

Pour le pluralisme scolaire

Philippe Nemo

Résumé

Pour résoudre les difficultés de notre système scolaire, **il faut accepter de modifier l'organisation de l'Education nationale**. Le système de l'administration géante qui impose le même fonctionnement, les mêmes programmes et les mêmes méthodes à toutes les écoles, sans qu'elles puissent s'adapter aux besoins et aux aptitudes de leurs élèves, n'est plus adapté à notre temps.

En s'appuyant sur des expériences étrangères réussies, cette étude propose un nouveau principe : **que la collectivité finance l'enseignement, mais que la prestation d'enseignement soit assurée par des écoles indépendantes**, librement créées et gérées, capables d'innover et de faire jouer l'émulation.

Correctement conçu, ce système permet d'offrir un accès à tous les enfants sans conditions de ressources, un enseignement adapté à chacun, une garantie contre les dérives idéologiques ou sectaires et une gestion rigoureuse des fonds publics.

Il peut être introduit en quatre étapes :

1) Le Parlement vote un **cahier des charges** que toutes les écoles doivent respecter. Il prévoit notamment des normes minimales de compétences et de diplômes pour les enseignants, l'obligation d'enseigner les règles civiques de base de notre pays et l'interdiction d'enseigner des principes qui leur soient contraires, pour éviter toute dérive sectaire ou communautariste.

2) Chaque école candidate établit un projet

d'école, qui respecte le cahier des charges mais qui peut prévoir des programmes plus riches, des exigences plus grandes, des activités supplémentaires.

3) Ce projet est soumis à **l'agrément** d'un organisme de contrôle qui détermine si le projet d'école est conforme au cahier des charges.

4) Si le projet est déclaré conforme, l'école peut passer un **contrat** avec la puissance publique, qui lui attribue une dotation financière annuelle, proportionnelle au nombre et à l'âge des enfants inscrits.

L'école est ensuite régulièrement **inspectée** par l'organisme de contrôle, qui peut lui retirer l'agrément, et donc son financement public, si elle ne respecte pas son projet d'école.

Les écoles sont les employeurs de leurs personnels enseignants et administratifs. Elles peuvent se regrouper en réseaux, afin de partager des activités pédagogiques, éviter l'isolement intellectuel et offrir des évolutions de carrière aux enseignants. Chaque réseau d'écoles accumule ainsi de l'expérience, une culture et une identité propres qui permettront à terme dans notre société l'émergence de **foyers intellectuels et spirituels nouveaux**.

Ce système possède en outre l'avantage de pouvoir démarrer avec un **petit nombre d'écoles à statut expérimental**. Et il ne remet pas en cause les droits des personnels d'enseignement actuels : ceux qui le souhaitent pourront être détachés dans les nouvelles écoles sans que leur statut ni le déroulement de leur carrière soient remis en question.

Première Partie

Le constat

Au moment même où Napoléon instaurait le monopole scolaire, il supprimait la liberté de la presse.

A. INTRODUCTION

La situation de l'école est désastreuse en France, mais aussi dans de nombreux pays occidentaux. Sans préjuger d'autres causes sociologiques et culturelles, il y a d'abord, à l'origine de ce désastre, un problème de *structures*.

L'éducation, en Occident, a été faite au long des siècles par les Églises puis, de plus en plus, par les États. Or ces structures ne conviennent plus à l'éducation dans les sociétés modernes.

Qui dit modernité, en effet, dit pensée critique et scientifique, refus des dogmes comme des idéologies, liberté de conscience et liberté de penser. Ni les Églises, ni les États ne peuvent plus prétendre à un monopole, ni même à un quelconque privilège dans la définition de ce qu'il faut apprendre à la jeunesse. Toute la vie culturelle, aujourd'hui, est libre. Ne peuvent aujourd'hui revendiquer de monopole légitime, dans la vie intellectuelle et culturelle, aucune institution scientifique ou centre de recherche, ni aucun organe de presse ou de médias, ni aucune maison d'édition, ni en général aucun organisme culturel. Les sociétés modernes ne sont plus unanimistes. Elles sont pluralistes. Elles respectent certes le droit et l'État de droit qui le protège, mais, au-delà de ce *consensus sur les règles*, il ne peut plus y avoir de *consensus sur les idées*.

Cette situation de pluralisme dans le cadre de règles n'est d'ailleurs pas propre à la culture. Elle existe aussi dans la vie politique, où elle a nom « démocratie », et dans la vie économique, où elle a nom « économie de marché ».

Or, en contradiction flagrante avec ce

droit commun du pluralisme, la France connaît encore aujourd'hui une situation de monopole scolaire. Ce monopole – qui n'existe dans aucun autre pays occidental comparable – est un héritage de Napoléon I^{er}, qui n'a été conservé par les républicains, à l'époque de Jules Ferry, qu'en raison du combat acharné qu'ils croyaient devoir mener contre les écoles de l'Église. C'est donc une spécificité française, mais dont il faut bien comprendre que nous ne devons pas être fiers. En effet, Napoléon n'était pas un démocrate. Au moment même où il créait l'Université de France, ancêtre de notre Éducation nationale, il supprimait la liberté de la presse... Cela montre bien de quel esprit anti-démocratique relève le monopole scolaire.

Celui-ci ayant été maintenu par les Républiques successives (car l'actuelle « école libre », outre qu'elle est quantitativement marginale, n'est pas libre de ses programmes), il en résulte une situation étrange. Aujourd'hui, en France, des familles qui ne lisent pas les mêmes journaux, ne votent pas pour les mêmes partis, n'ont pas les mêmes soucis et projets professionnels, les mêmes genres et styles de vie, etc., sont contraintes de faire éduquer leurs enfants dans un même moule et dans des écoles qu'elles ne peuvent choisir ni contrôler. Elles constatent en outre que ce moule, conçu en principe dans le cadre de l'État démocratique neutre, est en réalité accaparé par des groupes partisans qui donnent à leurs enfants une éducation politiquement orientée.

Elles ne peuvent donc percevoir cette situation que comme une anomalie et un despotisme, auquel elles tentent de résister par tous les moyens passifs et actifs dont elles disposent.

Le comble est que le monopole, fait pour imposer l'uniformité, n'est même plus capable d'assurer à l'œuvre éducative un minimum de cohérence. Tous les témoignages, toutes les études¹ montrent que l'Éducation nationale est devenue un bateau ivre qui n'est plus piloté ni par le ministre, ni par son administration.

Cet échec n'est pas dû à la mauvaise volonté ou à l'incompétence des personnels de l'Éducation nationale. Il est la conséquence inéluctable d'une situation objective à laquelle personne ne peut plus rien changer, la libéralisation et la complexification de la société. Pas plus que le *Gosplan* soviétique ne pouvait gérer une économie moderne complexe, un ministère de l'Éducation ne peut imposer un modèle éducatif unique à une société qui s'est singulièrement diversifiée et qui, de toute façon, ne reconnaît plus à l'État une autorité intellectuelle et morale incontestable.

Dans ces conditions, nous pensons qu'il existe une formule simple et légitime susceptible de prendre le relais historique des éducations ecclésiastiques et étatiques : le *pluralisme scolaire*.

Nous proposons cette solution pour la France, mais nous sommes convaincus qu'elle est la solution d'avenir pour *tous les pays occidentaux sans exception*, dans la mesure où tous sont devenus des démocraties pluralistes.

Les spécificités de l'école

Certes, la soumission au droit commun de la liberté n'exclut pas pour l'école certaines spécificités. D'une part, l'enfance doit être protégée, puisqu'on n'est éduqué qu'une fois et avec des résultats largement irréversibles. Les enfants ne sauraient être les « cobayes » humains d'expériences pédagogiques arbitraires. D'autre part, la collectivité est intéressée à ce que l'éduca-

tion de tous possède certains caractères. L'État, protecteur de l'intérêt général et de l'ordre public, doit veiller à ce qu'on y enseigne les règles de base de la vie citoyenne. Mais cela n'empêche nullement le pluralisme.

En matière de médecine ou de pharmacie, par exemple, où il y va d'enjeux non moins vitaux que dans l'éducation, la liberté et le pluralisme existent, même s'il y a des contrôles *a priori* qui limitent et encadrent l'offre de services et de produits. En fait *toute* l'économie est plus ou moins encadrée par des règles destinées à protéger le public : on ne vend pas n'importe quelle nourriture ou boisson, on ne fabrique pas n'importe quels objets industriels, la construction de bâtiments est soumise à des normes, etc. Mais personne, si ce n'est les marxistes, n'en déduit qu'il faut nationaliser la médecine, l'agriculture, les BTP et toutes les autres industries. C'est donc qu'il y a, dans l'intense attachement de certaines forces politiques au monopole éducatif, de tout autres motifs que l'indispensable protection de l'enfance – motifs que nous aurons à élucider.

Cet article expose les principes du pluralisme scolaire et esquisse le schéma de ce que pourrait être un système scolaire pluraliste adapté aux sociétés démocratiques modernes.

Je formulerai d'abord les principes du pluralisme : ses raisons d'être profondes tenant à la situation culturelle des sociétés modernes, les inconvénients du monopole public, ceux, également, d'un abandon du service éducatif au pur marché sans intervention financière de l'État. Puis je proposerai une solution simple : découpler le problème du financement de l'éducation de celui de sa prestation (Partie I. B).

Je pourrai alors décrire ce système où l'éducation générale de base est financée par l'État, alors que la prestation éducative est assurée par différents organismes indépen-

Là où règne la liberté de conscience, il ne peut y avoir un modèle éducatif qui fasse l'unanimité.

dants (associations, fondations, entreprises). J'examinerai le statut des écoles, le cahier des charges auquel elles devront se conformer, les procédures d'habilitation et de contrôle (Partie II.A).

J'esquisserai enfin le tableau du type d'organismes qui pourrait émerger à la faveur d'un tel système de liberté : des écoles libres, certes, mais aussi des réseaux d'écoles, organismes ayant une taille critique suffisante pour avoir des corps professoraux bien formés et à la carrière suffisamment diversifiée, et capables de constituer de fortes traditions scolaires adaptées à notre temps. Je formulerai même l'hypothèse que ces organismes pourraient devenir, dans notre monde déstabilisé et désorienté, des foyers de renouveau intellectuel et spirituel (Partie II. B).

B. PRINCIPES DU PLURALISME SCOLAIRE

Lien social et pluralisme dans la société

Il n'y a pas de société sans lien social. Mais la nature de ce lien a changé lors du passage des sociétés archaïques aux premières formes de l'État puis aux sociétés démocratiques et libérales modernes.

Dans les sociétés archaïques, le lien social est constitué par l'unanimité : tous croient au mythe et pratiquent le rite, la société ne tient que si elle est un « groupe en fusion » dont tous les membres ont le même esprit et les mêmes buts.

Depuis les Grecs, cependant, est apparue la pensée critique. Dès lors que sont observées les lois de la démocratie, les opinions dissidentes sont autorisées, elles sont même perçues comme utiles au bien commun.

On ne retracera pas l'évolution qui a conduit de là au pluralisme idéologique, politique et économique qui prévaut dans les sociétés démocratiques et libérales modernes. Prenons pour acquis que, dans ces sociétés, l'unanimité n'est plus requise. Il faut certes un consensus sur les « règles de juste conduite » morales et juridiques qui permettent aux hommes de coopérer pacifiquement, mais il n'est plus nécessaire, ni même utile, d'être d'accord sur les mêmes idées ni de posséder les mêmes savoirs.

