



LE PLURALISME SCOLAIRE

Philippe Nemo

La situation de l'école est désastreuse dans de nombreux pays occidentaux. Sans préjuger de l'existence de causes sociologiques profondes à cette situation (la concurrence des médias modernes), et de causes culturelles et morales encore plus profondes (les doutes sur le modèle d'humanité et les idéaux qu'il convient de transmettre à la jeunesse), il y a à l'évidence 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 par les États. Or cela semble ne plus correspondre aux conditions structurelles de la production et de la communication du savoir et des valeurs dans les sociétés modernes, surtout lorsque les États se sont arrogé un monopole ou un quasi-monopole éducatif.

Qui dit modernité, en effet, dit pensée critique et scientifique, refus des dogmes comme des idéologies, liberté de conscience et liberté de penser. Les citoyens des démocraties libérales modernes s'accordent sur le droit et l'État de droit qui le protège, mais pensent que les citoyens peuvent légitimement avoir des valeurs, des idées, des projets, des modes et des styles de vie irréductiblement différents. 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 aucune Église ou secte, ni en général aucun organisme culturel

(musées, production de cinéma et d’audiovisuel, industries de loisirs...). Le lien social n’implique plus l’*unanimité*. Il consiste désormais en un *consensus sur les règles de la vie commune* et non plus en un *consensus sur les idées et les savoirs*. Cette situation de pluralisme dans le cadre de règles existe aussi dans la vie politique, où il a nom “démocratie”, et dans la vie économique, où il a nom “économie de marché”.

Or, en contradiction flagrante avec ce droit commun du pluralisme, il existe dans de nombreux pays un monopole scolaire exercé par l’État. 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 selon un moule unique. Elles constatent en outre que ce moule, conçu en principe dans le cadre de l’État démocratique et idéologiquement neutre, est en réalité presque partout imposé par des groupes partisans qui donnent à leurs enfants une éducation politiquement orientée. Elles ne peuvent donc percevoir cette situation que comme un despotisme. Partant, elles tentent d’y résister par tous les moyens passifs et actifs dont elles disposent, ce qui retentit sur l’école qui, tirillée en divers sens, perd sa cohérence spirituelle.

Nous pensons qu’il n’y a qu’une solution de fond à ce problème: le *pluralisme scolaire*. Cette formule permettrait enfin d’accorder la situation de pluralisme idéologique irréductible existant désormais dans nos pays occidentaux avec la nécessité d’avoir des écoles cohérentes et menant entièrement à bien leur tâche éducative.

Nous pensons en outre que cette solution est virtuellement valable *pour tous les pays occidentaux sans exception* dans la mesure où tous sont des démocraties libérales, vouées –fût-ce avec divers dosages et variantes– au primat de la figure critique et scientifique de la vérité, à la démocratie et à la liberté économique et sociale.

L'école n'est en effet qu'une des nombreuses institutions porteuses et responsables de vérité, en parallèle avec les Églises, les sociétés savantes, les institutions de recherche scientifiques, les organes de presse, les organismes culturels en général. Il n'y a donc aucune raison que, seule parmi ces institutions, l'école déroge au droit commun du pluralisme et de la liberté. Il y a là au contraire une grave anomalie. Il est manifeste que ce retard ou décalage de l'école par rapport aux autres institutions culturelles ne s'explique que des raisons historiques contingentes, et non par des motifs de fond.

Certes, la soumission au droit commun n'exclut pas certaines spécificités. 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 hasardeuses. D'autre part, la collectivité est intéressée à ce que l'éducation de tous possède certains caractères: l'État, protecteur de l'intérêt général et de l'ordre public, est fondé à y faire prévaloir certaines règles. Mais la nécessité de règles protectrices du public n'exclut pas, par soi, un régime de liberté. En matière de médecine ou de pharmacie, par exemple, où il y va d'enjeux non moins vitaux que dans l'éducation, l'économie est libre, 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 on n'a jamais déduit de là qu'il fallait supprimer la liberté des acteurs économiques de ces secteurs et faire rendre les services correspondants directement par l'État. C'est donc qu'il y a, dans l'intense attachement de certaines forces politiques au monopole éducatif d'autres motifs que la protection de l'enfance – motifs que nous aurons à élucider.

Le propos du présent article est d'exposer les principes du pluralisme scolaire et d'esquisser le schéma de ce que pourrait être un système scolaire pluraliste adapté aux sociétés démocratiques modernes.

