**« Pour une école de l’égaliberté »**

**150e anniversaire de la fondation de**

***La Ligue de l’Enseignement et de l’Éducation permanente***

**Séance académique**

**Hôtel de Ville de Bruxelles**

**8 octobre 2014**

En cette circonstance joyeuse et solennelle, dans ce cadre prestigieux, devant tant de personnalités et d’amis, c’est à la fois un honneur et un plaisir pour moi d’être à cette tribune. Mais c’est un honneur et un plaisir teintés de la crainte de décevoir vos attentes. Car que peut-on attendre d’un philosophe ? Des interrogations, des doutes, des apories – peu de réponses, je le crains, encore moins de solutions … La philosophie, écrivait Michel Foucault, ce n’est pas « *légitimer ce qu’on sait déjà*», mais « *entreprendre de savoir comment et jusqu’où il serait possible de penser autrement*»[[1]](#footnote-1).

Mais je suis également convaincu que, ainsi comprise, la philosophie n’est en fait rien d’autre qu’un exercice de *laïcité radicale* – si l’on entend par là plus (et autre chose) que la séparation de l’Etat et de l’Eglise : le refus de *tout* dogme, qu’il soit religieux, politique ou économique ; la critique de nos propres certitudes, la mise à l’épreuve de nos principes, non pour désespérer de nous-mêmes, mais au contraire pour garder intacte la puissance émancipatrice de toute pensée réellement libre.

C’est dans cette perspective que je voudrais réfléchir, avec vous ce soir, à l’actualité de nos idéaux de liberté et d’égalité. Quel sens ont-ils encore aujourd’hui ? Pourquoi et comment se battre pour eux dans le cadre de l’école ? Cette actualité de nos idéaux de liberté et d’égalité, je voudrais l’interroger en tant que philosophe, mais aussi (puisque je suis un philosophe impur, qui s’est souvent aventuré hors des murs de l’Université) à partir de deux expériences « de terrain » que j’ai eu la chance de mener ces dernières années :

* à la direction du *Centre pour l’égalité des chances* de 2007 à 2013, j’ai été témoin privilégié de l’évolution de notre société en matière d’interculturalité, d’intégration, de discrimination et de racisme ;
* plus récemment, entre 2013 et 2014, à la demande du Ministre de l’Économie de Wallonie, Jean-Claude Marcourt, j’ai réalisé un travail de prospective sur le redressement socio-économique de la Wallonie intitulé « *Un Pacte pour la Wallonie*»[[2]](#footnote-2).

Or précisément, la question *interculturelle* d’une part, la question *socio-économique* d’autre part, sont les deux questions cruciales de l’école publique aujourd’hui. Et comme pour nous lancer un défi à nous-mêmes, j’ai choisi un titre volontairement offensif : « *pour une école de l’égaliberté*».

« Égaliberté ». Ce mot-valise a été forgé par le philosophe français Etienne Balibar[[3]](#footnote-3). L’égaliberté, c’est, comme le mot l’indique, « l’égale liberté » : l’exigence inconditionnelle d’une égale liberté pour tous les humains en tant qu’ils sont tous citoyens. Exigence littéralement révolutionnaire, que l’on trouve énoncée pour la première fois dans la *Déclaration des droits de l’homme et du citoyen* de 1789. Prenons la mesure de cette dimension révolutionnaire de l’égaliberté :

* la démocratie athénienne a certes inventé l’autonomie politique, le droit à la citoyenneté. Mais comme on sait, ce droit n’était pas universel : il excluait les étrangers, les femmes, les esclaves. L’égalité de droits (l’*isonomia*) était circonscrite au petit nombre (10%) des individus mâles, propriétaires et autochtones ;
* à Jérusalem, 5 siècles plus tard, Saint Paul délivre au nom du Christ un message d’universalité et d’égalité de tous les êtres humains, par-delà leur appartenance à quelque classe, communauté, statut : « *Il n'y a plus ni Juif ni Grec, ni esclave ni homme libre, ni homme ni femme; car tous vous êtes tous un* (= tous égaux) *en Jésus-Christ* » (*Épître aux Galates, 3 ; 26-28*). Mais c’est une égalité purement spirituelle, déconnectée de toute citoyenneté, puisqu’elle n’est effective que dans le corps mystique du Christ. Les inégalités terrestres, ainsi que toutes les formes temporelles de domination, sont de ce fait légitimées (« *Rendez à César …*») comme autant d’épreuves que l’homme doit endurer avant d’accéder au Royaume de Dieu.

Autrement dit, on a d’un côté une citoyenneté sans universalité (Athènes) et de l’autre une universalité sans citoyenneté (Jérusalem). La Déclaration de 1789, elle, conjoint les deux : elle fait de tous les humains, des citoyens égaux en droit et en liberté. La liberté est nécessairement égalité et inversement. Car si la liberté n’est pas égalité, si je suis libre d’être le maître d’autrui, alors lui n’est pas libre, et *ma* liberté est *pour lui* assujettissement (ce qui est contradictoire) ; inversement, qu’est-ce que l’égalité, sinon la négation de tout assujettissement, donc l’affirmation de la liberté, la « *libération de la liberté elle-même*»[[4]](#footnote-4) ?