Cette diversité ne doit pas être ressentie comme une déchéance par rapport à un « paradis perdu » de concorde sociale. Elle est essentiellement *bénéfique*. La quasi-totalité des richesses qu'a produites le monde moderne ne sont à notre disposition *que grâce à elle*. C'est en effet l'augmentation de la quantité totale de savoir existant dans la société qui a permis, à environnement naturel et capacités d'intelligence et de travail de l'espèce humaine inchangés, les conquêtes immenses sur la nature et l'augmentation prodigieuse de la production et de la consommation qui caractérisent les sociétés modernes. Or l'augmentation du savoir possédé globalement par la société n'a été possible que par *la division du travail et du savoir* que permet le pluralisme. Il faut donc accepter celui-ci comme un progrès irréversible de l'évolution culturelle. Revenir à l'unanimité appauvrirait dramatiquement la société : il ne pourrait tout simplement plus y avoir de société scientifique et industrielle. Exiger l'unanimité, c'est donc plus qu'un crime, c'est une erreur que ne peuvent commettre que ceux qui ne comprennent rien à la sociologie et à l'économie des sociétés modernes.

Il y a cependant une condition indispensable pour que le pluralisme soit viable et fécond. C'est qu'il y ait effectivement un consensus sur les « règles du jeu » social, c'est-à-dire sur les règles morales et juridiques de base. Pour pouvoir coexister et coopérer de façon pacifique et efficiente, les hommes doivent avoir foi dans le droit,

Dans les sociétés modernes, il n'est plus nécessaire, ni même utile, d'être d'accord sur les mêmes idées et de posséder les mêmes savoirs. Il suffit que chacun respecte les règles morales et juridiques communément admises.

l'État de droit et les institutions démocratiques. Sinon, les conceptions du monde, vies, savoirs et projets divers ne sont plus des réalités qui s'interfécondent, mais des monades qui se heurtent. La société ne peut alors que s'abîmer dans l'anarchie.²

Lien social et pluralisme en matière scolaire

Appliquons ceci au problème de l'école. Nous retrouvons, à ce niveau, la nécessité d'une différenciation des savoirs comme celle de règles communes.

- Les familles qui ont des savoirs différents, des échelles de valeurs différentes, des choix politiques différents, des genres et des styles de vie différents, des projets professionnels différents, ne peuvent admettre pour leurs enfants une école enseignant à tous les mêmes programmes.

- Mais tous les enfants d'un pays doivent être formés à respecter les mêmes règles fondamentales de la vie civique.

Accorder ces deux exigences est parfaitement possible.

L'argument selon lequel il est vital d'assurer la cohésion de la nation et de la société, loin de condamner le pluralisme scolaire, oblige seulement à conclure que, dans toutes les écoles, on doit impérativement enseigner les règles civiques de base de la société démocratique, et on ne doit pas avoir le droit d'enseigner des principes contraires.

Supposons donc un système scolaire pluraliste, où sont enseignées à tous les enfants les règles civiques de base de la société démocratique, mais où, au plan des savoirs et savoir-faire enseignés, ainsi que des méthodes pédagogiques, il existe une vraie diversité. En résulte-t-il un éclatement social ?

Les exemples de la presse et de la science

Pour répondre, on peut observer les effets du pluralisme dans le domaine de la presse ou de la science, secteurs culturels comparables à l'école, et où règne déjà la liberté.

Le pluralisme de la presse n'a pas conduit à un éclatement de l'information. Quand tous les journaux sont libres, ils peuvent certes, par définition, exprimer des opinions diverses. Mais ils savent que s'ils diffusent de fausses nouvelles, un ou plusieurs autres journaux diront la vérité. Celle-ci sera donc finalement connue du public. Toute tentative de propagande et de manipulation est vouée à l'échec. Bien plus, les journaux de mauvaise foi, ou trop évidemment orientés, seront discrédités. Le résultat de la liberté de la presse est donc d'obliger les journaux à une auto-discipline qui les conduit à être le plus objectifs qu'il leur est possible, que cela leur plaise ou non. En ce sens, la vérité objective étant unique, les journaux qui tendent vers elle se rapprochent entre eux. La liberté de la presse produit donc, paradoxalement, une convergence et non une divergence de l'information. C'est bien ce que nous constatons dans la presse des pays démocratiques, où les médias se ressemblent finalement beaucoup et donnent à peu près les mêmes informations de base, même s'ils la commentent différemment.

Il en va de même pour la science. L'existence de laboratoires de recherche scientifique complètement indépendants les uns des autres dans le monde entier n'aboutit pas à l'éclatement de la science, à l'émergence d'une multiplicité de physiques, de chimies ou de biologies disparates et incompatibles. Au contraire, tous les laboratoires, ayant connaissance des résultats trouvés par les autres, reprennent ces résultats à leur compte quand ils ont pu les

Pour assurer la cohésion de la nation, toutes les écoles doivent enseigner les règles de la vie commune de la société démocratique. Mais cela n'implique pas qu'elles soient obligées de suivre les mêmes programmes et les mêmes méthodes.

vérifier par leurs propres moyens, et ils les critiquent quand ils ont des raisons objectives valables de le faire. Ainsi se dégagent des théories qui recueillent l'agrément de tous, parce que personne n'a pu leur opposer d'objections décisives. Le consensus se construit sur ces théories précisément parce qu'à tout moment n'importe quel scientifique pourrait les remettre en cause. Là encore, donc, la liberté critique des scientifiques produit de la convergence et non de la divergence.

Ce qui est vrai en matière de presse ou de recherche scientifique sera vrai en matière scolaire. Il n'y a aucune raison de supposer que la liberté des écoles devrait se traduire par un éclatement et une divergence toujours plus grande des modèles scolaires.

Aucune école ne voulant offrir aux familles moins que ce qu'offre l'école concurrente, bien peu se lanceront dans des expériences trop radicalement originales. Mais toutes rêvant d'offrir, si possible, quelque chose de plus et de mieux que les autres, elles se permettront l'initiative heureuse qui fera la différence, sans remettre en cause les acquis auxquels tout le monde tient. Il y aura ainsi un *mimétisme vertueux du pluralisme*. On le voit déjà dans les nombreux pays où existe la liberté scolaire.

C'est ce qui fait la force incomparable – pour ne prendre que cet exemple reconnu de tous – du système des universités américaines. Ce système est authentiquement pluraliste, mais les universités se « marquent » les unes les autres comme des joueurs de football sur un stade. Le résultat est que les universités se ressemblent beaucoup à certains égards, mais que toutes sont obligées de maintenir le niveau d'exigence le plus élevé possible. Elles laissent rarement passer une occasion de recruter un bon professeur, ou d'adopter un programme innovant, attendu par la recherche ou par l'industrie, ou de corriger des erreurs qui font baisser leur cote. Moyennant quoi toutes se maintiennent à

un haut niveau.

L'école d'État, concept absolutiste ou totalitaire

Réfutons encore un argument souvent entendu. Certains récusent tout pluralisme scolaire au motif que l'école serait une « institution » – et ils se gargarisent de ce mot solennel. Mais il y a là une confusion intellectuelle. Ou bien, par « institution », on entend simplement une organisation humaine plus ou moins durable, comme une association, une fondation... Si l'école est une institution en ce sens, rien n'empêche qu'il y ait une pluralité d'écoles, puisque le concept n'implique par lui-même aucun monopole.

Ce n'est que si, par « institution », on entend une *partie intégrante de l'appareil d'État* que l'école ne peut être qu'unique – comme doivent l'être la justice, la diplomatie ou l'armée.

Le problème est que la thèse selon laquelle l'éducation est une fonction organique de l'État, au même titre que ses fonctions régaliennes, n'a été soutenue que très rarement dans l'Histoire. Dans l'Antiquité, elle n'a été adoptée qu'à Sparte, qui était un État totalitaire, où l'économie elle-même était dirigée par l'État, ainsi d'ailleurs que les mariages et les naissances, et où il n'existait aucune liberté de penser (et, de ce fait, aucune pensée : on ne connaît aucun intellectuel, savant ou philosophe, spartiate ; Sparte est, à cet égard, l'anti-Athènes). Aux Temps modernes, l'éducation d'État n'a été proposée que dans le cadre des utopies socialistes, de Campanella à Rousseau et aux Jacobins, ou par des monarques absolus comme Louis XV ou Napoléon I^{er}, et en dernier lieu par les régimes totalitaires fascistes et communistes.

La thèse de l'école-institution n'a donc

Contrairement à l'État totalitaire, l'État démocratique renonce à prendre en charge la pensée et la conscience.

de sens que dans le cadre d'une conception *absolutiste* ou *totalitaire* de l'État. Au contraire, l'État démocratique et libéral se reconnaît limité par les droits de l'homme, ce qui signifie qu'il renonce à prendre en charge la totalité de l'existence humaine, et d'abord la pensée et la conscience. D'ailleurs un État démocratique est, par définition, un État qui est contrôlé par l'opinion. Si c'est lui qui forge l'opinion, où est le contrôle ? Comme nous l'avons dit plus haut, l'école monopolistique, telle qu'elle existe en France, est une institution essentiellement anti-démocratique, contrairement à toutes les illusions que la propagande des républicains radicaux et des socialistes a répandues à ce sujet.

Pluralisme scolaire et consensus

J'affirme que, dans les pays où la démocratie est parvenue à maturité, *le pluralisme scolaire est la seule formule sur laquelle il puisse y avoir un consensus des citoyens*. Étant donné qu'ils sont habitués à jouir de la liberté dans leur vie civique, leur vie professionnelle et leur vie quotidienne, et qu'ils ne croient plus en aucun dogme imposé d'en haut, il est clair qu'on ne les mettra plus jamais d'accord sur une éducation unique pour leurs enfants.

Quelque « grands débats nationaux » et autres « concertations » à grand spectacle qu'on organise sur le sujet, ils ne pourront souscrire aux mêmes contenus scolaires et aux mêmes styles d'enseignement, parce qu'ils ne croient tout simplement plus qu'il y ait une unique vérité en ces domaines. Ils ne seront plus jamais unanimes sur une même méthode d'enseignement de la lecture et de l'écriture, sur une même manière de narrer l'histoire, sur la place à accorder aux diverses langues mortes, vivantes ou régionales, à l'informatique, aux activités intellectuelles, sportives, artistiques, manuelles et techniques.

Il est moins probable encore qu'ils s'alignent sur les mêmes options quant au style, détendu ou rigide, à donner à l'enseignement, ou quant à la discipline, sévère ou laxiste, à imposer aux élèves, ou quant à la question de savoir si le professeur doit dire « tu » ou « vous » aux élèves et les appeler par leur nom ou leur prénom.

C'est une prétention ridicule de supposer qu'ils sont tous d'accord sur le fait qu'on donne ou non une éducation sexuelle à leurs enfants, et sur le contenu éventuel d'une telle éducation. Il est évidemment illusoire de penser qu'ils puissent s'accorder sur un même enseignement des valeurs.

Et ceci non pas parce que nos concitoyens penseraient qu'il n'y a pas de vérités en ces domaines et que l'éducation, comme les goûts et les couleurs, dépend des seuls choix arbitraires de chacun ; mais parce qu'ils sentent que les vérités que tout le monde recherche ne peuvent résulter que de la libre confrontation des opinions, et non de l'imposition unilatérale de thèses officielles – surtout lorsque les personnages officiels de l'Éducation nationale ressemblent désormais de moins en moins à des savants, et d'ailleurs ne prétendent même plus l'être.

En réalité, non seulement il est vain de chercher l'alignement de tous sur une vérité officielle, mais un tel projet est par lui-même condamnable. Il ne peut être conçu que par des naïfs, qui n'ont aucun sens de la complexité de la société et de la relativité des savoirs, ou par des despotes résolus à imposer de force leur propre vision du monde (les deux vices peuvent fort bien coexister chez les mêmes hommes).

En revanche, je suis persuadé qu'il peut y avoir consensus sur la liberté même. Je pense que c'est là la clef. C'est la solution définitive, parce que seule pleinement légitime, des querelles scolaires de notre temps, singulièrement en France, où l'éducation a été l'instrument de la mainmise des

Le pluralisme scolaire est la seule formule sur laquelle il puisse y avoir un consensus des citoyens.