J'insiste sur le fait que, bien que je me réfère essentiellement dans ce qui suit au pays dont je connais le mieux l'histoire et l'actualité scolaires, la France, les formules et principes que j'expose ont, à mes yeux, une valeur universelle pour tous les pays occidentaux. Déjà, dans tous ces pays, la recherche scientifique et la presse tendent à adopter des formes institutionnelles très comparables, parce que les problèmes et motivations auxquels ces formes répondent sont similaires. Depuis longtemps, d'autres structures institutionnelles de ces sociétés ont évolué vers les mêmes attracteurs et se ressemblent désormais beaucoup: droit civil, droit commercial, structures constitutionnelles. Tout donne à penser que les structures scolaires aussi ont toutes raisons de se rapprocher d'un pays à l'autre, dès lors qu'y émerge un même type de société et de civilisation.

J'essaierai d'abord de formuler 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 j'exposerai le principe d'une solution pleinement légitime: le découplage du problème du financement de l'éducation de celui de sa prestation (§ I).

Je pourrai alors schématiquement décrire ce système où l'éducation générale de base est financée par l'État, cependant que la prestation éducative est assurée par une pluralité d'organismes indépendants. J'examinerai le statut des écoles, le cahier des charges auquel elles devront se conformer, les procédures d'habilitation et de contrôle (§ II).

Enfin j'esquisserai le tableau du type d'organismes qui pourrait émerger à la faveur d'un tel système de liberté: les réseaux d'écoles plutôt que les écoles isolées, organismes ayant

une taille critique suffisante pour avoir des corps professoraux bien formés et à la carrière suffisamment diversifiée, et pour accumuler savoir, savoir-faire et expérience, organismes susceptibles ainsi de devenir des foyers de renouveau intellectuel et spirituel (§ III).

I. PRINCIPES DU PLURALISME SCOLAIRE

1. *Lien social et pluralisme dans la société moderne*

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 une pensée *critique*. Dès lors que sont observées les lois de la démocratie, les opinions dissidentes sont autorisées, elles sont même attendues et perçues comme utiles au bien commun.

On ne retracera pas toute l'évolution qui a conduit de là à la situation de *pluralisme* prédominant dans les sociétés démocratiques et libérales modernes. Prenons pour acquis que, désormais, dans les "grandes sociétés" (au sens que donnent à cette expression un Karl Popper ou un Friedrich August Hayek¹), le lien

1. Cf. Karl POPPER, *The Open Society and its Enemies*, London and Henley, Routledge and Kegan Paul, 1946; Friedrich August HAYEK, *Law, Legislation and Liberty*, London, Melbourne and Henley, Routledge and Kegan Paul, 1973, 1976 et 1979; Michaël POLANYI, *The Logic of Liberty*, The University of Chicago Press, 1951; Philippe NEMO, *La Société de droit selon Hayek*, Paris, Presses Universitaires de France, 1988.

social consiste essentiellement dans le fait de partager les mêmes “règles de juste conduite” morales et juridiques qui permettent aux hommes de coopérer pacifiquement et de façon efficace, chacun respectant le “domaine propre” de l’autre et s’attendant à ce qu’en retour les autres respectent le sien. Ces sociétés, en revanche, ne peuvent être unanimes sur des idées, des jugements de valeur, des conceptions du monde, des projets, des genres ou des styles de vie, et n’exigent plus de l’être. Un “consensus sur les moyens” a remplacé le “consensus sur les fins”, les seules “fins” qui soient communes étant de faire régner l’ordre public, c’est-à-dire la paix, la liberté et la justice. Ces valeurs ont précisément pour prix de permettre à chacun de se spécialiser dans un certain type de savoir ou de savoir-faire et de concevoir et mener à bien ses propres projets².

Il est important de comprendre que cette situation de pluralisme, loin de devoir être ressentie comme une déchéance par rapport à un quelconque “paradis perdu” de concorde sociale, est essentiellement *bénéfique*. La vérité est que la quasi-totalité des biens dont nous usons aujourd’hui ne sont à notre disposition *que parce que ce pluralisme existe*. 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 brute de la production et de la consommation qui caractérisent les sociétés modernes. Or l’aug-

2. Ceux-ci –il faut le préciser pour éviter un grave malentendu et répondre au procès qu’on fait régulièrement aux sociétés libérales– ne sont nullement “égoïstes” du simple fait qu’ils sont librement choisis par les individus. La société démocratique et libérale poursuit mieux qu’aucune autre les grandes aventures collectives de l’humanité: la prospérité économique, le développement de la science et de la culture. Mais ces œuvres sont le résultat de la libre coopération de chacun, elles ne sont pas conçues *a priori* de façon “holiste” et mises en œuvre par un État tutélaire, dont l’histoire montre qu’il se trompe presque toujours lorsqu’il prétend être seul à choisir la direction des efforts de la collectivité.

mentation du savoir possédé globalement par la société n'a été possible que par la *division du travail et du savoir* impliquée par le pluralisme. C'est la perte de l'unanimité et l'avènement d'une situation de division des savoirs irrémédiable et sans synthèse qui a seule permis que l'humanité devienne collectivement plus savante. Le savoir possédé par la société pluraliste n'est concentré ni concentrable dans aucun cerveau humain. L'impossibilité de synthétiser le savoir humain n'est donc pas une infirmité de notre nature, mais au contraire le moyen détourné qu'a inventé l'évolution pour faire de nous des êtres plus savants et plus riches que ne le comportaient nos facultés biologiques individuelles. Il faut donc accepter le pluralisme comme un progrès irréversible de l'évolution culturelle.