Il est donc faux de dire (c’est notamment la thèse de Tocqueville) que égalité et liberté sont en proportion inverse, comme s’il fallait choisir entre des politiques plus égalitaires et des politiques plus libérales. L’observation historique montre le contraire : il n’y a pas d’exemples de restrictions des libertés sans inégalités sociales, ni d’inégalités sans restrictions des libertés. En URSS, pays du Goulag et de la censure, les inégalités entre les apparatchiks et le peuple étaient gigantesques. Inversement, dans des pays comme les Etats-Unis ou la Chine, où les inégalités économiques sont criantes, le taux d’emprisonnement et le nombre d’exécutions à mort sont parmi les plus élevés. *A contrario*, les pays qui mènent les politiques sociales les plus fortes sont aussi les pays où les libertés publiques sont les mieux assurées.

Or c’est exactement ce principe d’égaliberté qui a guidé les fondateurs de la *Ligue de l’enseignement* en 1864 : une école qui libère, c’est une école qui libère les enfants *à la fois* de l’emprise dogmatique de la religion et de la misère sociale. Ce ne sont pas deux combats juxtaposés: c’est le *même* combat. Et il faut même aller plus loin : non seulement l’instruction obligatoire et gratuite postule l’égalité des enfants entre eux, mais l’exigence de libre pensée (l’idée qu’il faut apprendre à l’élève à penser par lui-même) postule quelque chose d’encore plus révolutionnaire, qui est *l’égalité des intelligences*, jusqu’à l’égalité entre le maître et l’élève. Avant (disons) Rousseau et 1789, le rapport pédagogique entre maître et élève était un rapport hiérarchique d’autorité, qui justifiait le magistère de l’Eglise sur l’éducation : le maître était aux élèves ce que le prêtre était au croyant, comme le père à ses enfants et le roi à ses sujets. Mais les Lumières introduisent une idée révolutionnaire : celle d’une *transmission* qui ne soit pas une *imposition*; l’idée que l’élève est l’égal de son maître en intelligence, et que le travail du maître est de faire éprouver à ses élèves en quoi il est semblable à eux[[5]](#footnote-5).

Une telle égaliberté, toutefois, est une *aporie* – féconde, mais une aporie. Car comment transmettre sans imposer ? Cela consiste-t-il à donner à l’enfant les compétences dont il aura besoin pour s’orienter dans la vie en évitant toute inculcation idéologique, tout dressage politique ? Ou est-ce façonner sa personnalité, lui inculquer des valeurs pour en faire un citoyen responsable ? C’est tout le débat, interne à la laïcité même, entre *l’instruction* (Condorcet), qui se conçoit comme transmission de *savoirs*, et *l’éducation* (Jules Ferry), qui se conçoit comme transmission de *valeurs*.

Il n’y a pas de solution théorique à ce dilemme. L’école publique, en France comme en Belgique, a toujours oscillé entre les deux modèles. Dès l’origine, au tournant des XIXe et XXe siècles, l’école publique (jusqu’à l’École-Modèle d’Alexis Sluys) est travaillée par ses propres contradictions :

* tout en se dressant contre l’Église, l’école de la république intervenait sur les enfants au nom de principes tout aussi sacrés que ceux de l’Église. De même que le prêtre, aussi répugnant peut-il être personnellement, dès qu’il dit la messe, devient la figure de Dieu sur terre, de même l’instituteur, dès qu’il fait la classe, est l’incarnation de la République. Comme le prêtre qui dit au fidèle : « *priez, obéissez, et vous finirez par croire et être sauvé*», l’instituteur laïque dit à ses élèves : « *étudiez, obéissez, et vous finirez par être rationnels, autonomes* »[[6]](#footnote-6) ;
* quant à l’instruction obligatoire, on sait qu’elle se limitait à l’école primaire, et que le secondaire (pour ne rien dire de l’Université) était réservé aux élites – et aux élites masculines qui plus est. L’école de Jules Ferry était en réalité appariée au fonctionnement du capitalisme et aux intérêts de la bourgeoisie de son époque.

Voilà qui n’enlève rien à la grandeur de l’œuvre de Jules Ferry, ni de la *Ligue de l’enseignement*. Mais cela indique qu’il n’y a pas une bonne nature, une essence de l’école publique, encore moins un « Âge d’Or » où tourner nos regards nostalgiques. L’école publique est (et a toujours été) en conflit avec elle-même ; elle ne doit donc pas seulement combattre des adversaires extérieurs (l’Église ou le Capital), mais elle doit aussi affronter ses propres apories. Gommer ces contradictions, c’est déconnecter l’école (publique) du principe d’égaliberté.