**Quel citoyen
raisonnable
refusera
qu'autrui ait le
droit de faire
donner à ses
enfants
l'éducation qu'il
souhaite dès lors
qu'il reçoit, de son
côté, pour ses
propres enfants,
la même
garantie ?**

partis politiques sur l'école, et où le peuple, dans ses profondeurs, n'a jamais oublié ni pardonné ces abus.

Quel citoyen responsable et raisonnable de nos démocraties refusera qu'autrui ait le droit de faire donner à ses enfants l'éducation qu'il souhaite dès lors qu'il reçoit, de son côté, pour ses propres enfants, la même garantie ?

Cette règle du jeu claire, qui ne détruit rien et respecte les libertés de chacun, ne peut que satisfaire tous les citoyens de bonne foi.

Nos concitoyens sont, dans l'ensemble, *fair play* en matière d'élections, de liberté de la presse, de libertés économiques et sociales de base, quelque jugement qu'ils portent sur des gens qui ne pensent pas comme eux, ne votent pas comme eux ou ne vivent pas comme eux. C'est que quelques siècles de luttes politiques et de guerres civiles leur ont appris, à leurs dépens, que « la démocratie est le pire des régimes à l'exception de tous les autres ». Ils savent que la discipline du pluralisme, si frustrante qu'elle soit à certains égards, est en définitive bénéfique pour tous.

Il n'y a donc aucune raison de penser que nos concitoyens ne supporteront pas le pluralisme scolaire et ne voudront pas se soumettre, dans ce domaine comme dans les autres, au droit commun de la liberté.

D'autant qu'ils en récolteront très vite les fruits : la pacification des esprits, la dépolitisation, la responsabilisation des acteurs éducatifs, l'apparition d'écoles innovantes et correspondant mieux à leurs vœux et à leurs stratégies de réussite humaine et sociale.

Je crois très profondément que les hommes politiques qui auront le courage d'instaurer le pluralisme scolaire seront les porte-parole d'une aspiration profonde des opinions publiques d'aujourd'hui. Ils s'attireront la même approbation réfléchie et

durable qu'ont méritée leurs prédécesseurs du XIX^e siècle qui ont instauré le suffrage universel et la liberté de la presse.

Inconvénients du monopole public

D'autant que les inconvénients du monopole public sont bien connus. Je ne ferai ici que les rappeler. Ils sont triples : le dogmatisme, le despotisme politique, l'impotence des grandes bureaucraties.

Le dogmatisme. — Les systèmes publics d'éducation et de recherche ne prétendent certes pas, comme l'Église, être détenteurs d'une Révélation et responsables de la perpétuation d'un dogme. Ils adhèrent formellement, au contraire, aux valeurs critiques de la science. Ils n'en sont pas moins exposés au dogmatisme, qu'ils le sachent ou non. C'est une conséquence inévitable de leur monopole.

Les programmes et les méthodes sont décrétés par l'État et ils sont uniques. Aucune expérience dissidente n'est possible : celui qui veut en tenter se trouve par cela même marginalisé. Par suite, depuis longtemps, personne ne se risque à en proposer. D'autant que tout système scolaire public monopolistique est, par définition, très grand (il a au moins la dimension d'un État ou d'une région), et qu'aucune initiative individuelle n'a face à lui le moindre poids. Dès lors qu'a été mis en place un certain programme, avec un certain choix des disciplines et une certaine répartition quantitative entre les disciplines, avec l'option prise, dans chacune d'elles, d'enseigner telle matière ou tel chapitre, le système se fige bientôt jusqu'à une cristallisation complète. Tous les enfants ont été éduqués dans le modèle, les professeurs y ont été formés et ne savent enseigner que lui, le système s'auto-reproduit indéfiniment. La condition structurelle de ce que Kuhn a appelé les « révolutions scientifi-

ques »³ n'existe pas. Impossible à un esprit original d'essayer un autre fonctionnement, quand bien même des preuves multiples de l'échec du modèle officiel et de son inadaptation aux nouvelles conditions du savoir, des pratiques professionnelles, ou de l'état du monde, auraient été données. Ou alors, cette adaptation se fait à un rythme traînant et toujours de façon inadéquate et insuffisante.

Le despotisme politique. — Le système scolaire ne se fige pourtant pas sur un modèle neutre choisi par hasard. En réalité, presque partout dans les pays occidentaux, une certaine famille politique, organisée en partis et syndicats, s'est emparée des grands systèmes publics d'éducation. *Tous ou presque sont devenus l'affaire de la gauche.* Un « monopole dans le monopole » s'est ainsi créé et imposé.

Il y a à cela plusieurs raisons. D'abord, le projet révolutionnaire de gauche consiste en une démarche utopiste où les idées et les théories ont une part essentielle. En effet, la démarche de la gauche est de penser un ordre social abstrait, qu'on essaie ensuite de plaquer sur la réalité. La droite, au contraire, croit qu'il existe un « ordre naturel » qui s'impose de lui-même quand on ne le contraint pas. Moyennant quoi, à droite, l'accent est moins mis sur la démarche intellectuelle qu'à gauche. Il en résulte que les intellectuels sont en plus grand nombre à gauche qu'à droite, et qu'inversement les hommes de gauche sont surreprésentés parmi les intellectuels et donc parmi les professeurs. Cet avantage quantitatif initial s'auto-renforce à mesure que les socialistes investissent les systèmes publics d'enseignement et procèdent eux-mêmes aux recrutements ultérieurs.

Ensuite, qui dit système public d'enseignement dit statut de fonctionnaire ou assimilé. Or ceci a toujours été l'idéal du socialisme qui rêve d'une société sans marché où tout le monde serait employé public. Dès lors qu'étaient créés de grands

systèmes scolaires publics, un terrain s'ouvrait où des cohortes de socialistes ne pouvaient manquer de s'investir, en s'y barricadant bientôt par le biais des organisations syndicales.

Enfin et surtout, cela a toujours été un projet délibéré, de la part des socialistes révolutionnaires, de s'emparer de l'école et de combattre pied à pied, à cet égard, l'influence éducative des familles, des Églises ou des autres forces politiques et sociales. La raison d'être de ce projet et de l'insistance des socialistes à le mettre en œuvre sur le long terme, quelles que soient les difficultés rencontrées, est facile à discerner. On ne peut « changer la société » qu'avec des hommes dont les mentalités sont acquises aux principes révolutionnaires. Peu d'adultes le sont, parce que, dit la doctrine, ils sont « aliénés » par l'idéologie bourgeoise. Une minorité révolutionnaire peut certes s'emparer du pouvoir, puis exercer une dictature. Elle luttera contre ses adversaires, selon le cas, en les « rééduquant », en les contraignant ou en les exterminant, trois cas de figure effectivement rencontrés dans les socialismes et communismes réels.

Cependant, il est clair qu'aucune de ces solutions n'est aussi radicale et durable que celle qui consiste à s'emparer des enfants de ses adversaires et à forger leurs mentalités selon l'image qu'on souhaite de l'« homme nouveau ». Ce projet est même devenu prioritaire dans les pays occidentaux à mesure qu'il apparaissait clair que les populations étaient attachées à l'idéal démocratique et que les socialistes ne prendraient le pouvoir que par les urnes, donc en gagnant la bataille de l'opinion et de la culture. Tous les espoirs déçus de « grève générale » et d'« insurrection » se reportaient ainsi sur la prise de pouvoir méthodique dans les grands appareils culturels, l'école en premier lieu (mais aussi, comme on sait, la presse, les médias, l'édition, la culture subventionnée en général, et jusqu'à la publicité).

Le monopole scolaire ne garantit pas la neutralité de l'école. Au contraire, cela a toujours été un projet délibéré, de la part des socialistes révolutionnaires, de s'emparer de l'école pour combattre pied à pied l'influence éducative des familles.

On peut s'étonner de la singulière absence de discernement des familles politiques non-socialistes qui, presque partout en Occident, ont laissé s'accomplir cette prise de pouvoir sur l'école par la gauche, dont elles ne pouvaient pas ne pas voir qu'elle signifiait à terme leur propre disparition et celle du type de société qu'elles prétendaient défendre. On peut même éprouver quelques soupçons quant à la manière dont ceci a été accompli en France à l'occasion des politiques scolaires des gaullistes, tant à la Libération qu'à partir de 1958, à la faveur d'un « Yalta franco-français » dont les termes auraient été : à la gauche l'école et la culture, à la droite l'économie. Ce sont les gaullistes, en tout cas, qui ont mis en application le plan communiste Langevin-Wallon de création d'une école unique et massifiée.

Mais ces critiques rétrospectives sont vaines. En réalité, le ver était dans le fruit et la partie était perdue dès lors qu'on acceptait que l'école devînt un monopole public. Car dès ce moment, il n'y avait aucune possibilité que des critiques se fissent jour, qu'apparussent des contrepoids ou des contre-modèles. Dans cette administration géante, préservée de toute concurrence, bientôt préservée, même, d'un contrôle hiérarchique normal du gouvernement, les bureaucraties syndiquées ne pouvaient que s'étoffer toujours plus, devenir une force d'inertie toujours croissante et moins réformable d'année en année.

Le résultat est là. En France, depuis longtemps maintenant, la prétendue « Éducation nationale » usurpe son nom, ou plus exactement il faut entendre ce nom au sens de la novlangue d'Orwell. D'une part, elle « déséduque » bien plus qu'elle n'éduque. D'autre part, cela fait bien longtemps qu'elle n'est plus « nationale », puisque sa politique est élaborée et décidée, et l'institution est co-gérée, par les syndicats de la fonction publique enseignante, c'est-à-dire par des groupes privés. Ces groupes, naturellement, n'ont jamais reçu de mandat

de la nation pour exercer dans les écoles publiques le rôle directeur qu'ils se sont arrogé. Leur prise de pouvoir a été l'effet d'un coup de force, et leur pouvoir ne se maintient, aujourd'hui encore, que par un rapport de force. Le ministre, seul représentant légitime de la nation, puisqu'il dépend d'un Président et d'un Parlement élus au suffrage universel, n'a plus son mot à dire. Il ne peut prendre que les mesures dont il s'est assuré préalablement qu'elles avaient l'aval des syndicats, et plusieurs ministres de l'Éducation, en France, sont tombés faute d'avoir pris assez de précautions à cet égard.

Du coup, l'architecture générale de l'enseignement primaire et secondaire, la lettre et l'esprit des programmes comme des méthodes, sont, depuis quarante ans, le résultat des choix idéologiques faits par la gauche seule.

La situation est peut-être un peu différente dans d'autres pays occidentaux où existent, même au sein des systèmes scolaires publics, des éléments de pluralisme, notamment du fait des autonomies régionales, comme en Allemagne, en Espagne ou, depuis quelque temps, en Italie. Mais je soupçonne que la gauche est globalement dominante partout où existe un fort secteur public éducatif. Installée dans ces bastions, elle peut accomplir son œuvre idéologique partisane sur les enfants de tout l'électorat, et d'abord sur ceux de ses adversaires politiques, en violation de toute justice démocratique.

L'impotence des grandes bureaucraties. — Le dernier inconvénient du monopole public est l'impotence et la paralysie des grandes bureaucraties publiques qu'il engendre. Comme je l'ai dit, le monopole implique par lui-même le gigantisme, puisque l'école doit être organisée sur une base homogène à l'échelle de l'État ou de la région. Indépendamment des questions idéologiques se pose alors un problème de gestion, qui devient majeur dans des pays comme la France où a été mis sur pied un statut de la

La politique de l'Éducation nationale est élaborée par les syndicats d'enseignants, c'est-à-dire par des groupes privés.

fonction publique très rigide et très centralisé qui enlève en fait aux responsables hiérarchiques tout moyen de gérer les écoles de façon rationnelle et humaine.