Il y a cependant une condition indispensable pour que la coexistence des libertés soit effectivement pacifique et féconde. C'est que le lien social subsiste en toute hypothèse, et plus exactement, même, qu'il se renforce en proportion des progrès mêmes du pluralisme. Le lien social est constitué, en l'occurrence, par la possession des mêmes catégories morales et juridiques de base, les mêmes "règles de juste conduite". Seules peuvent coexister et coopérer de façon pacifique et efficiente des hommes qui foi dans le droit, l'État de droit et ses institutions de base, et qui font leurs valeurs de la société démocratique et libérale. Sinon, les conceptions du monde, vies, savoirs et projets ne sont plus des réalités qui s'articulent et s'interfécondent, ce sont des monades qui se heurtent, et la société ne peut que s'abîmer dans le morcellement des communautarismes ou une pure et simple anarchie. C'est pourquoi, jusqu'à présent, les seules sociétés où ait émergé la modernité de façon endogène ont été les sociétés d'Europe occidentale ou d'Amérique du Nord où s'étaient affirmées les valeurs et les institutions de la démocratie libérale. En effet, dans ces pays, il y a eu un réel "consensus sur les moyens", et c'est seulement grâce à cela que l'on a pu se

permettre d'y diverger sur les "fins", avec les gains en science et en productivité que le pluralisme comportait³.

2. *Lien social et pluralisme en matière scolaire*

Appliquons ceci au problème de l'école. Nous retrouvons, à ce niveau, les deux faces du lien social de la modernité, nécessité d'une différenciation des savoirs et exigence de règles communes.

Il est manifeste que des familles qui ont des savoirs différents, des échelles de valeurs différentes, des professions différentes, des genres et des styles de vie différents, ne peuvent admettre pour leurs enfants une école unique, enseignant à tous exactement les mêmes programmes selon les mêmes méthodes.

Ceci est vrai indépendamment de la difficulté supplémentaire qui résulte du fait que les contenus de cette éducation unique seraient élaborés par un groupe social particulier, parti, corporation ou syndicat, tenté de vouloir faire prévaloir sa vision partisane ou ses intérêts moraux et matériels particuliers. Ce dernier défaut du monopole scolaire est certes gravissime et en lui-même rhédibitoire (nous l'étudierons plus loin), mais j'insiste sur le fait que, même si une école monopolistique pouvait s'en prémunir, c'est *l'uniformité comme telle* qui serait inadéquate. L'uniformité est en effet par elle-même une menace pour la diversité des styles de vie, des savoirs, des capacités et projets professionnels que les parents ont développés pour eux-mêmes et qu'ils entendent légitimement transmettre à leurs enfants, pour prolonger dans le temps cette diversité dont nous avons vu qu'elle était essentiellement bénéfique à l'intérêt général.

En sens inverse, les jeunes doivent être formés aux règles de la vie commune. Pour une large part, ce cadre de "règles de juste

3. 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 complet, avec l'argumentation scientifique qui les établit, dans les ouvrages cités à la note 1.

conduite” est construit dans chaque psychisme individuel par des voies extra-scolaires: en premier lieu par l’éducation reçue des parents au sein de la famille, en second lieu par toutes les voies de la communication sociale, médias, symboles sociaux, institutions. Naturellement, l’éducation scolaire a une part importante dans cette formation. Mais ce serait un sophisme que de déduire, de ce que tous les enfants d’un pays doivent être formés à respecter les mêmes règles fondamentales de la vie civique, qu’ils doivent recevoir une éducation scolaire commune *par tous ses aspects*.

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 enseigner les règles de la vie commune de la société démocratique, et l’on ne doit pas avoir le droit d’enseigner des principes contraires. A cela se limite la portée de cet argument. Il n’implique nullement qu’il doive y avoir une uniformité de tous les savoirs, savoir-faire et valeurs enseignés.