Or c’est précisément ce que l’on observe dans les débats actuels autour de l’école. Si j’ai intitulé ma conférence « Pour une école de l’égaliberté », c’est aussi pour manifester mon désaccord avec la plupart des discours qui sont tenus aujourd’hui sur l’école. Quels sont ces discours ? Schématiquement, il y en a trois :

1. le discours sur l’école qui domine le milieu de l’enseignement lui-même, c’est ce qu’on appelle (un peu méchamment) le « pédagogisme », dont le théoricien le plus connu dans le champ francophone est Philippe Meirieu. Ce discours dit en substance : il faut mettre *l'élève* au centre du système scolaire, plutôt que l'enseignant. Cette pédagogie centrée sur l’enfant est née dans les années 70 de la critique de l’école comme lieu de reproduction des inégalités[[7]](#footnote-7). Pour intégrer les enfants des classes populaires, l’institution scolaire doit s’adapter à eux, partir de leurs attentes, de leur vécu, en éliminant tous les marqueurs d’élitisme et de distinction (toujours au sens de Bourdieu). Dans le conflit « instruction » *versus* « éducation », le pédagogisme est résolument du côté de l’éducation : sa fonction d’intégration sociale prime sur celle de transmission des savoirs.

Ce discours pédagogiste, ultra-dominant dans le milieu enseignant, est aujourd’hui attaqué de toutes parts, en même temps que les pratiques éducatives qu’il a inspirées. La virulence (voire la violence) des discours critiques contre le pédagogisme témoigne de l’état de crise dans lequel se trouve l’école. Quelles sont ces critiques ? On peut en distinguer deux, à la fois opposées mais convergentes :

1. un certain discours « *républicain*» (appelé aussi « *disciplinariste*») dénonce le nivellement par le bas et l’individualisme auxquels aurait conduit le pédagogisme, également accusé d’avoir introduit le consumérisme et le relativisme culturel à l’école. Ce discours « républicain » (qui englobe aussi bien des nostalgiques de l’école de Jules Ferry[[8]](#footnote-8) que des intellectuels atterrés par l’effondrement des disciplines littéraires[[9]](#footnote-9), ou encore des trotskistes critiques du néolibéralisme[[10]](#footnote-10)), veut remettre *l’enseignant* au centre de l’institution scolaire, réhabiliter l’autorité du « maître », de l’« instituteur » en tant qu’il est l’intercesseur entre l’élève et des formes symboliques qui, autrement, lui resteraient inaccessibles. L’école doit donc rester (ou redevenir) un espace sanctuarisé où le savoir ne doit pas être instrumentalisé ni relativisé, mais préservé dans sa nature en quelque sorte transcendante et, partant, critique par rapport à la société et aux médias.
2. C’est un tout autre discours que l’on entend dans les milieux économiques, qui déplorent que l’école soit peu adaptée à la nouvelle économie de l’innovation et à la globalisation. Lors de mes entretiens dans le cadre du « Pacte pour la Wallonie », la plupart des chefs d’entreprises (relayés par certains syndicalistes) ont dénoncé le déficit d’ingénieurs et de techniciens, la méconnaissance des langues et des nouvelles technologies, mais ils ont surtout insisté sur les *soft skills* (sens de l’effort, investissement de soi, flexibilité, inventivité), sans lesquels ils ne peuvent optimaliser les compétences et hiérarchiser les profils.

Comme on le voit, les critiques du pédagogisme sont symétriquement opposées : les républicains reprochent à l’école de se diluer dans le néolibéralisme, et voudraient qu’elle retrouve son autonomie ; tandis que les entreprises déplorent au contraire son isolement, et la voudraient davantage immergée dans le monde réel. Mais dans le fond, il y a convergence des deux discours sur un point : la critique (implicite ou explicite) de l’égalitarisme. L’école devrait assumer, en fin de compte, sa nature hiérarchisante et élitaire – même si les critères de « l’excellence » sont diamétralement opposés.

Le pédagogisme est donc pris entre deux feux. Mais le plus étonnant, c’est que lui-même a aujourd’hui tendance à abandonner l’objectif de l’égalité. Le discours d’un Philippe Meirieu s’est infléchi ces dernières années. Face à l’exclusion ou la « désaffiliation » (Robert Castel) d’un nombre toujours croissant d’élèves, face à la dégradation du milieu scolaire, Meirieu diagnostique que le problème de l’école aujourd’hui, c’est ce qu’il appelle la « *guerre civile*»[[11]](#footnote-11). L’école serait en proie à une violence diffuse, généralisée qui se manifesterait de multiples manières : agressions, harcèlements, incivilités, mais aussi absentéisme, illettrisme, désoeuvrement ; racisme, communautarisme, tensions identitaires. De nombreux jeunes seraient des « *néo-barbares*»[[12]](#footnote-12) en voie de « déshumanisation », si bien que l’urgence pour l’école aujourd’hui, ce ne serait même plus de lutter contre les inégalités, mais contre la barbarisation de la société : « *éviter la violence*», « *assurer la survie de la démocratie*». L’objectif ne serait plus la justice sociale, mais d’apprendre le « *vivre-ensemble*», de « *permettre aux futurs citoyens de se parler*». Même la pédagogie progressiste est en train de renoncer à l’école de l’égaliberté …