Dans un système comme l'Éducation nationale française, aucune mesure ne peut être appliquée à quelques agents sans l'être à tous sur toute la surface de l'Hexagone. Il se passe donc la même chose que dans l'économie des pays ex-soviétiques : une dégradation profonde du travail. Quoi que fasse un professeur de bien ou de mal, il ne peut rien lui arriver, ni en bien ni en mal, ni en termes de rémunération ni en termes de prestige. Il n'y a pas (sinon à la marge, par l'intervention des syndicats et donc de manière illégale et obscure), de gestion rationnelle du personnel qui permette de renvoyer ou d'affecter à un poste plus adapté un professeur négligent ou incompetent, ou de payer plus cher ou d'affecter à un poste ou dans un établissement plus prestigieux un meilleur professeur. Les systèmes d'évaluation qui existent (notes données par les inspecteurs et « points » attribués sur critères sociaux et d'ancienneté) sont une mascarade qui a été souvent dénoncée.

Dans ces conditions, la seule manière pour un professeur de valoriser son travail et de progresser, c'est, à rémunération et à prestige donnés et intangibles, d'offrir en échange toujours moins de travail, ou un travail de qualité toujours moindre. L'Éducation nationale française est ainsi devenue un secteur caricaturalement sous-productif, au sens même où était sous-productif l'appareil de production soviétique. Toutes les exceptions que l'on peut citer à cet égard – professeurs et directeurs d'établissement passionnés par leur tâche, motivés par le contact de la jeunesse, donnant sans compter leur temps et leur énergie – sont des exceptions qui confirment la règle. Ces réussites existent, non pas grâce au système, mais en dépit de lui, et ce serait évidemment un singulier sophisme que de porter au crédit du système ce qui se

fait en contravention formelle avec ses règles. Cette dérégulation se traduit, notamment, par un nombre extrêmement élevé d'absences et de négligences, de talents gâchés, de bonnes volontés découragées, une atmosphère générale de démotivation et de laisser-aller, voire de cynisme.

Le système que nous proposons ci-après, outre son mérite principal, celui d'assurer le pluralisme, aurait celui de faire profiter l'activité éducative des modes de management qui sont ceux des organisations « normales » de la vie économique. Dans le cadre d'organisations de petite ou de moyenne taille, entreprises, associations ou fondations, il y aurait une gestion rationnelle et humaine du travail, des personnels et des carrières.

Étant donné les inconvénients désastreux du monopole public que nous venons d'analyser, on pourrait croire que la bonne solution consiste à supprimer non seulement tout monopole, mais toute intervention de l'État en matière éducative. L'éducation devrait relever de la seule initiative privée. Cependant, cette solution du « pur marché » présente également certains inconvénients qu'il nous faut maintenant analyser.

Inconvénients du pur marché

L'éducation est de ces biens qui produisent ce que les économistes appellent des « externalités ».

Rappelons que les externalités sont les effets engendrés par des biens ou des services qui sont collectifs par nature, c'est-à-dire qui, une fois qu'ils sont produits, profitent à toute une collectivité anonyme, sans qu'on puisse limiter leur usage aux consommateurs qui les ont achetés (par exemple, les infrastructures de transport, d'énergie ou de communication).

Le monopole public sur l'éducation entraîne une centralisation, une rigidification et une bureaucratisation qui enlèvent en fait aux responsables hiérarchiques tout moyen de gérer les écoles de façon rationnelle et humaine.

**Si l'éducation
relevait du seul
secteur marchand,
la possession de
l'instruction serait
mal répartie
socialement.**

On sait que la production de ces biens pose un problème économique spécifique. Dès lors, en effet, qu'ils ne peuvent être payés que par une partie de ceux à qui ils profitent, l'entreprise privée qui prendrait l'initiative de les produire n'aurait pas de retour sur investissement suffisant. Donc aucune entreprise privée ne les produira. Il y aura « défaillance du marché ». Pourtant il peut s'agir de bien réellement vitaux, dont tout le monde a besoin. La seule solution est alors de les faire financer par l'impôt. D'où les « services publics » – la construction des routes, les transports en commun, mais aussi la météorologie nationale, certaines prestations de santé publique, etc.

Il n'est pas douteux que ce raisonnement est applicable au secteur éducatif. Les activités de ce secteur produisent en effet de la *connaissance*. Or ce bien quasiment immatériel est très aisément diffusable dans la société dès qu'il est produit. Il est donc producteur d'externalités, et l'on peut craindre que le service éducatif ne puisse être rendu efficacement par le seul marché.

Pour être plus précis, si l'éducation était à 100% marchande, deux grands problèmes se poseraient⁴ :

Insuffisance et déséquilibre de la demande. — Seuls acquerraient de l'éducation ceux qui en feraient la demande sur le marché, en sacrifiant pour cela d'autres consommations possibles. Or l'expérience montre que seuls ceux qui sont déjà éduqués à quelque degré connaissent la valeur de l'éducation pour leurs enfants. Les non-éduqués et les moins éduqués risqueraient donc, sous contrainte d'un même budget, de choisir d'autres biens que l'éducation, ou de choisir moins d'éducation. *Dès lors, l'éducation d'un certain nombre de citoyens pourrait ne pas atteindre un certain seuil qui doit être atteint pour que la sécurité et le bien-être des autres citoyens ne soient pas compromis.*

En effet, nous vivons dans une société civilisée où nous supposons que tous les

êtres que nous croisons et avec lesquels nous coopérons possèdent certaines connaissances de base, qui permettent une vie sociale efficiente et harmonieuse. Par exemple, nous ne croiserions pas volontiers un automobiliste qui ne connaîtrait pas le Code de la Route, et il ne peut le connaître s'il ne sait pas lire. Nous n'entrerions pas dans une boutique si nous ne pouvions prendre pour acquis que le commerçant sait correctement compter. Quand nous nous faisons embaucher par un employeur, ou quand nous embauchons un employé, nous devons pouvoir penser que l'homme avec lequel nous contractons connaît un minimum de droit du travail et les institutions politiques et judiciaires qui garantissent celui-ci, etc. Il est ainsi de notre propre intérêt que les hommes avec qui nous vivons aient reçu une éducation générale de base, même si leurs parents n'ont pas souhaité la demander et la payer de leurs propres deniers.

Il est donc justifié de payer les impôts nécessaires pour que tous reçoivent, en toute hypothèse, cette éducation (du moins, je le répète, l'*éducation générale de base*, par différence, à la fois, avec l'*éducation générale supérieure* et avec l'*éducation professionnelle*, qui relèvent d'autres logiques). C'est la garantie de ce que nous bénéficierons des « externalités positives » de l'éducation reçue par tous, et que nous serons protégés des « externalités négatives » qui résulteraient du déficit d'éducation des personnes avec qui nous devons vivre.

Insuffisance et inadaptation de l'offre. — Ce n'est pas tout. Dans l'hypothèse d'un régime purement marchand de l'éducation, les connaissances délivrées par les enseignants ou les chercheurs se répandraient à court ou moyen terme au-delà du cercle des consommateurs-payeurs. Il y aurait donc de nombreuses personnes qui en bénéficieraient sans les avoir payées. D'autant que, souvent, l'utilité de connaissances nouvelles, par exemple d'une nouvelle théorie scientifique, n'apparaît qu'après un long intervalle

de temps. Il y a donc peu de chances que le scientifique d'aujourd'hui puisse les vendre à ceux qui ne peuvent encore en apprécier la valeur.

Ainsi, les producteurs de connaissances ne seraient pas rémunérés à la hauteur du service qu'ils rendent effectivement à la société. Par suite, ils n'auraient aucune raison de rendre effectivement ce service. Mais alors, à terme, la société ne pourrait bénéficier du haut degré de savoir qu'elle possède aujourd'hui parce que, dans le passé, de nombreux enseignants ont enseigné et de nombreux chercheurs ont cherché.

On peut alors admettre que ce soit l'État qui, dans les sociétés modernes – comme l'Église l'a fait dans les sociétés du passé – prenne en charge la médiation entre les générations et que, de même que nous bénéficions aujourd'hui des connaissances que la puissance publique a payées hier à leurs producteurs, nos impôts paient aujourd'hui les producteurs des connaissances qui bénéficieront aux générations futures. De ce second point de vue, il est justifié que les professeurs et les scientifiques soient rémunérés en partie sur fonds publics.

En résumé, si l'éducation et la recherche relevaient du seul secteur marchand, la possession de l'instruction serait, tout à la fois, socialement déséquilibrée (il y aurait une « école des riches » et une « école des pauvres », comme on dit) et la production intellectuelle serait insuffisante, ce qui, sous ces deux aspects, nuirait à l'intérêt général.

Faut-il donc rejeter le marché en matière éducative ? C'est ce que concluent de

nombreux esprits au premier rang desquels, naturellement, les fonctionnaires de l'Éducation nationale. Mais ce serait oublier les graves objections que nous avons formulées au paragraphe précédent contre le monopole scolaire.

La solution : découpler, en matière d'éducation, financement et prestation

Le problème est-il donc insoluble ? Fort heureusement non.

Il se trouve en effet que *les deux exigences* – celle du pluralisme, que seule la liberté éducative peut apporter, et celle du financement collectif, que seule une intervention des pouvoirs publics peut assurer – *sont parfaitement compatibles.*

Le financement collectif de l'éducation par l'impôt, en effet, n'implique nullement que la prestation du service éducatif soit assurée par des fonctionnaires d'État. On peut donc très bien (on le fait déjà dans de nombreux pays, on le fait même couramment en France dans d'autres domaines que l'éducation) *découpler, en matière d'éducation, le problème du financement de celui de la prestation.*

Il suffit de conserver le principe de la perception d'impôts pour financer l'éducation, mais de faire rendre le service éducatif par une multiplicité d'organismes privés concurrentiels, liés aux collectivités publiques par des contrats renouvelables².

Nous allons esquisser ce que pourrait être un système de ce type.

Le financement de l'éducation par l'impôt n'implique nullement que la prestation du service éducatif soit assurée par des fonctionnaires d'État.

1^{ère} étape :
le Parlement
établit un “cahier
des charges” qui
fixe les normes
que devront
observer les écoles
agrées, pour
recevoir un
financement
public.

Deuxième Partie

Le Projet

A. UN SYSTÈME SCOLAIRE PLURALISTE POUR NOTRE TEMPS

Comment peut-on avoir à la fois une éducation générale de base financée par la collectivité et un système scolaire pluraliste ? Le principe est que la puissance publique passe des contrats avec des écoles agréées.

L'État, ou les collectivités locales, décident d'allouer une certaine somme à chaque enfant, différente selon les tranches d'âge et le niveau d'études. Les écoles fonctionnent avec une dotation égale au nombre d'enfants inscrits multiplié par la somme prévue pour chaque enfant de chaque niveau.

Mais il convient de faire droit aux objections mentionnées au début de cet article contre une offre éducative qui serait affranchie de toute réglementation. Toute école doit répondre à certaines exigences de qualité. Et toute école doit enseigner les règles morales et civiques de base de la société démocratique et ne doit rien enseigner qui leur soit contraire.

Pour résoudre ces deux problèmes, on posera que seule est éligible à un contrat avec la puissance publique une école qui répond à un certain « cahier des charges », fixé par la loi. On entendra par ce terme un ensemble de normes conçues *a minima*, par différence avec un programme scolaire complet. L'école pourra adopter les programmes et méthodes pédagogiques qu'elle souhaite, et en particulier *ajouter* des contenus ou des niveaux d'exigence, pourvu qu'elle observe les normes *minimales* prescrites dans le cahier des charges.

Le schéma pourrait être alors le suivant.

