

Michel Eliard, *La fin de l'École*, Education et formation, Pédagogie théorique et critique, PUF, Paris, 2000, 136 pages.

Le ton polémique ne manque pas d'attraits, quand un regard décapant dévoile et dénonce les intentions et les stratégies de l'adversaire. Mais il a aussi ses mauvais côtés, celui d'un engagement partisan qui à l'heure des bilans, occulte ce qui pourrait être mis au passif des positions défendues. La nuance n'est pas toujours de mise, et la volonté persuasive amène parfois à jeter l'enfant avec l'eau du bain. L'ouvrage de Michel Eliard parvient certainement à éveiller l'intérêt des acteurs du monde scolaire sur certaines des évolutions – voire des dérives – qui le guettent à court ou moyen terme, mieux qu'il ne convainc de l'utilité de recréer un îlot scolaire, bastion de l'idéal laïc et républicain. Ce plaidoyer vigoureux s'inscrit sur un fond de changement dans les modèles éducatifs, en partie motivé par une évolution des contextes économiques et politiques des sociétés occidentales (comme par exemple, l'émergence de nouveaux modes de recrutement, de gestion de la main-d'œuvre par les entreprises, et de régulation politique de l'activité économique et financière). La forme scolaire d'éducation est aujourd'hui probablement bousculée, voire même contestée dans sa légitimité à apprendre, mais il n'y aurait là rien d'étonnant parce que l'école avait elle-même fini par conquérir un monopole dans ce domaine d'activités en délégitimant d'autres modes d'apprentissage. Dans une analyse éclairante, Guy Vincent (1994) soulignait que l'adoption d'une forme scolaire d'éducation coïncidait avec une évolution politique majeure : l'apparition de l'Etat en tant que forme d'organisation politique, en d'autres termes, d'une forme abstraite, désincarnée et centralisée d'exercice du pouvoir dans les sociétés. Ce ne seraient donc, contrairement à ce que suggère Eliard, ni la Révolution française, ni les lois de la 3^{ème} République qui ont installé l'École telle que nous la vivons et la connaissons actuellement, mais la volonté de monarques absolus d'unifier un territoire et de soumettre aux mêmes lois et règles (et notamment celles de la langue française) les peuples qui y vi-

vaient. La Révolution n'a en effet pas aboli l'Etat, mais a consacré l'accès au pouvoir étatique d'une nouvelle classe sociale. C'est là aussi l'hypothèse de Vilfredo Pareto, dont on sait qu'il n'éprouvait guère de sympathie à l'égard du socialisme : « La machine gouvernementale que la bourgeoisie a su si savamment organiser à son profit, les socialistes voudraient bien s'en emparer et s'en servir à leur tour, mais ils n'ont garde de la vouloir détruire. Voilà pourquoi la contradiction que nous avons notée en eux de tendre à augmenter les pouvoirs de l'Etat qui les persécute n'est qu'apparente ; ils ne font ainsi que rendre plus riche et plus précieuse la proie qu'ils convoitent » (Pareto, 1965, 33-34). Ainsi à l'heure où l'Etat en tant que forme politique d'organisation des sociétés est bousculé par une double tendance à la globalisation et à l'affirmation de régionalismes, la forme scolaire d'éducation avec laquelle il entretenait un lien d'étroite proximité est elle aussi ébranlée. Et c'est probablement là un des moteurs de la réflexion d'Eliard qui, au fil des pages, affirme des convictions très fortes, souvent sans concessions et qui, à force de se répéter, ternissent la portée heuristique du propos. Bien plus, on finit par se demander vers quelles orientations politiques nous entraînent les mises en garde adressées aux acteurs du monde scolaire.