Comment en est-on arrivés là ? Comment en est-on arrivés à ce que, selon les résultats PISA (bien connus de tous), l’enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles soit

* à ce point *inefficient* (nous sommes sous la moyenne de l’OCDE ; un élève de 15 ans accuse un retard d’un an par rapport à son condisciple flamand) ;
* et parmi les plus *inégalitaires* de l’OCDE : nos bons élèves (massivement issus des milieux socio-culturels favorisés) sont meilleurs que la moyenne des Coréens, mais les moins bons (issus des milieux défavorisés, souvent d’origine immigrée) sont plus mauvais que la moyenne des Mexicains ?

La responsabilité de ces résultats catastrophiques, eu égard aux moyens investis par la collectivité (le problème, on le sait, n’est pas budgétaire) n’incombe pas à l’école elle-même mais plutôt à la façon dont l’école reproduit et amplifie les évolutions de la société tout entière.

C’est pourquoi il faut bien comprendre le lien mécanique entre les deux phénomènes majeurs auxquels nous sommes confrontés : les *inégalités* et les *identités*. Mon hypothèse est la suivante : plus une société, sur le plan *matériel*, parvient à assurer la cohésion sociale en son sein, en resserrant les écarts entre les classes et les groupes, moins l’individu aura besoin, sur le plan *symbolique*, de référents identitaires de type nationaliste ou communautaire. A l’inverse, moins une société forme un monde commun, car désagrégée par la concurrence et les inégalités, et plus l’individu aura tendance, pour se constituer un « monde » sur le plan symbolique, à se tourner vers des identifications compensatoires.

C’est ce que montre l’histoire récente. Pendant les « Trente Glorieuses », on a vu la promotion du collectif dans l’ordre matériel (sécurisation de l’existence, réduction tendancielle des inégalités), mais aussi, de façon complémentaire, la montée de l’individualisme dans l’ordre symbolique (libération sexuelle, déclin du nationalisme et des religions, reflux – partiel – du racisme). A partir des années 80, l’offensive néolibérale inverse la dynamique : dans les rapports matériels, c’est l’individualisme qui prime, avec la mise en concurrence des travailleurs et le démantèlement de l’Etat social ; ce qui crée chez les individus une demande compulsive d’identité – national-populisme chez les « autochtones », communautarisme chez les « allochtones ».

Depuis les années 80, on est ainsi passé, pour reprendre les termes du sociologue François Dubet, d’un modèle de « *l’égalité des places*» (disons : l’Etat-Providence) à un modèle de « *l’égalité des chances*» (disons : l’Etat social actif)[[13]](#footnote-13). Dans le modèle de l’égalité des places, chacun était assuré d’avoir une place (c’est-à-dire un emploi) dans la société, en même temps que l’écart entre les places tendait à diminuer (sans toutefois disparaître). L’école était alors relativement adéquate à ce modèle : elle permettait à un ouvrier d’aller à l’école primaire, à son fils de fréquenter le secondaire et de devenir employé, et à son petit-fils d’aller à l’université et de devenir cadre. Comme sur un escalator, tout le monde reste sur sa marche, mais tout le monde monte. Les moins favorisés ont alors le sentiment qu’en dépit de la dureté de leur existence, « *demain sera meilleur*», « *nos enfants vivront mieux que nous*» …

Le modèle de l’égalité des chances qui est aujourd’hui le modèle dominant accepte quant à lui le principe de la compétition pour les meilleures places, mais postule qu’elle doit être équitable[[14]](#footnote-14). Modèle qui énonce également que les systèmes sociaux, comme les écosystèmes, sont d’autant plus performants qu’ils sont diversifiés. S’il y a 50% de femmes, 10% de Noirs, 15% de Musulmans et 8% d’homosexuels (par hypothèse) dans la population, on doit retrouver les mêmes proportions à l’Université, au Parlement et dans les CA des grandes entreprises. Mais cette promotion de la diversité de sexe, de culture, de religion, etc., sert en fait une logique néo-darwinienne de sélection des plus performants. La projection dans l’avenir s’est alors inversée : un des traits culturels majeurs de la société européenne d’aujourd’hui, c’est le sentiment que nos enfants vivront *moins bien que nous*. Pour le milieu scolaire, cette projection négative dans l’avenir est évidemment très lourde de conséquences …

On est ainsi passé de la représentation de la société en termes *d’inégalités* et de *classes* à une représentation en termes de *discriminations* et *d’identités*. Conséquence : à partir des années 90, la question de la justice sociale cède le pas à celle de l’interculturalité – le foulard islamique devenant un véritable abcès de fixation. Du *Commissariat Royal aux immigrés* de 1989-1993 à la *Commission du dialogue interculturel* (2004-2005) puis aux *Assises de l’Interculturalité* (2009-2010), les pouvoirs publics vont eux-mêmes aggraver cette surculturalisation de problèmes qui, à la base, sont des problèmes de dynamiques sociales globales.