Le schéma de base

- Une école consigne par écrit un « projet d'école » conforme au cahier des charges. Elle indique les structures prévues de l'établissement, le nombre et la qualité des personnels, les méthodes pédagogiques et les programmes.

- Elle fait une demande d'agrément à un organisme d'agrément et de contrôle créé dans ce but par l'État, organisme dont la composition et le statut garantissent la compétence et la neutralité politique.

- Cet organisme accorde ou refuse l'agrément, sur la seule base de la conformité du projet d'école avec le cahier des charges, et à l'exclusion de tout jugement de valeur sur le projet. La fidélité de l'école au projet agréé est ensuite garantie par un contrôle régulier effectué par le même organisme, qui peut retirer l'agrément.

- Munie de son agrément, l'école a le droit d'établir un contrat avec la puissance publique.

- La puissance publique, en l'espèce, peut être, selon les diverses situations nationales, l'administration centrale de l'État (le ministère de l'éducation), les administrations décentralisées (par exemple, en France, les rectorats), ou les collectivités locales (régions, départements, communes).

- L'organisme public signataire accorde alors à l'établissement un financement

pour l'année. Ce financement est égal au nombre d'enfants inscrits multiplié par la somme prévue pour chaque enfant de chaque niveau, sans aucune discrimination. La dotation est globale, ce qui signifie qu'elle doit servir à payer les salaires des personnels enseignants et administratifs et les frais de fonctionnement. L'école est libre de répartir la dotation à son gré en fonction de son projet pédagogique (par exemple : payer plus cher des professeurs qui auront des classes plus nombreuses, ou moins cher des professeurs ayant de plus petites classes). Nous traiterons plus loin de la question des locaux, qui appelle des solutions spécifiques.

- La collectivité publique signataire du contrat contrôle la manière dont l'argent public est dépensé. Les comptes lui sont annuellement soumis. Ce contrôle financier est distinct du contrôle pédagogique exercé par l'organisme national agréateur. Son but est de vérifier que tout l'argent public alloué a bien été dépensé pour la mise en œuvre du projet agréé et qu'il n'y a pas eu d'irrégularités.

- Le nombre et l'âge des enfants scolarisables d'un pays étant des données connues et stables (ou prévisibles), la dotation globale de l'État ou des collectivités locales pour l'éducation générale de base est elle-même une donnée stable, et la seule variable est la répartition de cette dotation entre les différentes écoles. Par conséquent, l'ouverture d'une nouvelle école ne peut être réputée être une cause de dépenses supplémentaires, contrairement à l'intérêt général.

L'organisme agréateur

L'organisme agréateur doit présenter les plus grandes garanties de neutralité, étant donné le caractère politiquement sensible du problème posé et l'inévitable marge d'interprétation que donneront les textes

législatifs, même soigneusement rédigés. Il doit avoir, par ailleurs, une compétence académique incontestée. Il peut être institué au niveau national dans des États centralisés comme la France, au niveau régional dans les États fédéraux comme l'Allemagne, la Belgique ou l'Espagne.

Ce pourra être, en France, une « autorité administrative indépendante », type Autorité des Marchés Financiers (ex-COB) ou Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA). On sait que ces organismes sont composés selon une géométrie qui tient compte de diverses contraintes, autonomie relative par rapport au gouvernement, aux intérêts privés, aux forces politiques, partisans et syndicales, sans que l'organisme dispose non plus d'une indépendance induite par rapport aux diverses expressions de la souveraineté populaire.

Appelons-le « Commission d'agrément et de contrôle des établissements scolaires ». Il sera composé par exemple (toujours pour suivre le schéma des organismes français cités ci-dessus) de 9 à 12 membres, renouvelables tous les trois ans par tiers, nommés par les diverses autorités de l'État, présidence de la République, Parlement, Institut de France...

La Commission examinera les demandes d'agrément déposées par les écoles et organisera le contrôle de leur fidélité à celui-ci sur le long terme. Elle devra également examiner les demandes d'agrément des certifications et diplômes (cf. ci-dessous). Ces deux fonctions feront de la Commission un organisme assez important quantitativement. Elle disposera d'un budget et nommera les fonctionnaires et inspecteurs qui, sous ses directives, l'aideront à accomplir sa tâche.

Les décisions de la Commission seront susceptibles de recours devant les tribunaux administratifs.

2^{ème} étape :
chaque école candidate établit un "projet d'école", qui respecte le cahier des charges mais qui peut prévoir des programmes plus riches, des exigences plus grandes, des activités supplémentaires.

3^{ème} étape :
un organisme parfaitement neutre, type AFM (ex-COB) ou CSA, examine si le "projet d'école" respecte le "cahier des charges".

Le cahier des charges

Le cahier des charges sera une loi ; il ne sera donc modifiable que par voie législative.

Il fixera les normes que doivent observer les écoles agréées, quels que soient leurs programmes et leurs méthodes pédagogiques, leur niveau d'exigence, leurs buts intellectuels et professionnels.

Ces normes consisteront en un programme minimum, défini pour chaque niveau scolaire, année par année ou cycle par cycle (par exemple : maternelle, primaire, premier et deuxième cycles du secondaire).

Pour chaque niveau, on indiquera les disciplines qui doivent être enseignées, avec, pour chacune, un nombre d'heures minimum. Dans chaque discipline, on indiquera les matières et sujets qui doivent être étudiés, avec, là encore, des horaires minimaux. Par exemple, en France, le programme d'histoire devra comporter au moins une certaine proportion d'histoire de France. On devra traiter un certain temps minimum de l'Antiquité, du Moyen Âge, etc.

Pourvu que ces contraintes minimales soient respectées, les dotations horaires et les programmes précis de chaque discipline seront libres.

En ce qui concerne les méthodes pédagogiques, le cahier des charges sera également très libéral. La taille des classes et autres groupes pédagogiques, l'emploi de méthodes « actives » ou « directives », la place respective des cours magistraux, des travaux en petits groupes, des travaux sur table ou à la maison, etc., ne donneront lieu qu'à des normes très générales.

Il en ira de même pour les questions de discipline et de vie scolaire. Il sera loisible

aux écoles, en particulier, d'aménager leurs emplois du temps de telle façon que les familles puissent librement faire pratiquer à leurs enfants, extérieurement à l'école, toutes activités culturelles, artistiques, sportives, associatives ou religieuses de leur choix.

Les normes prévoiront qu'une instruction civique sera donnée, conforme aux principes démocratiques et libéraux sur lesquels est fondé l'État : les déclarations des droits de l'homme, les normes constitutionnelles, les libertés publiques. Cette instruction civique comportera l'étude des grandes institutions politiques, judiciaires et administratives de l'État et, en Europe, de l'Union européenne. En outre, il sera indiqué qu'aucun des autres enseignements prévus ne peut être contraire à la lettre ou à l'esprit de cette instruction civique commune et obligatoire.

Le cahier des charges pourra fixer des normes concernant les niveaux minimaux de compétences et diplômes académiques que devront posséder les enseignants (à l'exclusion, naturellement, de tout diplôme national décerné par le seul enseignement public dont l'exigence serait un moyen détourné d'imposer certaines normes pédagogiques).

Le cahier des charges reprendra enfin, pour les bâtiments, les normes de sécurité et d'hygiène, pour les personnels, les normes de bonne moralité, déjà en vigueur pour l'enseignement privé hors contrat.

Dès lors qu'ils respectent les normes indiquées dans le cahier des charges, les projets d'école seront entièrement libres. En particulier, ils pourront comporter des programmes plus riches, des niveaux d'exigence plus grands (par l'ajout de certaines matières ou de certaines disciplines). Ils pourront également prévoir des enseignements et activités pédagogiques dont la nature ou le coût comporteraient des charges financières supérieures à la

Le cahier des charges prévoit notamment des normes minimales de compétences et de diplômes pour les enseignants et l'obligation d'enseigner les règles morales et civiques de base de la vie commune.

dotation publique prévue par élève pour l'éducation générale de base. Les établissements seront libres de percevoir des frais de scolarité supplémentaires dans ce but.

L'ensemble du projet pédagogique de l'école devra être précisément consigné dans le « projet d'école » soumis à agrément. Ainsi, la Commission pourra s'assurer que rien dans le projet n'est contraire dans la lettre ou dans l'esprit aux normes minimales. Car si, par exemple, l'école d'une secte ou d'un groupe religieux respectait formellement les normes minimales, mais enseignait, par ailleurs, quelque doctrine contraire à la démocratie et à l'idéal scientifique, cela pourrait être un motif valable du refus ou du retrait de l'agrément.

La Commission pourrait donner d'abord un agrément de principe, permettant à l'école d'ouvrir (à ses frais et risques), puis, après une période probatoire où les inspecteurs de la Commission auront pu constater *de visu* la réalité du fonctionnement de l'école et sa conformité effective au projet écrit, un agrément définitif.

Le contrat

Le contrat devra être établi entre l'école et une autorité publique nationale, régionale ou locale. En cette matière, les formules précises peuvent être très diverses selon les coutumes administratives des différents pays. Mais les principes seront les suivants :

- Le contrat sera signé pour une période annuelle ou, pour des raisons pratiques évidentes, pluriannuelle (par exemple, de trois à cinq ans).

- Il sera conclu avec une école agréée dès qu'un nombre suffisant d'élèves y sera inscrit, nombre variable selon le type et le niveau de l'école. On prévoira un engage-

ment écrit des parents à ne pas changer leur enfant d'école pendant un an. S'ils retirent l'enfant de l'école, ils devront le faire éduquer ailleurs, l'éducation étant obligatoire, mais à leurs propres frais pour la période restante de l'année ; ils retrouveront leur droit à la gratuité à la rentrée scolaire suivante. De même, si c'est l'école qui renvoie l'enfant, ce qu'elle doit toujours avoir la possibilité de faire, il doit être prévu qu'elle rembourse la dotation publique reçue au prorata du temps passé dans l'école par l'élève. Ces engagements et procédures permettront de maîtriser les coûts.

- L'investissement immobilier représente une part très importante du coût de gestion d'une école. La loi prévoira donc différentes mesures à cet égard. Une école, par exemple, pourra louer des locaux en utilisant l'argent de sa dotation. Une collectivité territoriale pourra également prêter des locaux à une école agréée pour la durée du contrat. Ou encore, les écoles pourront demander aux parents des frais de scolarité supplémentaires pour leur permettre d'amortir un investissement immobilier (et naturellement, si elles sont juridiquement des fondations ou des associations, elles pourront recevoir des locaux et autres capitaux d'origine privée).

L'important, dans ces différentes formules, est de veiller à ce qu'une école agréée ne puisse se constituer, avec la dotation publique, un capital immobilier qui resterait sa propriété après l'expiration du contrat. Ce serait là l'occasion de dérives, puisque la part de la dotation publique allouée à l'investissement immobilier aurait été retirée par là même du budget de fonctionnement de l'école, et qu'il serait bien difficile de dire si cette répartition a été faite dans l'intérêt de la réalisation du cahier des charges. Il sera donc plus sain de compartimenter ces différents postes.

- Le contrat prévoira les modalités de

4^{ème} étape :
si le projet d'école est agréé, l'école reçoit une subvention globale annuelle, proportionnelle au nombre et à l'âge des enfants inscrits.

soumission de l'école au contrôle financier dont il a été question plus haut.

- Le contrat sera renouvelable. Les responsables de la collectivité publique se baseront, pour prendre la décision de renouvellement ou de non-renouvellement, sur des critères objectifs comme les évolutions démographiques, ou les problèmes d'ordre public qui se seraient posés dans l'école. Mais ils ne pourront refuser le renouvellement du contrat pour des motifs de non-respect du cahier des charges : sur ce point, seule la Commission d'agrément et de contrôle sera compétente. Inversement, une école pourra trouver avantage à louer ses services, en fin de contrat, à une autre collectivité territoriale. Il existera ainsi, en complément de la concurrence des écoles entre elles, une concurrence des collectivités locales tâchant de « mériter » les meilleures écoles et les meilleurs professeurs.