J’ajoute d’ailleurs que le monopole scolaire, quand il est détenu par des forces sociales qui ont une idéologie contraire aux idées spontanément répandues dans la société (par exemple l’école française dominée par les syndicats marxistes, alors que la société française est attachée à tout un éventail d’idées politiques différentes, de la droite à la gauche en passant par une majorité “républicaine” modérée), produit le contraire de ce qu’elle prétend produire: non pas l’unité, mais la défiance, la révolte et, par suite, un morcellement et une ramification presque infinie de lignes de fracture. De même, la main-mise du Parti sur tous les médias en URSS et dans les pays communistes de l’Europe de l’Est ne produisait pas l’unité idéologique recherchée, mais au contraire une défiance systématique à l’égard de tout ce qui était dit par les autorités et donc une véritable “schizophrénie” sociale. De ce point de vue, je pense qu’un pluralisme scolaire qui serait

reconnu et établi sur des règles claires serait un facteur de cohésion sociale supérieure et non de division.

On peut s'en référer, analogiquement, aux effets du pluralisme dans le domaine de la presse ou de la science. Dès lors qu'il y a liberté de la presse, chacun lit le journal qu'il préfère, sait que d'autres en lisent d'autres, mais il sait que tous ceux qui ont quelque chose à dire pourront le dire dans un journal au moins, et que, du coup, cette chose sera sue du public. Moyennant quoi la crainte d'être manipulé est moins grande. Le pluralisme de la presse produit une pacification du débat politique, et non une division irrémédiable de l'opinion, comme on le sait depuis John Milton, Benjamin Constant ou John Stuart Mill.

De même, l'existence de laboratoires de recherche scientifique complètement indépendants les uns des autres sur toute la surface de la planète n'aboutit nullement à l'éclatement de la science, à l'émergence d'une multiplicité de physiques, de chimies ou de biologies disparates et incompatibles. Bien au contraire, tous les laboratoires, s'intéressant aux résultats trouvés par les autres, critiquent ces résultats quand ils ont des objections valables à faire valoir, les reprennent au contraire à leur compte quand ils ont pu les vérifier par leurs propres moyens. Ils convergent donc d'autant mieux entre eux que nulle organisation mondiale centralisée de la science n'a fait de cette convergence une obligation *a priori*. La liberté de la science, et de la pensée en général, produit plus de convergence que de divergence.

Ce qui est vrai en matière de presse ou de recherche scientifique est 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 marginale qui fera la

différence, sans remettre en cause les acquis auxquels tout le monde tient. Il y aura ainsi un mimétisme vertueux du pluralisme, comme l'expérience le montre d'ores et déjà dans les pays où existe une suffisante liberté scolaire.

Réfutons un dernier argument contre le pluralisme scolaire. Certains récusent le pluralisme 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 l'on entend simplement par "institution" une organisation humaine collective, dotée de permanence, vouée à certaines tâches précises, fonctionnant sans but lucratif; en ce sens une association, une fondation sont des "institutions". Mais ce concept n'implique par lui-même aucun monopole. Les Églises, aujourd'hui, sont des "institutions" en ce sens, et dans aucun Etat démocratique elles n'ont de monopole. Si donc l'école est une institution en ce sens-là, rien n'empêche qu'il y ait une pluralité d'écoles. Il n'en va autrement que si, par "institution", on entend une partie organique de l'État. L'école, dans ce cas, doit être évidemment une, tout autant que la justice, la diplomatie ou l'armée. Mais dire que l'école est une partie intégrante de l'État n'a de sens que si l'on a une vision de l'État diamétralement opposée à celle qui prévaut dans les démocraties libérales modernes. 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, surtout en matière de pensée et de conscience. L'idée que l'Etat doit prendre en charge l'éducation de la jeunesse directement et de façon exclusive n'a prévalu, dans l'Antiquité, qu'à Sparte, où l'économie elle-même était dirigée par l'État, ainsi que les mariages et les naissances. Aux Temps modernes, elle n'a été proposée que par les utopies socialistes, de Campanella à Rousseau et aux Jacobins, ou par des monarques comme Louis XV ou Napoléon I^{er}. En un mot, la thèse de l'école-institution n'a de sens que dans le cadre d'une conception *absolutiste* ou *totalitaire* de l'État.

En conclusion, j'affirme que, dans les pays où la démocratie est parvenue à maturité, le pluralisme scolaire est précisément la seule formule sur laquelle il puisse y avoir un véritable consensus des citoyens. Étant donné qu'ils sont désormais habitués à jouir d'une liberté totale dans leur vie quotidienne, leur vie professionnelle et leur vie de citoyens, étant donné qu'ils ne croient plus en aucun mythe ni aucun dogme imposés d'en-haut, *on ne*

les mettra plus jamais d'accord sur une éducation unique pour leurs enfants. Quelque débats parlementaires, référendums et “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 se mettront plus jamais d'accord 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 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. Il est évidemment illusoire de penser qu'ils puissent s'accorder sur un même enseignement moral et religieux.