C’est ainsi que l’école se trouve aujourd’hui coincée entre deux problèmes majeurs (mais, je répète, liés) : les *inégalités économiques* et les *tensions identitaires*. Et pour l’école publique, le problème est redoublé, car cette spirale négative finit par saper ses principes (d’égalité et de neutralité) de l’intérieur – comme si ceux-ci étaient, non pas simplement impuissants face aux inégalités et aux identitarismes, mais complices, pris au piège de ces derniers.

L’égalité prise au piège des inégalités ?

Dans leur immense majorité, les enseignants traitent de façon égale tous les élèves. Leur impartialité est réelle et sincère. Mais précisément, c’est *parce que* les enseignants traitent de façon égale leurs élèves dans les classes (conçues comme une sorte d’espace formel, euclidien), que les différences socio-culturelles, importées du milieu familial, peuvent se transformer en inégalités scolaires. Et l’opérateur qui va transformer l’égalité de traitement du professeur en machine à hiérarchiser et à exclure, c’est, on le sait, l’échec scolaire – dont je rappelle que nous sommes, en Fédération Wallonie-Bruxelles, les « champions du monde » (46% des élèves de 15 ans ont redoublé au moins une fois, contre 26% en Flandre, 3% en Grande-Bretagne ou en Finlande). Le phénomène de l’échec scolaire est si massif qu’on ne peut pas dire qu’il s’agit d’un ratage, d’une lacune de l’institution – à laquelle on pourrait remédier en y mettant plus de détermination et/ou de bienveillance. Osons dire que l’échec scolaire est *fonctionnel*: il sert de triage social des populations périphériques vers des filières dites de relégation ou vers l’enseignement spécial (où les enfants issus de milieux immigrés et/ou défavorisés, on le sait, sont surreprésentés). Aucun enseignant, aucun directeur d’école n’est « responsable » de cette logique qui est systémique et indissociable d’une mécanique centrifuge globale qui rejette de plus en plus, à la périphérie de la périphérie de notre société, des populations en quelque sorte surnuméraires, superflues, dont le stade ultime de traitement est l’enfermement (IPPJ, EDS, prison). Entre l’assistanciel et le pénitentiel, entre l’école et la prison, il n’y a plus, pour ceux que Meirieu appelle les « néo-barbares », qu’un continuum qui est celui d’une déchetterie sociale.

Ce qui serait inacceptable (mais n’est-ce pas ce qui se profile ?), c’est que l’école publique soit assignée à cette fonction de déchetterie, tandis que l’école dite « libre » se réserverait l’éducation des populations centrales.

La neutralité prise au piège des identitarismes ?

La neutralité est l’assurance d’un traitement égal de toutes les convictions. Mais de deux choses l’une : soit l’école publique opte pour la neutralité *inclusive* (selon la logique qui prévaut pour les cours dits « philosophiques »), et elle prend le risque de laisser se développer le prosélytisme et le communautarisme ; soit elle opte pour la neutralité *exclusive*, donc l’interdiction de l’expression des convictions, mais elle prend alors un autre risque, celui de ne viser en fait qu’une seule communauté – la communauté immigrée musulmane. Quand j’étais directeur du *Centre pour l’égalité des chances*, j’ai répété que le Législateur devait prendre ses responsabilités (comme il l’avait fait en France en 2004), et qu’une interdiction raisonnée des signes convictionnels à l’école *n’*était *pas* de la discrimination – à condition qu’une telle interdiction vise *tous* les signes, religieux ou politiques, ostentatoires ou discrets. Sans espoir d’être entendu, je le redis : il vaut mieux un cadre législatif imparfait mais clair que la situation actuelle, qui est une porte ouverte à l’arbitraire et aux frustrations.