Je n'ignore pas qu'un système de *chèque éducatif* a également été proposé. Il consiste en ce que la dotation financière prévue par les pouvoirs publics pour chaque enfant de chaque niveau est remise directement aux familles, sous forme d'un « chèque » (utilisable seulement, cela va sans dire, pour financer l'école). La famille choisit une école, lui remet son « chèque », et les responsables de l'école vont ensuite convertir ce chèque en ressource monétaire auprès des comptables du Trésor. Ce système ne comporte aucune différence de principe notable avec le dispositif décrit ci-dessus, s'il reste entendu que seule peut recevoir des chèques éducatifs une école agréée. Mais les différences pratiques sont importantes, et il semble que le système des contrats pluriannuels, garantissant aux écoles une certaine stabilité, soit plus réaliste.

Le contrôle

L'agrément n'aurait aucun sens si, une fois le projet agréé, l'école pouvait s'écarter en pratique. Il faut donc prévoir un processus de contrôle, consistant en visites sur place par des inspecteurs mandatés par la Commission d'agrément et de contrôle des établissements scolaires. Selon le principe classique en la matière, il faut que ces inspections puissent avoir lieu de façon inopinée, et il faut en outre prévoir des moyens humains et financiers suffisants pour que chaque école du pays puisse être contrôlée à des intervalles suffisamment rapprochés.

L'inspection n'aura pas à porter de jugement qualitatif sur les écoles. Elle se contentera d'affirmer si, oui ou non, l'école, dans la réalité de sa pratique, s'est conformée au projet qui a été agréé.

Elle pourra délivrer des avertissements, puis, ceux-ci restant sans effets, retirer l'agrément.

Comme la décision originaires d'agrément, un retrait d'agrément à la suite d'une inspection sera passible de recours devant les tribunaux administratifs.

Il faudra aussi prévoir des procédures légères par lesquelles une école voulant modifier son projet (pour ajouter ou retrancher des activités, des disciplines, des formations professionnelles, des préparations d'examens et de concours, etc.) puisse obtenir un avenant à son agrément. L'inspection, ou un service spécial de la Commission, vérifiera que les changements envisagés ne compromettent pas la conformité de l'école au cahier des charges.

Le coût de ce dispositif de contrôle, relativement lourd, ne pèsera pas sur le budget, puisqu'il ne croîtra qu'à mesure de la décroissance du secteur public monopolistique, où l'on sait que les frais d'adminis-

Chaque école est soumise à un contrôle visant à vérifier qu'elle respecte les termes du contrat passé avec l'Etat.

tration, ainsi que les gaspillages, sont considérables.

L'école

L'école, organisme auquel est attribué l'agrément et avec lequel est signé le contrat, est une personne morale de droit privé, société, association ou fondation.

Cette entité juridique peut avoir un ou plusieurs établissements (à l'organisme public signataire du contrat d'en tenir compte).

Si un groupe de professeurs entend multiplier ses chances de contrat, à lui de se subdiviser en entités juridiques distinctes, dont chacune devra obtenir l'agrément et le contrat. Cela n'empêchera pas ces diverses entités de se regrouper, le cas échéant, sous un seul label et avec des activités communes (cf. Partie II.B).

L'école sera l'employeur de ses personnels enseignants et administratifs. Ceux-ci auront donc des contrats de travail de statut privé (ce qui n'empêchera pas que, dans une période de transition, des personnels de l'enseignement public y soient détachés sur la base du volontariat, leurs salaires étant, dans ce cas, défalqués de la dotation remise à l'école). Il y aura un marché du travail classique : les professeurs seront concurrents pour accéder aux différentes écoles (où ils postuleront en fonction de leur prestige, ou pour des raisons pratiques à leur convenance), et les écoles pour recruter leurs professeurs et personnels administratifs. Le corps enseignant bénéficiera donc enfin de la gestion rationnelle et humaine qui prévaut en général dans les PME-PMI, si différente de la situation « kafkaïenne » que nous voyons aujourd'hui couramment prédominer dans les bureaucraties géantes comme l'Éducation nationale française.

L'organisation interne de l'école sera déterminée par ses promoteurs eux-mêmes conformément aux contraintes juridiques propres, respectivement, aux entreprises, aux associations et aux fondations. Comme il s'agira de personnes morales privées, les écoles auront une totale autonomie de gestion. Leurs relations avec l'environnement extérieur, en particulier, seront libres. Elles pourront, par exemple, faire appel à des vacataires ou à des prestataires extérieurs, dans le domaine de la formation professionnelle, ou des activités sportives, ou des activités culturelles, dès lors que le projet d'école et le cahier des charges sont respectés.

Certifications et diplômes

La liberté pédagogique accordée aux écoles du nouveau secteur libéralisé serait un vain mot si était maintenu un système public monopolistique de certifications et de diplômes. Toutes les écoles seraient contraintes de concevoir leurs programmes et méthodes en fonction de ce système (« pilotage par l'aval »), et la diversité et l'émulation recherchées seraient compromises.

Certes, en matière éducative comme ailleurs, il faut des repères communs. Sinon, on ne pourrait organiser la circulation des élèves d'un établissement à l'autre et d'une région à l'autre, et les écoles elles-mêmes, les universités, les employeurs et le public ne sauraient pas à quoi s'en tenir sur les qualifications acquises par les élèves aux différents âges et niveaux d'études. Si chaque école délivrait ses propres diplômes, avec sa propre définition des connaissances et aptitudes à acquérir à chaque niveau, le système deviendrait vite opaque.

Reconnaissons que les systèmes publics monopolistiques actuels ont l'avantage indéniable de fixer une structure claire,

L'école a un statut de droit privé. Elle est l'employeur de ses personnels enseignants et administratifs.

La loi définira un cahier des charges des diplômes du primaire et du secondaire, qui ne comportera que des normes minimales. Tout acteur du système éducatif aura le droit de créer des examens et des diplômes conformes à ce cahier des charges et pourra, s'il le souhaite, élever le niveau d'exigence.

parce qu'unique, des études – les classes du primaire, du collège et du lycée – et des examens qui les sanctionnent – BEPC, baccalauréat... Mais nous savons que cet avantage est compensé, et au-delà, par l'immobilisme, l'inefficacité et la dégradation du système.

Il est clair que la plupart des diplômes de l'État ont tendu à perdre leur valeur dans le contexte de la massification de l'école et de l'université qui a eu lieu en France. À quoi sert d'avoir un repère familial comme le « baccalauréat », si le niveau de cet examen n'a cessé de baisser depuis quelque trente ou quarante ans, et si, par conséquent, d'autres repères se sont mis en place (mais clandestins et ésotériques, connus seulement de quelques privilégiés, au détriment du public et notamment des couches les moins favorisées, par exemple le fait qu'on a étudié dans un certain lycée, ou qu'on a choisi certaines options, ou qu'on a été admis dans certaines classes préparatoires...) ?

Le problème est donc le suivant : il faut des repères, mais il ne faut pas que ceux-ci soient fournis par la seule puissance publique. Ce problème n'est pas insoluble, puisque l'expérience montre que la société civile se passe souvent de l'État pour établir des normes et certifications. C'est le cas général dans le domaine industriel. Mais ça l'est aussi dans le domaine sportif : ce sont les fédérations sportives, par exemple, qui organisent les diplômes sportifs, les compétitions et les championnats, et non le ministère de la Jeunesse et des Sports. De nombreux secteurs de l'enseignement technique et professionnel délivrent des diplômes privés. Certains ont une grande valeur, comme les fameux « Mastères » délivrés par la Conférence des Grandes Ecoles.

Il est donc parfaitement réaliste d'envisager un système de certifications et diplômes privés pour l'enseignement primaire et secondaire.

Cependant, les mêmes soucis de protection de la jeunesse et de sauvegarde du lien social qui nous ont conduits à proposer la notion d'« école agréée » satisfaisant à certaines normes de qualité et garantissant l'enseignement des mêmes valeurs civiques de base justifient qu'un système libre et concurrentiel de certifications et de diplômes demeure encadré par une réglementation adéquate.

Je propose donc le schéma suivant.

En parallèle à la loi qui définira le cahier des charges des écoles, une autre loi définira un *cahier des charges des certifications et diplômes*.

Seront définis des certificats de fin d'étude pour chaque cycle (par exemple deux pour le primaire, deux ou trois pour le secondaire), de telle sorte qu'à tout moment des élèves ayant suivi leurs études pendant quelques années dans une école agréée puissent, sans problème, postuler au cycle supérieur dans n'importe quelle autre école agréée. Il y aura notamment – ce sera sans doute un des plus importants – un « certificat agréé de fin d'études secondaires » correspondant au baccalauréat actuel.

Le principe du cahier des charges des certifications et diplômes agréés sera, comme pour les écoles, qu'il ne comportera que des normes minimales et ne fixera pas le programme précis des connaissances et aptitudes qui doivent être acquises à chaque niveau. À charge pour les concepteurs de chaque examen de donner chair à cette épure, et en particulier, s'ils le souhaitent, d'élever le niveau d'exigences.

L'agrément sera donné par la Commission d'agrément et de contrôle des établissements scolaires, dont ce sera là une seconde tâche. La Commission, comme pour les projets d'école, se contentera de constater la conformité des programmes et des modalités d'examen aux normes

établies dans le cahier des charges. Elle pourra retirer l'agrément à la suite d'inspections ayant révélé un écart par rapport à celui-ci.

Naturellement, il pourra y avoir aussi, comme aujourd'hui, toutes sortes de diplômes purement privés. Mais seul l'agrément officiel donnera aux titulaires du certificat ou diplôme le droit de postuler dans toutes les écoles publiques et privées à l'entrée de chacun des cycles d'enseignement. Ajoutons que l'obtention d'un diplôme agréé de niveau baccalauréat devra donner les mêmes droits que celui-ci pour l'entrée à l'université ou l'accès à certains emplois de la fonction publique.

La valeur réelle du diplôme, cependant, dépendra de la réputation qui lui sera conférée sur le long terme par l'opinion publique, les universités et les employeurs. Il y aura, dans la presse et les centres d'expertise du secteur, un classement des diplômes et certifications. Par exemple, le certificat de fin de premier cycle secondaire délivré par l'école X ou les écoles Y (cf. ci-dessous le chapitre sur les réseaux d'écoles), sera classé 1er, ou 100ème, ou dans le second tiers, ou en queue des certificats de même niveau. Il est clair que les certificats mieux cotés ouvriront plus de portes.

Ceci a déjà lieu pour les diplômes universitaires à l'échelle internationale. Il existe, par exemple, une concurrence quasi-mondiale des diplômes des écoles de commerce et des MBA. Loin que cela ait créé du désordre dans ce secteur, cela a grandement contribué à son dynamisme. Il est à noter qu'en France même, malgré l'égalitarisme affiché et l'interdiction de toute concurrence officielle entre établissements publics, des classements sont d'ores et déjà établis par la presse, chaque année, entre les lycées.

Tout acteur du secteur éducatif aura le droit de concevoir des examens et diplômes conformes aux cahiers des charges et de les

faire agréer : les nouvelles écoles libres elles-mêmes, mais aussi des réseaux d'écoles (cf. Partie II. B), ou même des organismes privés spécialisés, faisant passer des examens aux élèves d'un grand nombre d'écoles différentes. Les acteurs du système éducatif libre auront en effet intérêt à délivrer des certifications ayant la plus grande notoriété possible, régionale, nationale ou même internationale. On verra ainsi se reconstituer des « certificats d'études primaires », des « brevets » et des « baccalauréats » de grande réputation, ayant meilleur aloi, le cas échéant, que les diplômes publics dégradés d'aujourd'hui.