D'un côté, on partage avec l'auteur une série de préoccupations liées aux évolutions de l'École dans nos sociétés contemporaines : marchandisation de l'éducation, statut de l'enseignement professionnel, liaison formation-emploi. Mais on aurait attendu une analyse plus fine d'une tendance à la marchandisation qui ne concerne pas tous les segments de l'institution scolaire et qui tend à faire émerger de nouveaux lieux et de nouvelles modalités d'apprentissage. On n'aurait pas d'emblée placé l'école comme composante ou lieu indispensable d'une formation professionnelle et on aurait davantage interrogé les pratiques de recrutement des entreprises. A ce propos, on rejoint l'auteur qui, citant Durkheim, souligne que le diplôme obtenu à l'école pourrait bien être moins l'indice d'une compétence professionnelle que celui d'une capacité à « recevoir plus tard une culture de ce genre » (p.102). Dans le même ordre d'idées, on mentionnera l'un des aspects les plus stimulants de

l'ouvrage, l'hypothèse d'une liaison forte entre déréglementation du travail et déréglementation scolaire, à travers le glissement d'un modèle de la certification ou de la qualification par le diplôme à un modèle des compétences acquises tout au long de la vie dans une société cognitive. En y insérant cependant des questions complémentaires : tous les secteurs du marché du travail sont-ils bien concernés ? Ce glissement s'opère-t-il de la même façon selon le niveau de compétences que l'on vise ?

D'un autre côté, on aurait souhaité davantage de nuances dans le propos. Par exemple, quand l'auteur met en exergue les vertus du modèle de l'École républicaine, en oubliant certaines des conséquences de cette vaste entreprise de mobilisation nationale. La critique des théories sociologiques qui ont contribué à ébranler l'idée d'une école véritablement démocratique paraît elle aussi entachée du postulat de l'inévitable dualité entre deux notions : l'égalité des droits, d'une part, et l'égalité des chances, d'autre part. Aux yeux de l'auteur, cette notion d'égalité des chances aurait indûment remplacé celle d'égalité des droits dans l'analyse sociologique, contribuant de ce fait « à retourner contre l'École la responsabilité du maintien d'inégalités qui lui sont extérieures, légitimant ainsi la mise en place de scolarisations différenciées dont le résultat aboutit à accentuer, encore, les inégalités » (p.79). Si l'intention est de titiller la (bonne) conscience de ceux qui, volontairement ou non, isolent l'école de son environnement politique, l'auteur vise probablement juste. Mais il paraît moins convaincant d'affirmer que les événements de la Commune de Paris et les politiques scolaires de la 3^{ème} République, sont à l'origine d'un modèle scolaire plutôt favorable à la classe ouvrière. C'est oublier que la compétition scolaire induite par le modèle méritocratique et accentuée par l'ouverture du jeu scolaire, n'a en définitive pas profité à tous ceux qui, dans cette course à l'obligatoire certification, disposaient des capitaux les plus faibles. Dans ce cadre, la confrontation de deux principes d'égalité (*de droit* versus *des chances*) doit être subsumée sous une théorie plus générale des principes de justice ou d'équité : le jeu ou la compétition scolaire (encore qu'il conviendrait, comme le fait justement remarquer l'auteur p.69, d'évoquer une compétition

éducative) seront-ils plus justes si l'on accorde aux différents compétiteurs les mêmes droits et si les modalités de participation ne sont pas ajustées au profil des joueurs ? Ou si, par une évaluation préalable des ressources initiales, on vise à doter chacun des mêmes chances dans une compétition de plus en plus ouverte ? On comprend aisément que selon leur statut dans la compétition, les joueurs aient un intérêt objectif à invoquer l'un ou l'autre de ces principes de justice.