Ce qu’il nous faut bien garder à l’esprit, c’est que la laïcité ne peut pas combattre certaines formes de l’islam aujourd’hui comme elle combattait jadis l’Eglise catholique. Hier, s’attaquer à l’Eglise, c’était s’en prendre à une institution hégémonique, liée aux pouvoirs politiques et financiers. Aujourd’hui, ici en Belgique, s’en prendre aux populations musulmanes, c’est s’attaquer à des populations minorisées et prolétarisées. Les problèmes dits « interculturels » dont les médias nous rebattent les oreilles n’ont d’ailleurs pas de rapport *direct* avec la religion. Quels sont-ils ? Foulard ; refus de servir sous l’autorité d’une femme ; mariages arrangés ; horaires différenciés dans les piscines ; tests de virginité et réfections d’hymen ; crimes « d’honneur » ; sexisme et homophobie, etc. : soit *tous* problèmes qui ne sont pas imputables à l’islam comme tel, mais à la persistance du « patriarcat », c’est-à-dire d’une organisation de la sociabilité primaire fondée sur la domination masculine et l’hétéro-normativité. Pas de caricature, toutefois : « notre » société majoritaire n’a toujours pas réalisé l’égalité femme/homme (qu’on songe à l’écart salarial persistant), ni vaincu l’homophobie. Il n’en demeure pas moins que la forme la plus concrète de repli identitaire aujourd’hui, dans ces diasporas, c’est la reconstruction, par les jeunes générations elles-mêmes, de modes de parenté et de sociabilité patriarcaux. Là est le vrai problème. Et tout est lié : si le patriarcat se maintient dans nos mégapoles, c’est aussi parce que, pour les familles rejetées dans la périphérie de la périphérie sociale, une façon de compenser le chômage et la précarité, c’est de perpétuer des mécanismes de solidarité propres aux familles élargies.

Nous ne voulons pas d’une école publique coincée entre *déchetterie sociale* et *ghettos culturels*. Nous ne voulons pas d’une école publique dont on instrumentalise les idéaux d’égalité et de liberté pour laisser croître les inégalités et les identitarismes.

Ce combat, c’est d’abord un choix de société. Dans son édition du 6 octobre 2014, le journal *Le Soir* titrait : « *mixité sociale à l’école : l’échec*» (faisant pour la énième fois le procès du « Décret Inscription »). Or le problème de la mixité sociale, avant d’être celui des écoles, est celui des *territoires* où elles se trouvent. A Saint-Josse, 90% des élèves sont identifiés « ISEF » (« indice socio-économique faible »), contre … 1,3% à Watermael-Boisfort ! Dans mon « *Pacte pour la Wallonie*», j’identifie la pauvreté des enfants comme le principal risque social à venir pour la Wallonie (où 25% des moins de 18 ans vivent sous le seuil de pauvreté), mais aussi pour Bruxelles (où les chiffres montent au-delà de 35% - contre 10% pour la Flandre). On ne peut évidemment attendre de l’école seule qu’elle résolve ce problème (qui est une vraie bombe sociale à retardement), qui suppose une politique intégrée croisant politique *éducative*, politique de *l’emploi* et politique de la *famille*.

Mais qu’est-ce que l’école publique peut faire elle-même pour être fidèle à ses principes ? Dans le peu de temps qui me reste, je voudrais poser quelques balises qui montrent que nos idéaux de liberté, d’égalité, de laïcité sont plus que jamais d’actualité.

Première balise, au sujet de la mission fondamentale de l’école. Dans la querelle qui oppose les tenants de l’instruction à ceux de l’éducation, je suis résolument du côté de *l’instruction publique* (du côté de Condorcet). La fonction première de l’école, c’est de transmettre des *savoirs*. Il me paraît hautement problématique, du point de vue d’une laïcité radicale, d’assigner à l’école la fonction d’inculquer des valeurs morales, c’est-à-dire d’être un lieu de production d’identité politique ou idéologique. Car précisément, quand cette fonction moralisatrice et normalisatrice prend le dessus, quand l’école cherche à produire et à évaluer des types de comportement, elle le fait toujours au détriment des savoirs, des matières. C’est ce que l’on voit aujourd’hui : les savoirs transmis se trouvent réduits à une sorte de viatique minimal, dont l’étendue diminue toujours plus face au constat que même ce minimum n’arrive pas à être assimilé. La complexité des savoirs est de ce fait évacuée[[15]](#footnote-15).

Sans doute faut-il remettre au centre de l’institution scolaire non pas *l’élève*, non pas *l’enseignant*, non pas *l’entreprise*, mais la *matière*, le savoir (sous toutes ses formes : linguistiques, culturelles, technologiques)[[16]](#footnote-16). La dévalorisation du cours de français, comme de la maîtrise de l’écrit en général, sont une vraie catastrophe.

Réhabiliter les savoirs entraîne des conséquences pratiques que je n’ai pas le temps de développer :

* apprendre réellement une matière, une technique, requiert du temps ; or ce temps n’est pas le même d’un enfant à l’autre. L’évaluation uniforme (tel jour, à telle heure, chronomètre en main) n’a pas de sens. Il faudrait idéalement laisser chaque élève apprendre selon son rythme propre, le laisser refaire le parcours et les exercices autant de fois que nécessaire, comme dans le contexte artisanal, dans le compagnonnage. Là résiderait une véritable égalité. L’école devrait retrouver son sens premier, étymologique : *skolè*, en grec, c’est le loisir, le temps perdu, et même la paresse (un *topos skoladzôn*, est un lieu vide, un terrain vague, une friche). L’école comme lieu d’errance, d’erreur, de tâtonnement … ;
* apprendre quelque chose ne se fait pas sans une certaine jubilation. Le « *gai savoir*», dit Nietzsche. En latin, *savoir* et *saveur* ont la même étymologie. Or on s’ennuie à l’école – fort logiquement, puisque l’objectif de normalisation (s’intégrer, être conforme, éviter la violence, apprendre à vivre-ensemble, etc.) prime sur l’objectif de transmission des savoirs.