En réalité, non seulement il est vain de chercher le consensus sur ces terrains, 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 et de la relativité des savoirs et croient qu'il existe une vérité unique, ou par des despotes résolus à imposer leur propre vision du monde (les deux vices coexistent souvent chez les mêmes hommes).

En revanche, je suis persuadé qu'*il peut y avoir consensus sur la liberté même*, et que c'est là la solution, seule définitive, parce que seule pleinement légitime, du problème. Quel citoyen responsable et raisonnable de nos démocraties européennes et américaines 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, ne peut que satisfaire tous les citoyens de bonne foi. Les citoyens des pays démocratiques sont, dans l'ensemble, *fair play* en matière d'élections, de liberté de la presse, de libertés économiques de base, quoi qu'ils pensent, sur le fond, 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 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.

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 *in fine*, de la part de celles-ci, 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.

3. 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 catholique, avoir reçu un *depositum fidei* qui doit être soustrait à toute critique. Ils adhèrent formellement, au contraire, aux valeurs

critiques de la science. Ils n'en sont pas moins structurellement exposés au dogmatisme, et plus même que l'Église puisque ce dogmatisme n'est pas de leur part un choix conscient et assumé, mais la conséquence mécanique de leur monopole.

Les programmes et les méthodes sont décidés d'en haut. En France, ils sont signés par le ministre. Aucune expérience dissidente n'est possible, celui qui les propose se trouve par cela même exclu du secteur éducatif. Par suite, depuis longtemps, personne ne se risque à en proposer. De toute façon, dès lors qu'il existe un système scolaire public monopolistique, il est par définition très grand (à l'échelle d'un État ou d'une région), et 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 chaque discipline, d'enseigner telle matière ou tel chapitre, tout ceci 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 scientifiques"⁴ n'existe pas. Impossible à un esprit original de proposer un nouveau paradigme, quand bien même des preuves multiples de l'épuisement du paradigme officiel et de son inadaptation aux nouvelles conditions du savoir et des pratiques professionnelles auraient été données. Ou cette adaptation se fait à un rythme traînant et toujours de façon inadéquate et insuffisante.

Le despotisme politique.— La cristallisation des programmes et des méthodes ne se fait pourtant pas autour d'un point contingent et neutre. En réalité, presque partout dans les pays occidentaux, une certaine famille politique, organisée en partis et

4. Cf. Thomas KUHN, *The Structure of Scientific Revolutions*, The University of Chicago Press.

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 grande part. En effet, le paradigme fondateur des pensées de "gauche" est l'ordre social construit, pensé, artificiel, que l'on conçoit d'abord explicitement, puis que l'on essaie de plaquer sur la réalité, alors que la "droite" s'adosse à une idée d'"ordre naturel" censé s'imposer 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. Dans les partis de gauche, les intellectuels sont donc surreprésentés, et inversement, parmi les intellectuels, et donc les professeurs, les hommes de gauche sont en grand nombre. Cet avantage quantitatif initial s'est auto-renforcé à mesure que les socialistes investissaient les systèmes publics d'enseignement et procédaient 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 des partis socialistes qui rêvent d'une société sans marché où tout le monde serait fonctionnaire. 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 défendant leurs intérêts corporatifs.

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 des familles, des Églises ou des autres forces politiques sur l'éducation des enfants. 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 aisée à discerner. On ne peut faire de révolution durable 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 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 donc sur la prise de pouvoir méthodique dans les grands appareils culturels, l'école en premier lieu (mais aussi, comme on sait, la presse).

On peut s'étonner de la singulière absence de discernement des familles politiques non-socialistes, presque partout en Occident, qui 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. 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. 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 lors, il n'y avait aucun contre-poids possible, aucun contre-modèle ne pouvait s'instaurer et servir de recours face aux dérives des bureaucraties publiques.

Le résultat est là. En France, depuis longtemps, la prétendue "Éducation nationale" usurpe son nom, ou plus exactement il faut entendre ce nom au sens de la novlangue d'Orwell. Sans parler du fait qu'elle "éduque" peu et mal, il est absolument faux qu'elle soit "nationale", puisqu'elle est co-gérée en droit, et monogérée en fait, par les syndicats de la fonction publique enseignante, c'est-à-dire par des groupes privés et partisans. Ces groupes, naturellement, n'ont jamais reçu de mandat de la nation pour exercer dans les écoles publiques le rôle directeur qui est désormais le leur. 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 à cet égard toutes les précautions nécessaires. 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 même en Italie; mais je soupçonne que la gauche est globalement dominante partout où existe un fort secteur public éducatif. Faut-il rappeler que ceci est absolument anti-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 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, du fait de cette centralisation et de ces statuts, nulle 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 professeur plus méritant. Les systèmes

bureaucratiques nationaux centralisés qui existent à cet égard (notes données par les inspecteurs et “points” attribués sur critères sociaux et d’ancienneté) sont une mascarade qui a souvent été dénoncée.