Le public bénéficiera à leur égard d'une double garantie. D'une part, ces certificats étant agréés, et pouvant se voir retirer leur agrément (cf. *infra*), ils ne pourront s'écarter des normes de qualité et de civisme édictées par la loi. D'autre part, comme ils seront privés, et qu'il y en aura plusieurs, ils ne pourront être galvaudés et perdre leur valeur sans que cela ne se sache immédiatement et sans que d'autres certifications ne prennent le relais, étant signalées par la presse spécialisée et les centres d'expertise, et bientôt préférées par les familles.

On voit donc que nous envisageons, pour les certifications, un système obéissant aux mêmes principes fondamentaux que pour les écoles : liberté, pluralisme et diversité des initiatives pédagogiques, assortis d'un contrôle qui fournisse au public les garanties nécessaires, et avec une « prime » pour ceux qui veulent et peuvent faire plus.

Relations des écoles agréées avec les écoles existantes

Le système esquissé ci-dessus est évidemment très novateur. Montrer comment et à quel rythme on pourrait

On pourra introduire ce nouveau système de manière expérimentale. Il faudra simplement autoriser la création d'un nouveau secteur libre à côté des systèmes existants. Les professeurs et personnels d'encadrement du système public pourront être détachés dans les nouvelles écoles sans perdre leur statut, avec un droit de retour dans la fonction publique.

**Les écoles
pourront se
regrouper en
réseaux, afin de
partager
certaines
activités
pédagogiques,
éviter
l'enfermement
intellectuel, et
offrir de vraies
carrières aux
enseignants.**

l'introduire en France dépasse le propos du présent article. Je me contenterai ici de quelques réflexions qui peuvent avoir leur utilité dans l'hypothèse où un gouvernement et une majorité se décideraient à faire un pas dans la direction proposée. Je distinguerai le court et le long terme.

À court terme, il s'agira d'introduire le nouveau système de manière expérimentale. Il faudra simplement autoriser la création d'un nouveau secteur libre à côté des systèmes existants. Donc, au départ, seul un petit nombre d'écoles seront concernées.

Dans cette situation provisoire, il faudra prévoir que des professeurs et des personnels d'encadrement du système scolaire public puissent être détachés dans les nouvelles écoles sans perdre leur statut et leurs droits, et sans compromettre le déroulement de leur carrière. Ils pourront être mis en disponibilité de leur emploi public et employés par les écoles sur un statut privé, mais avec un droit de retour dans la fonction publique. Ou bien encore, ils pourront être « détachés », c'est-à-dire payés par leur administration d'origine et mis à disposition des nouvelles écoles. En ce cas, naturellement, comme on l'a dit, leurs salaires seront défalqués de la dotation publique attribuée à l'école.

La raison de prévoir ces aménagements est que beaucoup de professeurs du public seront probablement tentés par l'expérience des nouvelles écoles ; mais si celle-ci doit être trop coûteuse pour eux en termes de carrière, ils risquent d'y renoncer, ce qui serait dommageable pour le succès de la réforme envisagée.

À long terme, si le nouveau secteur réussit et s'étend, il deviendra un acteur permanent de l'éducation en France. Aura-t-il à son tour le monopole, au détriment des écoles existantes ? Assurément non.

D'abord, un secteur privé hors contrat

pourra évidemment continuer à exister comme aujourd'hui.

Deuxièmement, l'actuel secteur privé sous contrat (loi Debré) peut lui aussi subsister, puisque, d'une certaine manière, il est basé sur la même philosophie que le nouveau système proposé ici, si ce n'est qu'il n'a pas, lui, la liberté de ses programmes. Il aura simplement de nouveaux concurrents ; à lui de relever le défi. De toute façon, beaucoup de professeurs et de directeurs d'école fonctionnant aujourd'hui avec le statut Debré seront parmi les premiers à se lancer dans l'aventure du nouveau système, qui répond bien mieux à leurs aspirations et à celles des familles qui leur font confiance.

Enfin, il y a des justifications permanentes à l'existence d'un reliquat d'enseignement directement géré par l'administration, dans certains cas bien déterminés. Par exemple dans des zones géographiques peu denses, où le nombre des enfants à scolariser ne suffirait pas à faire vivre une école agréée. Ou pour des types d'enseignement coûtant plus cher que ce qui peut être couvert par la dotation normale des écoles agréées, ou posant des problèmes spécifiques : établissements pour l'enfance inadaptée, pour les handicapés... Ou, enfin, pour des types d'enseignements rares et peu demandés, mais jugés d'intérêt général. Et d'une manière générale, pour la recherche scientifique fondamentale et l'enseignement supérieur, dont nous ne pouvons traiter dans le présent article.

B. LES RÉSEAUX D'ÉCOLES

Le nouveau système, ainsi mis en place, aura pour acteurs de base des « écoles », c'est-à-dire des entreprises, associations, fondations, qui seront indépendantes et dont chacune recevra l'agrément et sera signataire des contrats avec la puissance publique. Cependant, en fonction de

certaines exigences pédagogiques, les écoles pourront avoir intérêt à se regrouper en réseaux.

Inconvénients des écoles isolées

Dans le présent et le passé proche, l'éducation a été principalement réalisée par de grands systèmes, qu'ils soient publics nationaux, publics régionaux, ou semi-publics (grands réseaux d'écoles privées relevant d'Églises établies). Quel que fût leur statut, ils étaient « grands », ce terme voulant dire qu'il y avait de nombreux établissements appartenant au même système, des corps professoraux nombreux, des écoles de formation initiale et permanente des maîtres, des bibliothèques, centres de recherche, etc. On trouve aussi, dans le passé, de grandes congrégations enseignantes, Jésuites, Oratoriens, etc., et l'on peut remonter jusqu'aux universités médiévales, qui étaient grandes elles aussi, d'autant qu'elles étaient souvent internationales.

On ne peut soumettre de grands systèmes, comme tels, aux procédures d'agrément et de contrôle et aux procédures de financements prévus ci-dessus. On serait confronté à des problèmes pratiques insolubles et, surtout, on risquerait de donner à nouveau un blanc-seing et un monopole de fait à de grandes bureaucraties impotentes. C'est pourquoi les écoles du système pluraliste devront rester de petite taille. *Mais elles peuvent être juridiquement et financièrement indépendantes sans rester isolées pour autant.*

Une école isolée, en effet, aura du mal à former ses professeurs, à leur offrir une carrière attractive (comment peut-on passer toute sa vie professionnelle dans le même établissement ?). L'élève qui quittera l'école ne retrouvera pas ailleurs la même pédagogie (dès lors, comment sa

famille le lui confierait-elle ?). Une école isolée sera également en danger de fermeture intellectuelle, d'enfermement dans un univers moral confiné. Elle réagira peut-être à ce danger en s'exposant au danger inverse, mais tout aussi grave, de s'ouvrir aux vents de toutes les modes, ou de céder aux pressions inconstantes des familles et de l'environnement local.

Les écoles auront donc tout avantage à se regrouper en entités plus grandes.

Les réseaux d'écoles

Elles pourront le faire en créant des associations ou des groupements d'intérêt économique (GIE). Ces groupes, pour pouvoir mener des activités pédagogiques communes, emploieront des salariés et, le cas échéant, auront des équipements propres.

La loi devra prévoir la possibilité de ces regroupements, c'est-à-dire rendre licite, pour une école agréée et subventionnée, d'utiliser une part de sa dotation pour cotiser aux frais communs de l'association ou du GIE auquel elle se rattachera.

La constitution de réseaux sera de droit entre écoles agréées. Dès lors que les écoles membres sont agréées, le réseau sera réputé l'être, et l'emploi d'une part d'argent public pour le faire vivre sera donc légitime.

Mais il serait intéressant – on verra tout à l'heure pourquoi – que les réseaux d'école puissent être internationaux. Dans ce cas, ils comprendront des membres qui, par définition, n'auront pas été agréés selon la procédure nationale, et dont on peut se demander s'il est légitime qu'ils bénéficient indirectement de la dotation publique accordée aux membres agréés. Il faudra donc prévoir des règles permettant de s'assurer que les écoles étrangères ratta-

La Loi autorisera les écoles agréées et subventionnées, à utiliser une part de leur dotation pour cotiser aux frais communs du réseau auquel elles se rattacheront.

chées au réseau présentent les mêmes garanties d'attachement aux valeurs scientifiques et démocratiques que celles énoncées dans le cahier des charges national. Cette condition sera facilement remplie avec les pays qui auront adopté un système comparable, notamment au sein de l'Union Européenne et des autres pays occidentaux. Des accords internationaux pourront être conclus à ce sujet, stipulant que chaque État signataire reconnaît la valeur des agréments délivrés par les autres États (comme cela existe déjà en matière de reconnaissance de diplômes).

Avantages des réseaux d'école

La constitution de ces réseaux d'écoles permettrait d'atteindre une taille critique produisant de grands avantages pédagogiques.

- Les réseaux auront une *identité* et un *label*. Ils seront constitués des écoles qui ont adopté les mêmes principes pédagogiques et la même philosophie. Ils auront globalement les mêmes programmes, les mêmes méthodes pédagogiques, la même organisation générale des études, et donc des systèmes de certification homogènes, notamment en ce qui concerne le passage d'une classe à l'autre.

- Par suite, ils pourront offrir aux *familles* la possibilité de retrouver pour leurs enfants le même type d'école lorsqu'elles déménageront, y compris, si le réseau est international, d'un pays à un autre. Cet avantage fourni jusqu'ici par les grands systèmes publics ne sera donc plus un privilège exclusif de ceux-ci.

- Ils pourront fournir aux *personnels* enseignants et administratifs un ensemble d'emplois au sein desquels ils pourront avoir une carrière combinant variation et progression. On passera un certain nombre

d'années dans une école à un poste, puis des périodes comparables dans d'autres écoles, dans d'autres villes, à des postes plus importants. Ces progressions de carrière se feront évidemment au mérite ou du moins au choix, puisque, dans ce système, chaque prise de poste sera le résultat d'un contrat librement conclu entre le professeur et la direction de l'école. Certains professeurs, sans doute, dans ces conditions, ne progresseront que peu. Néanmoins, au sein du réseau, il y aura des types de progression coutumiers et progressivement codifiés, susceptibles de fournir aux intéressés une certaine garantie et une certaine sécurité. Le personnel administratif, les directeurs auront également une carrière au sein du réseau.

- Au sein du réseau, il pourra y avoir un *cumul d'expérience* : les méthodes, les programmes, les principes de la discipline, et en général toutes les options pédagogiques qui auront été prises pourront être testés. Les erreurs seront repérées et corrigées, les principes pourront s'affiner. Des traditions pédagogiques, mais aussi intellectuelles et morales, pourront se constituer – songeons au célèbre *ratio studiorum* des Jésuites, qui était valide dans tous les collèges de la Compagnie. S'accumulera aussi une expérience administrative et politique relative à la gestion du système des agréments et des contrats.

- Un point capital est que la constitution des réseaux permettra de mettre des ressources en commun pour créer des *centres de formation des professeurs*. Il n'y a pas en effet d'éducation qui se tienne sans professeurs bien formés, et pas d'éducation cohérente sans professeurs spécialement formés dans l'esprit de la pédagogie que l'on entend mettre en œuvre. Il serait donc illusoire d'espérer créer des écoles différentes avec des professeurs issus des anciens moules, en particulier les universités publiques dégradées. Mais une école isolée ne peut évidemment s'offrir le luxe de créer sa propre « école normale », à ses frais et à son seul

Chaque réseau aura donc son "école normale", ses centres de formation permanente et pourra cumuler de l'expérience.

usage. Ce sera l'un des principaux intérêts des réseaux de le permettre.

