendre leur essor aux côtés d'autres établissements confessionnels, tous nourris du sens que peut prendre le fait d'aller à l'école lorsque celle-ci participe à l'élaboration de la culture démocratique ?

PERSPECTIVES

En tout état de cause, il s'agit d'imaginer un avenir mobilisateur qui fasse sortir l'enseignement de son marasme. L'école d'aujourd'hui, massifiée et subordonnée pour le principal aux exigences de la seule rationalité instrumentale, s'apparente dans l'immense majorité des établissements, à un univers défilé qui juxtapose professeurs et élèves dans une sorte de face-à-face pathétique. D'un côté, une offre d'enseignement largement bureaucratisée et indifférente à l'adhésion des élèves, portée par des enseignants qui ne voient plus comment la transmission des savoirs dont la société les charge, pourrait être couplée avec une réelle prise de responsabilité de leur part à l'égard de « l'état du monde ». De l'autre côté, des générations de jeunes pour la plupart desquels la conviction intime issue de leur expérience est que la « vraie vie » est ailleurs et extérieure à l'école. Ainsi décomposé, le système scolaire n'est plus capable de susciter de ralliements significatifs et se réduit à offrir des opportunités de formation que peuvent saisir les plus avertis et les débrouillards. La faiblesse de ce cadre, rassemblant l'indifférence des jeunes et la morosité des professeurs « livrés » aux élèves en dehors de tout véritable support institutionnel, définit les termes de la crise de l'enseignement que, çà et là, quelques directions d'établissements et professeurs particulièrement motivés cherchent à surmonter avec plus ou moins de succès. Mais l'on ne saurait s'attendre à ce que l'institution scolaire trouve les chemins de son avenir dans l'effort sporadique et héroïque de quelques-uns.

S'il est vrai que dans le contexte de la culture démocratique de masse la signification que prend l'école dépendra plus qu'hier d'un investissement d'eux-mêmes de la part des élèves, il paraît néanmoins tout à fait illusoire d'espérer qu'un tel investissement puisse massivement advenir indépendamment de conditions structurelles qui le stimulent. C'est la raison pour laquelle il faut chercher les voies de la recomposition institutionnelle de l'école qui la fassent disposer d'une capacité de mobilisation de ses publics diversifiés. Inventer l'enseignement de masse au sein de la culture du débat démocratique suppose de relever le défi d'une école demeurée paradoxalement unique au sein d'une société socioculturellement multiple. Sans tomber dans le schéma idéaliste ambitionnant de refaire de l'école le foyer de production d'une société rêvée, notre hypothèse est que l'élargissement de la liberté d'enseignement peut contribuer à l'élaboration d'une culture autre que purement instrumentale qui est le véritable cœur de la domination sociale au sein de la démocratie. Car la construction d'un système d'écoles plus diverses et animées par des groupes de référence affirmée et sensibles au devenir du monde nous doterait d'établissements plus capables d'assurer tout à la fois la formation d'esprits libres et structurés par des convictions et la transmission des compétences indispensables au fonctionnement social. Cet ensemble de tâches est la contribution de l'école à ce que, traditionnellement, on appelait l'« intégration sociale ». Mais qui, dans les faits, se révèle être

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

aujourd'hui le maintien d'un modèle culturel subordonné pour le principal aux seules exigences de l'économie, dont le pouvoir politique attend (illusoirement?) les retombées de puissance. À cet égard, la réinterrogation au sujet de la liberté d'enseignement est l'une des voies par lesquelles doit être traitée la question de la crise de la représentation démocratique. La liberté d'enseignement est l'un des domaines de la vie sociale où se joue la prééminence de la souveraineté populaire sur la raison d'État, c'est-à-dire la définition de la démocratie elle-même.

Albert Bastenier