Dans ces conditions, la seule manière pour un professeur de valoriser son travail et de progresser, ce que veut légitimement faire tout homme sain, 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 sont faites, non pas *grâce* au système, mais *en dépit* de lui, et ce serait évidemment un singulier sophisme 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 inemployés, une atmosphère générale de démotivation, de laisser-aller et de découragement.

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 d’organisation et de management qui sont ceux de toute l’économie, c’est-à-dire une gestion rationnelle et humaine du travail, des personnels et des carrières, dans le cadre d’organisations à taille humaine, entreprises ou petites associations et fondations.

Étant donné les inconvénients désastreux du monopole public que nous venons d’analyser, on pourrait croire que la bonne solution consiste à supprimer, en matière éducative, non seulement tout monopole, mais toute intervention de l’État, et de laisser faire l’initiative privée, simplement soumise aux règles de protection que nous avons évoquées plus haut. Cependant, cette solution du “pur marché” présente également certains inconvénients qu’il nous faut maintenant analyser.

4. *Inconvénients du pur marché*

L'éducation est de ces biens qui produisent ce que les économistes appellent des "externalités". Les externalités sont des effets produits par un bien ou un service qui sont collectifs par nature, c'est-à-dire ne se font pas sentir seulement par ceux des consommateurs individuels qui les ont achetés mais touchent aussi une collectivité d'autres individus non identifiables –par exemple certaines infrastructures de transport, d'énergie ou de communication. La production de ces biens pose un problème spécifique. S'ils ne peuvent être fournis à certains consommateurs sans l'être à un grand nombre d'autres, et si seuls certains paient ce service, il n'y aura pas, pour l'entreprise privée qui en aura pris l'initiative, de "retour sur investissement" suffisant. Donc il est probable qu'aucune entreprise privée ne fournira le service. Il y aura une "défaillance du marché" (*market failure*). Pourtant, il peut arriver que tout le monde ait besoin du service en question et soit prêt à en payer le prix. La solution est alors de les faire financer par l'impôt.

Quand le citoyen est contraint de payer l'impôt pour cotiser à la fourniture de services collectifs, en effet, il est assuré qu'il ne sera pas le seul à payer et qu'il n'y aura pas de "passager clandestin"; d'autre part, il peut penser que, puisque tout le monde sera obligé de cotiser, la part à sa charge sera aussi petite qu'elle peut l'être. Ainsi, quoique la contrainte soit par nature déplaisante, il peut l'accepter dans ce cas, puisque cette contrainte l'affranchit de désagréments plus graves. Notons cependant que ce raisonnement ne fournit une justification qu'au prélèvement de ressources financières par l'État, nullement à ce que celui-ci assure lui-même la prestation du service par des "services publics" composés de fonctionnaires et jouissant d'un monopole. Le citoyen, au contraire, aura souvent de meilleures garanties du bon emploi de son argent lorsque les pouvoirs publics, ayant prélevé les fonds nécessaires, s'adresseront, pour assurer la pres-

tation du service, à des prestataires privés et concurrentiels. C'est ainsi que le financement de certains biens et services collectifs a été considéré par beaucoup d'économistes, après la fonction de maintien de l'ordre public, comme la seconde fonction légitime de l'État.

Il n'est pas douteux que ces logiques s'appliquent dans une large mesure au secteur éducatif. Les activités de ce secteur produisent en effet de la *connaissance*, bien qui est par nature, sinon collectif, du moins très aisément diffusable.

De ce fait, si l'éducation n'était susceptible d'être assurée que par le marché, il y aurait des "défaillances". Deux grands problèmes se poseraient⁵.

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 compter.

5. Nous nous inspirons ici du remarquable chapitre consacré à l'éducation dans F. A. HAYEK, *The Constitution of Liberty*, Routledge and Kegan Paul, 1960, Part III, ch. 24, "Education and Research".

Quand nous embauchons un employé, ou quand nous nous faisons embaucher par un employeur, nous devons pouvoir penser que l'homme avec lequel nous nous apprêtons à contracter 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 deniers.

Dès lors, il sera de notre intérêt d'être contraint à payer les impôts nécessaires pour que tous reçoivent, en toute hypothèse, cette éducation (du moins l'éducation *générale de base*, par différence, à la fois, avec l'éducation générale supérieure et avec l'éducation professionnelle). C'est la garantie de ce que nous bénéficierons des "externalités positives" de l'éducation reçue par tous, et que nous serons en principe protégés des "externalités négatives" qui résulteraient du déficit d'éducation imposé à quelques uns par les circonstances.