Deuxième balise : la fonction d’éducation : former des « *citoyens responsables*». Dans la perspective d’une laïcité radicale, un citoyen responsable n’est rien d’autre qu’un être capable de penser par lui-même. L’instruction transmet des savoirs ; l’éducation forme à un certain *rapport* à ces savoirs – un rapport critique, réfléchi, qui permet à chacun de distinguer une simple opinion personnelle d’un énoncé à portée universelle, une croyance d’une théorie scientifique, etc.

C’est pourquoi, autant je me réjouis de la future réforme des cours dits « philosophiques », autant je suis un peu consterné de lire dans la DPC que le but du futur cours de citoyenneté sera « *l’apprentissage des valeurs démocratiques, des valeurs des droits de l’homme, des valeurs du vivre ensemble*». Comme si notre monde ne dégoulinait pas de valeurs, d’humanisme, de bons sentiments … Je voudrais plaider pour que, dans les cours philosophiques, on fasse ce que l’on n’a jamais fait jusqu’à présent : de la philosophie ! Or, la philosophie n’enseigne pas des valeurs, mais un certain rapport critique aux valeurs. Kant a écrit une *Critique de la raison pratique*, Nietzche une *Généalogie de la morale.* La question qu’ils posent, c’est : d’où viennent les valeurs ? A quelles conditions sont-elles possibles ? Quelle est la valeur des valeurs ?

Si le but de toute éducation est un certain rapport critique aux savoirs et aux valeurs, alors l’un des grands enjeux pour la laïcité demain, ce n’est pas tant le règlement des questions interculturelles (le foulard, les accommodements raisonnables, etc.) que le problème du *relativisme*, ou plutôt du partage (de moins en moins assimilé par les élèves) entre ce qui est objectif et subjectif. La montée en puissance du créationnisme est inquiétante (et doit être combattue), mais on pourrait aussi évoquer le négationnisme ou le climato-scepticisme. Le problème de fond, ici, c’est celui du statut de l’objectivité et de l’exigence de vérité – qui suppose elle-même des vertus concrètes : la probité, l’humilité face au réel, le décentrement par rapport à ses croyances … Que des élèves disent aujourd’hui à leurs professeurs : « *vous croyez à la Shoah, mais moi je n’y crois pas, c’est mon droit »* ou « *Darwin avait son opinion, moi la mienne*» est infiniment plus inquiétant, on en conviendra, que la question de savoir s’il faut prévoir des repas hallal dans les cantines de l’école publique.

Troisième balise : lors de mes entretiens dans le cadre du « *Pacte pour la Wallonie*», j’ai été frappé que *tous* mes interlocuteurs aient identifié l’école comme *le* problème, *le* défi majeur pour l’avenir de la Wallonie (mais cela vaut aussi bien pour Bruxelles). Pas de réindustrialisation, pas d’économie de l’innovation, m’ont répété mes interlocuteurs, sans institutions de recherche et d’enseignement de qualité. Le discours entrepreneurial sur l’école ne doit pas être rejeté quand il souligne nos handicaps : déficit d’ingénieurs et de techniciens ; monolinguisme ; formation continue insuffisante et inadéquate. Et quand le même discours plaide pour un rapprochement entre écoles et entreprises, je crois que la réponse adéquate est de prendre au mot les entrepreneurs et de le leur dire : valorisons réellement les techniques, initions les jeunes à la vie de l’entreprise, à *tous* les aspects de cette vie, y compris les questions d’organisation et donc de concertation – voire de contestation – sociales.

Quatrième et dernière balise : le mode de fonctionnement de notre système scolaire. Nous sommes très nombreux ce soir à être convaincus que la concurrence entre réseaux est une plaie de notre système. Elle crée une situation de « marché scolaire » qui aggrave les inégalités sociales et empêche toute rationalisation des ressources. Peut-on espérer qu’à défaut d’un grand service public unifié, les réseaux ne soient progressivement amenés à « s’évaporer » (pour parler comme un homme politique flamand bien connu) ? La déconfessionalisation des écoles catholiques est une réalité[[17]](#footnote-17) ; mais ce qu’il faut viser avant tout, c’est un pilotage plus homogène de l’enseignement, dont la formule la plus opératoire, selon moi, est la régionalisation des pouvoirs *organisateurs*, la Fédération Wallonie-Bruxelles gardant la compétence comme pouvoir *régulateur*. Il ne s’agit pas de régionalisme dogmatique, mais de prendre acte du fait que la Région est devenue le centre de gravité de la Belgique fédérale.