Chaque réseau aura donc son « école normale », primaire ou supérieure, selon que le réseau à fournir en maîtres est constitué d'écoles primaires ou secondaires. Les locaux, les salaires des professeurs, les frais de fonctionnement de ces centres de formation des maîtres seront une charge commune du réseau. L'école du réseau délivrera un diplôme qui qualifiera le jeune professeur pour être employé dans toutes les écoles du réseau (sans donner de droit strict à cet égard, les embauches restant contractuelles). À terme, une grande proportion des professeurs du réseau sortira de l'école normale de ce même réseau et en aura obtenu le diplôme, ce qui sera une manière de constituer de vrais corps professoraux, spirituellement unis et socialement soudés, qui donneront le ton et l'esprit caractéristiques de ce réseau d'école.

- Il y aura également, dans les mêmes centres ou ailleurs et sous d'autres formes, une *formation permanente* des maîtres et personnels administratifs du réseau, consistant en colloques, congrès et séminaires où se fera le « retour d'expérience », le partage et la diffusion des expériences cumulées et des compétences collectivement acquises, ainsi que la mise à niveau scientifique dans chaque discipline.

- Du coup, il pourra y avoir une *production intellectuelle* propre au corps, à savoir essentiellement des manuels et des livres scolaires, mais aussi des réflexions et recherches concernant les questions pédagogiques et scientifiques. Les manuels et livres scolaires, en particulier, auront une grande importance : ils serviront de colonne vertébrale aux enseignements du réseau et contribueront à préciser et à valoriser l'image de celui-ci.

- Le « label » des réseaux d'écoles sera le signe de leur identité. Il sera peu à peu

connu du public, c'est-à-dire des institutions et personnes physiques ou morales situées en aval de l'école, les universités, les employeurs, mais aussi, en amont, des élèves et des familles qui doivent choisir une école. Le label jouera un rôle de reconnaissance et de simplification : on saura que les écoles « X » ou « Y » (du nom de leur fondateur, ou d'un grand personnage de l'histoire de la culture, d'un saint, d'un savant, d'un artiste, etc.), proposent tel type d'éducation, mettent l'accent sur tels principes, telles valeurs, pratiquent tel type de discipline. Des documents pourront d'ailleurs être publiés à ce sujet, explicitant la philosophie profonde ou « charte » du réseau (comme cela se fait couramment dans les universités américaines).

- La constitution au sein des réseaux d'écoles d'expériences, de compétences, d'une culture et d'une identité communes permettront l'émergence dans nos sociétés de *foyers intellectuels et spirituels nouveaux*. Car tous ces professeurs et savants voués à l'éducation tiendront nécessairement à concevoir et proposer à la société un véritable modèle de *païdéia*. On ne forme les jeunes que pour un avenir, et tout professeur doit se faire une certaine représentation idéale de l'avenir pour enseigner en conscience. Cela même stimulera la réflexion scientifique et philosophique au sein du réseau.

- C'est dans cette perspective que la constitution de réseaux *internationaux*, au moins à l'échelle européenne et occidentale, prend tout son sens. Car notre temps est caractérisé par la communication internationale des idées et des hommes, par la mondialisation de l'économie, par la naissance d'entités géopolitiques nouvelles qui, comme l'Union européenne, dépassent le cadre de l'Etat-nation traditionnel. Les hommes d'aujourd'hui ont donc besoin de nouveaux repères.

Or les systèmes publics actuels ont été constitués pour l'essentiel au XIXe siècle, à

**Les réseaux auront
une identité,
un label et une
production
intellectuelle
propre au corps.**

La constitution au sein des réseaux d'écoles d'expériences, de compétences, d'une culture et d'une identité communes permettront l'émergence dans nos sociétés de foyers intellectuels et spirituels nouveaux.

une époque où l'État-nation était la perspective prédominante. Ils gardent trace de ce « nationalisme » qui a eu sa justification, puisqu'il a permis de promouvoir la citoyenneté à l'encontre des vieilles structures féodales et communautaristes, mais qui est manifestement désormais trop étroit. Songeons, par exemple, à la manière dont on enseigne en France l'histoire, la littérature ou la philosophie : ces programmes ont été établis dans leurs grandes lignes entre l'époque de Victor Cousin et celle de Jules Ferry, et ils n'ont été modifiés depuis lors que sur des points de détail. Ils méritent assurément une refonte.

Le fait que les programmes scolaires soient à bien des égards mal adaptés au monde moderne explique que l'influence éducatrice de l'école soit aujourd'hui battue en brèche par tous les vents des médias et des autres moyens de communication extrascolaires, provoquant ainsi le grand désordre dont souffre gravement la formation de la jeunesse.

Les réseaux d'école, surtout s'ils fonctionnent en partie à une échelle internationale, notamment européenne, pourront contribuer à élaborer ces nouveaux programmes mieux adaptés aux aspirations de notre temps, à ses structures géopolitiques et à ses valeurs intellectuelles et morales évolutives. Ils pourront ainsi allumer les foyers intellectuels et spirituels évoqués plus haut. Mais, comme ils ne disposeront d'aucun monopole légal, la culture qu'ils proposeront sera toujours, pour les familles, un libre choix.

CONCLUSION

Revenons, pour finir, sur l'objection traditionnelle faite à l'idée de pluralisme scolaire, à savoir qu'il provoquerait un éclatement des écoles et donc, virtuellement, du lien social même. L'expérience vécue de la Finlande, de la Suède, la Suisse ou des Pays-Bas montre que cette crainte est infondée. Les écoles, dans un système pluraliste, tendront à se ressembler plus qu'à se différencier, ou, pour être plus précis, elles se différencieront juste autant qu'il est nécessaire *pour que toutes s'adaptent et progressent*.

Certes la liberté, en particulier la possibilité pour de grands réseaux d'écoles de se constituer avec leur identité et leur label, rendra possible, par définition, une certaine différenciation. Ce sera vrai surtout dans les premiers temps de l'expérience où des aspirations diverses, trop longtemps étouffées, voudront s'exprimer. Mais il n'y a aucune raison de penser que cette tendance à la différenciation se prolongera et ira jusqu'à l'éclatement.

La liberté, en effet, ne vise pas la différence pour elle-même ; elle permet seulement de choisir à tout moment ce qu'on juge le meilleur et le plus désirable. Or ce ne sera pas l'intérêt des écoles de se lancer sur des lignes où elles feraient absolument cavalier seul : elles auraient à redouter que des choix trop particularistes détournent d'elles les familles. Mais, dès qu'elles verront qu'une formule expérimentée par une autre école réussit, qu'elle est appréciée par l'opinion et par les experts, elles voudront l'adopter à leur tour, et elles pourront le faire puisqu'elles seront libres. En sens inverse, la même liberté leur permettra d'être les premières à adopter une

innovation utile et de s'en prévaloir. Si la formule en question confirme les espoirs qu'on avait mis en elle, ce seront les autres écoles qui devront bientôt s'aligner sur l'école pionnière. Il y aura ainsi un « mimétisme vertueux » qui tendra à une élévation générale du niveau et de l'efficacité de l'enseignement.

Dans un secteur éducatif libre, la même logique sera à l'œuvre que celle qu'on constate dans tous les secteurs de nos sociétés où règnent liberté et concurrence. Il y aura un esprit de critique et d'innovation toujours en éveil. Le pluralisme, pour le moins, rendra impossible que se perpétuent *ad vitam aeternam* des erreurs pédagogiques massives comme celles commises depuis des années par l'Éducation nationale, qui sont régulièrement dénoncées par tous les experts et cependant jamais corrigées, du fait de la paralysie générale et de l'électro-encéphalogramme plat de notre « mammouth ». Un secteur éducatif libre sera dans un état d'équilibre dynamique combinant stabilité et innovation.

En définitive, dans le domaine éducatif comme dans la science et la presse, la liberté permettra certes la *différenciation*, mais celle-ci ne sera que le détour structurellement nécessaire d'une nouvelle forme de *convergence*. Des écoles libres et concurrentielles seront, par nécessité, aussi proches les unes des autres que les écoles publiques actuelles.

Si ce n'est qu'au lieu d'être contraintes, comme ces dernières, de s'aligner *par le bas*, elles s'aligneront *par le haut*.⁵

Un secteur éducatif libre sera dans un état d'équilibre dynamique combinant stabilité et innovation. Au lieu d'être contraintes, comme les écoles actuelles, de s'aligner par le bas, elles s'aligneront par le haut.

NOTES

¹ La liste en est longue et elle ne cesse de s'allonger. On peut signaler, parmi celles qui ont marqué l'opinion : Jacqueline de Romilly, *L'enseignement en détresse*, Julliard, 1984 ; Maurice T. Maschino, *Vos enfants ne m'intéressent plus*, Hachette, 1983 ; *L'école, usine à chômeurs*, 1992 ; *Parents contre profs*, Fayard, 2000 ; Jean-Claude Milner, *De l'école*, Seuil, 1984 ; Hervé Hamon et Patrick Rotman, *Tant qu'il y aura des profs*, Seuil, 1984 ; Guy Bourgeois, *Le baccalauréat n'aura pas lieu*, Payot, 1989 ; Guy Morel et Daniel Tual-Loizeau, *L'horreur pédagogique*, Ramsay, 1999 ; Liliane Lurçat, *Vers une école totalitaire ? L'enfance massifiée à l'école et dans la société*, François-Xavier de Guibert, 1998, 2ème éd., 2001 ; Thierry Desjardin, *Le scandale de l'Éducation nationale*, Robert Laffont, 1999 ; Nicolas Revol, *Sale prof*, Fixot, 1999 ; Antoine Chareyre, *L'Institut et le Mammoth*, Albin Michel, 2000, et tant d'autres dont chaque rentrée scolaire apporte une riche moisson. Je me permets de signaler aussi mes propres livres, *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ?*, *Le Chaos pédagogique* (références ci-dessous, n. 4).

² Nous ne pouvons développer plus avant, dans le présent article, ces thèses qui ne concernent pas spécialement le champ éducatif. On en trouvera un exposé substantiel dans les grandes œuvres de la philosophie sociale du XX^e siècle, comme : Karl Popper, *La Société ouverte et ses ennemis* [1946], Seuil, 2 vol., 1979 ; *Conjectures et réfutations. La croissance du savoir scientifique* [1963], Payot, 1985 ; Friedrich August Hayek, *La Constitution de la liberté* [1960], LITEC, 1994 ; *Droit, législation et liberté* [1973, 1976 et 1979], puf, coll. « Quadrige », 3 vol., 1995 ; Michaël Polanyi, *La Logique de la liberté* [1951], PUF, 1989 ; Thomas S. Kuhn, *La Structure des révolutions scientifiques* [1962], Flammarion, coll. « Champs », 1972, etc.

³ Cf. Thomas S. Kuhn, *La Structure des révolutions scientifiques*, *op. cit.*

⁴ Nous nous inspirons ici du remarquable chapitre consacré à l'éducation dans F.A. Hayek, *La Constitution de la liberté*, *op. cit.*, Partie III, ch. 24, « Education et Recherche ».

⁵ Une première version de cet article est parue dans la revue espagnole « Persona y Derecho », 2004.

A propos de l'auteur : Philippe Nemo est ancien élève de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, Docteur d'État ès Lettres et Sciences humaines. Il est professeur à l'ESCP-EAP, directeur du Centre de recherches en Philosophie économique de l'ESCP-EAP, maître de conférences à HEC. Publications concernant l'éducation : *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ?*, Grasset, 1991 ; *Le Chaos pédagogique*, Albin Michel, 1993 ; « La fonction de "garderie" de l'école, une explication de la dégradation de sa fonction pédagogique », in R. Boudon, N. Bulle, M. Cherkaoui (dir.), *École et société : les paradoxes de la démocratie*, PUF, coll. « Sociologies », 2001.