Insuffisance et inadapatation de l'offre.— D'autre part, en cas de régime purement marchand de l'éducation, les connaissances délivrées par les enseignants libéraux se répandraient à court ou moyen terme au-delà du cercle des consommateurs-payeurs. Il y aurait de nombreux "passagers clandestins". Par conséquent, les prestataires ne seraient pas rémunérés à la hauteur du service qu'ils rendent effectivement à la société, et par suite, n'étant ni incités ni guidés par un système adéquat de prix, ils fourniraient des services soient insuffisants, soit inadaptés. La société ne bénéficierait pas du haut degré de savoir qui le sien aujourd'hui. Le raisonnement est valable *a fortiori* pour l'enseignement supérieur et la recherche. Or l'État seul représente cette communauté transgénérationnelle. Derechef, ceci justifie que professeurs et scientifiques soient rémunérés en partie sur fonds publics —du moins à hauteur de ce qui importe *effectivement* au public, ce qui nous conduira tout-à-l'heure à faire de nouvelles distinctions.

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. Moyennant quoi beaucoup d'esprits rejettent toute idée de privatisation de l'enseignement et de la recherche, et estiment justifiés les systèmes publics actuels. Mais c'est oublier les objections formulées au paragraphe précédent contre le monopole scolaire.

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

Ainsi, ni le marché ni le système public ne sont satisfaisants, ou, dit autrement, nous avons simultanément besoin du pluralisme que seule la liberté éducative peut apporter et du financement collectif que seule peut apporter la gestion publique. Fort heureusement, il se trouve que ces deux exigences peuvent parfaitement être accordées. L'option en faveur d'un financement collectif de l'éducation par l'impôt n'a en effet aucun lien logique avec l'option d'une prestation monopolistique du service éducatif par des fonctionnaires. On peut parfaitement (et 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*.

Avec des systèmes de marchés publics, d'appels d'offre, de contrats de l'État ou des collectivités locales avec des entreprises scolaires privées, de "chèques éducatifs", etc. (il y a tout un éventail de solutions techniques envisageables), *les deux impératifs*:

- le pluralisme,
- la gratuité de l'enseignement général de base.



Également précieux et indispensables pour éviter, respectivement, le dogmatisme stérilisateur de l'école monopolistique et l'éclatement socio-économique du pur marché, *sont parfaitement compatibles*. Dans les pays occidentaux modernes, on peut instituer des systèmes scolaires qui, tout à la fois, soient pluralistes et garantissent la cohésion nationale. Nous allons esquisser ce que pourrait être un système de ce type.

II. UN SYSTEME SCOLAIRE PLURALISTE POUR NOTRE TEMPS

Le principe d'un système scolaire pluraliste mais où l'éducation générale de base est financée par la collectivité 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, coefficientée par tranches d'âge ou niveaux d'études. Les écoles fonctionnent donc avec une dotation égale au nombre d'enfants inscrits multiplié par la somme prévue pour chaque enfant de chaque niveau. Outre cet argent public, les écoles, si elles rencontrent un marché pour des prestations supplémentaires à l'éducation générale de base, sont autorisées à facturer des frais de scolarité que paieront, soit les familles elles-mêmes, soit un système de bourses attribuées par des fondations privées ou des collectivités publiques selon les critères de leur choix.

Un secteur entièrement public peut naturellement subsister, dès lors qu'il ne bénéficie d'aucun monopole.

Il serait justifié marginalement, par exemple pour des zones géographiques peu denses, ou pour des raisons sociales (établissements pour l'enfance inadaptée...) ou médicales (établissements pour handicapés...) ou encore pour certains types d'enseignement rares et peu demandés mais jugés d'intérêt général au niveau national ou local.

Un secteur entièrement privé peut également subsister, dès lors qu'il ne bénéficie d'aucune subvention.

L'important est que chaque famille puisse bénéficier de la gratuité de l'éducation générale de base tout en ayant la liberté de choix.

Il convient, d'autre part, de faire droit aux deux objections mentionnées ci-dessus contre une offre éducative qui serait affranchie de toute réglementation. La première énonce que l'éducation produisant des effets irréversibles, l'offre doit être conforme *a priori* à des normes garantissant une certaine qualité des écoles. L'autre est que toute école doit enseigner les règles morales et civiques de base de la vie commune 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". On entendra par ce terme un ensemble de normes conçues *a minima*, par différence avec un programme scolaire complet. L'école peut 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.

1. *Le schéma de base*

— Une école conçoit et 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 neutralité.

— Cet organisme accorde ou n'accorde pas 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 l'organisme agréateur, qui peut retirer l'agrément.

On peut prévoir en outre que l'agrément sera donné en deux temps, un agrément de principe, puis un agrément opérationnel accordé après une période probatoire pendant laquelle l'école aura fonctionné sur des bases purement privées et l'organisme agréateur aura été en mesure d'inspecter l'école et de juger en pratique de sa conformité au cahier des charges.