Si j’ai voulu conclure sur ces questions d’organisation, c’est pour signifier que l’école de l’égaliberté n’est pas une utopie morale ; c’est une exigence *politique*. L’école de l’égaliberté, ce n’est pas une école idéale, mais au contraire une école qui ne cesse de se poser des questions sur elle-même. C’est ce que la *Ligue de l’enseignement* fait depuis 150 ans : s’interroger sur l’école publique, la pousser à se transformer pour qu’elle reste fidèle à ses principes. La *Ligue*, dans sa mission de défense de l’école publique comme dans sa mission d’éducation permanente, maintient vivante ce que j’ai appelé la laïcité radicale: n’être assuré de rien, douter, expérimenter; mais ne céder sur rien, revendiquer, résister.

La *Ligue* est elle-même une école d’égaliberté … pour une école de l’égaliberté.

**Edouard Delruelle**

**Professeur à l’Université de Liège**

[**www.edouard-delruelle.be**](http://www.edouard-delruelle.be)

1. Michel Foucault, *L’usage des plaisirs*, Gallimard, 1984, p.14. [↑](#footnote-ref-1)
2. Le texte est disponible sur mon site [**www.edouard-delruelle.be**](http://www.edouard-delruelle.be) [↑](#footnote-ref-2)
3. Moins médiatisé que Comte-Sponville, Onfray ou Badiou, Etienne Balibar est mais sans doute le plus grand philosophe politique français contemporain, traduit dans plus de 15 langues, avec qui j’ai la chance de pouvoir collaborer régulièrement. Cf. plus particulièrement *La proposition de l’égaliberté*, PUF, 2010. [↑](#footnote-ref-3)
4. Etienne Balibar, *Proposition de l’égaliberté*, PUF, p.72. [↑](#footnote-ref-4)
5. C’est ici l’enseignant qui parle, et tous ceux dans cette salle qui enseignent ou ont enseigné comprennent ce que je veux dire: ce qui fait la grandeur du métier d’enseigner, ce n’est pas d’être celui qui sait face à celui qui ne sait pas, mais c’est de pouvoir annuler cette différence, de voir nos élèves faire l’expérience vivante qu’ils sont nos égaux, qu’ils sont progressivement capables de nous critiquer, de nous corriger, de nous dépasser – sans quoi, du reste, aucun progrès des connaissances ne serait possible. [↑](#footnote-ref-5)
6. Sur ce point, cf. Fr.Dubet, *Le déclin de l’institution*, Seuil, 2002. [↑](#footnote-ref-6)
7. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, 1970*.* [↑](#footnote-ref-7)
8. Entre autres Philippe Nemo, *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ? : La dérive de l'école sous la Ve République*, Grasset, 1991 ; Jean-Paul Brighelli, *La fabrique du crétin*, Gawsewitch, 2005 ; [↑](#footnote-ref-8)
9. Entre autres Denis Kambouchner, *Une école contre l'autre*, PUF, 2000 ; Jean-Pierre Le Goff, *La Barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, La Découverte, 1999 ; [↑](#footnote-ref-9)
10. Entre autres Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément et Guy Dreux,  *La Nouvelle École capitaliste*, Paris, La Découverte, 2011 ; Jean-Claude Michéa, *L’enseignement de l’ignorance*, Climats, 1999. [↑](#footnote-ref-10)
11. Ph.Meirieu et M.Guiraud, *L’école ou la guerre civile*, Plon, 1997. [↑](#footnote-ref-11)
12. *Ibid*, p.78. [↑](#footnote-ref-12)
13. François Dubet, *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Seuil, 2010. [↑](#footnote-ref-13)
14. Bien qu’ayant codirigé durant 6 ans une institution publique appelée *Centre pour l’égalité des chances*, je ne me suis jamais reconnu dans cette dénomination ni l’idéologie qui lui est sous-jacente. [↑](#footnote-ref-14)
15. Enseignant en 1er BAC à l’Université, je vois très bien que les étudiants travaillent non pas pour apprendre, mais pour se conformer à une norme comportementale qui, pensent-ils, leur assurera une « bonne note ». Le problème, pour l’étudiant, n’est pas : « *est-ce que j’ai compris mon cours de philo ?*», mais : « *comment est-ce que le prof veut que je me comporte ? Qu’est-ce que Delruelle veut que je lui dise ?*». [↑](#footnote-ref-15)
16. Sous cet angle, je partage nombre de propositions de l’APED (« Appel pour une école démocratique ») sur l’instruction polytechnique. [↑](#footnote-ref-16)
17. Un des effets palpables de cette déconfessionnalisation chez mes étudiants de 1er BAC venant de l’enseignement catholique  est leur inculture religieuse abyssale : ils sont pour la plupart incapables de m’expliquer la signification de l’Eucharistie, et certains ne savent pas faire la différence entre l’*Ancien* et le *Nouveau Testaments*. Mais faut-il vraiment s’en réjouir ?  [↑](#footnote-ref-17)