Il paraît cependant difficile de limiter les thèses en présence à ces deux extrêmes, et on voit surgir une voie médiane qui vise à doter chaque élève d'un socle de compétences de base minimales à l'issue du parcours scolaire : on vise ici l'égalité des acquis. Le débat glisse alors de la sphère politique à la sphère pédagogique, et renvoie les acteurs du monde scolaire à leurs responsabilités professionnelles d'éducateurs et de formateurs. Il s'agit alors de se demander comment les uns et les autres parviennent à gérer au quotidien ces tensions entre mérite et égalité dans l'école démocratique de masse (voir à ce propos Dubet, 2000) ou plus prosaïquement, comment est gérée dans les classes une hétérogénéité qui ne se construit plus aujourd'hui sur la base des clivages traditionnels, mais sur de nouvelles lignes de fracture, ethniques et religieuses, par exemple. Et sur ce dernier point, il s'agit probablement d'un défi majeur adressé à l'École laïque. Les pistes de réflexion ouvertes par l'auteur semblent se construire sur une base dichotomique et renforcer l'idée que seul le durcissement d'un des deux pôles suffira à réinstaller l'ordre républicain. Mais cela résoudra-t-il les questions soulevées par la diversité croissante des publics scolaires ? Le principe d'une égalité en droit est-il vraiment compatible avec l'inégalité des conditions sociales et bien plus encore avec l'éloignement de plus en plus perceptible des référents idéologiques et identitaires des uns et des autres ? Faut-il renouveler le combat de la 3^{ème} République qui a mobilisé le peuple autour d'elle pour asseoir ses fondations et qui par ailleurs, ne se posait pas le problème de l'égalité des chances (p.15) ? Son principal objectif, écrit Eliard, était alors « d'asseoir la démocratie contre l'Église catholique et l'aristocratie, de moderniser l'État, de développer une société

d'entrepreneurs, d'instruire le peuple » (ibid.)... Ce défi doit-il être réactualisé ou repris tel quel ? L'auteur en tout cas, entend bien que l'on se distancie de l'idéologie du « respect des différences, dont la traduction concrète est la constitution de ghettos communautaires, négation de l'égalité et de la République » (p.21) et plus encore, des effets de mode liés aux usages de notions telles que celles de « différences, de pluralité, de multiculturalisme, d'équité, etc. » (p.93).

Dans l'argument développé par l'auteur, la langue française, sa diffusion et sa maîtrise (orthographe, grammaire,...) occupent une place privilégiée, symboles de l'unité républicaine menacée à l'heure de l'élargissement européen et de la mondialisation. C'est donc bien un monde, ses principes de justice (ou d'injustice...), ses institutions emblématiques qui sont attaquées de toutes parts, et les politiques internes, y compris celles menées par les gouvernements de la gauche, ont précipité la perte de ces référents historiquement ancrés. Et si la solution prônée est bien de resserrer les rangs républicains et de redonner à l'École sa mission initiale, il faut alors fermer certaines portes – celles qu'on a ouvertes « aux multiples intervenants extérieurs » – « afin qu'elles (les écoles) redeviennent un lieu d'instruction au lieu d'être ce lieu ouvert à tous les vents de la rue et que l'on charge d'apporter des solutions à tous les problèmes d'une société malade du chômage, de la déréglementation et de la précarité qui en découlent » (p.127).

Les propositions avancées par l'auteur en fin d'ouvrage résument en définitive une approche *scolarocentrique* de la démarche d'éducation et d'apprentissage. Cet ouvrage montre, si besoin en était, à quel point le monde de l'éducation et l'institution scolaire sont des lieux privilégiés de constitution et d'affrontement d'idéologies concurrentes, mais en clivant à l'excès les réalités actuelles dans des oppositions dichotomiques, il n'apporte guère de solutions praticables. Car on a le sentiment qu'en appliquant les propositions de réorganisation du jeu scolaire qui sont avancées en conclusion, les compétiteurs actuellement les plus affûtés le resteront demain encore et les laissés-pour-compte, aussi.

Références bibliographiques

- Dubet, François (2000), L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse, *L'Année Sociologique*, 50, n°2, 383-408.
- Pareto, Vilfredo (1965) *Libre-échangeisme, protectionnisme et socialisme*, Œuvres Complètes IV, avec une note introductive de G. Busino, Librairie Droz, p.86 in Valade B., 1990, *Pareto, la naissance d'une autre sociologie*, Paris, PUF, Sociologies, 1990, pp.33-34.
- Vincent, Guy (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Jean-François Guillaume,
Département de Sciences Sociales,
Faculté d'Economie, de Gestion et de Sciences
Sociales
Université de Liège au Sart Tilman
Boulevard du Rectorat, 7 – Bât. B31
4000 LIEGE (Belgique)
Jean-Francois.Guillaume@ulg.ac.be