— Munie de son agrément définitif, l'école est éligible aux contrats passés par 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).

— Ils sont établis par ces organismes publics sur la base de l'inscription à l'école d'un nombre minimal d'élèves. Ils consistent en l'octroi par l'organisme public d'une dotation annuelle égale à la dotation individuelle, coefficientée selon l'âge ou le niveau d'études des élèves, multipliée par le nombre d'inscrits. Cette dotation est globale, ce qui signifie qu'elle doit servir à payer les salaires des personnels enseignant et administratif et les frais de fonctionnement. L'école est libre de répartir la dotation à son gré entre ces différents postes en fonction de son projet pédagogique (par exemple: payer plus cher des professeurs qui auront des classes plus nombreuses, ou moins cher des professeurs plus nombreux ayant de plus petites classes). Nous traiterons plus loin de la question des locaux, qui pose un problème spécifique.

— L'organisme public signataire du contrat contrôle la manière dont l'argent public a été dépensé par toutes procédures adéquates, déjà existantes dans d'autres domaines (contrôle des associations recevant de l'argent public). Les comptes lui sont annuellement soumis, il nomme des commissaires aux comptes, etc. 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.

— Ce système peut admettre diverses variantes selon les situations nationales et selon le stade de transition où l'on se situe entre l'ancien système monopolistique et le nouveau système libéralisé. Par exemple, on peut discuter de la question de savoir si c'est un droit absolu pour une école agréée de s'implanter où bon lui semble, dès lors qu'elle a le nombre voulu d'élèves, ou si l'organisme public peut refuser sa signature à une nouvelle école en fonction de diverses contraintes, comme le "besoin scolaire reconnu" dans chaque localité ou région. Le droit absolu est la solution logique et légitime de long terme. En effet, 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, contraires à l'intérêt général. Elle peut seulement avoir pour effet de diminuer le nombre d'inscrits dans une autre école, et donc sa dotation. Or la constance des ressources d'une école donnée n'est certes pas d'intérêt général, si l'on pense qu'il est d'intérêt général, au contraire, qu'il y ait une saine concurrence entre les écoles.

2. *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 une compétence principalement, mais non uniquement académique. 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.

Il ne peut s'agir d'un organe politique, mais ce ne peut être non plus un organe purement administratif. Pour prendre les catégories françaises, il peut s'agir d'une "autorité administrative indépendante", type COB (Commission des opérations de bourse) ou CSA (Conseil supérieur de l'audiovisuel). On sait que ces organismes sont composés selon une géométrie qui tient compte au mieux de diverses contraintes, indépendance par rapport aux intérêts privés, mais aussi par rapport aux forces politiques, partisans et syndicales, sans que l'organisme dispose non plus d'une autonomie indue par rapport aux diverses expressions de la souveraineté populaire. Dans le cas de l'éducation, il doit s'y ajouter une légitimité proprement académique.

Appelons-le "Commission d'agrément et de contrôle des établissements scolaires". Cette commission sera composée par exemple (toujours pour suivre le schéma des organismes français cités ci-dessus) d'une dizaine de membres, renouvelables tous les trois ans par tiers, nommés par les diverses autorités de l'État, présidence de la République et Parlement, ou de la Région. La Commission fixera son règlement intérieur, élira son président, disposera d'un budget et nommera les fonctionnaires et inspecteurs qui, sous ses directives, l'aideront à accomplir sa tâche.

Celle-ci consistera principalement à examiner les demandes d'agrément déposées par les écoles et à organiser le contrôle de leur fidélité à celui-ci sur le long terme. La Commission 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.

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

3. *Le cahier des charges*

Le cahier des charges sera une loi, modifiable seulement par voie législative.

Il fixera les normes que doivent observer en toute hypothèse les écoles agréées, nonobstant leur diversité de méthodes pédagogiques, de programmes, de niveau d'exigence, de 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 en toute hypothèse être enseignées, avec, pour chacune, un volume horaire annuel minimum. Il sera également spécifié la place minimum devant être réservée pour l'éducation physique et sportive.

Dans chaque discipline, on indiquera les matières et sujets qui doivent en toute hypothèse être touchés, avec, là encore, des volumes horaires ou des horaires proportionnels minimaux. Par exemple, en France, le programme d'histoire devra comporter au moins une certaine proportion spécifiée d'histoire de France. On devra traiter un certain temps minimum de l'Antiquité, du Moyen Âge, etc.

En ce qui concerne les méthodes pédagogiques, le cahier des charges sera 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 prévoieront qu'une instruction civique sera donnée, en tout point 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 ces principes civiques fondamentaux.

Le cahier des charges pourra fixer des normes concernant la qualité des différents personnels, notamment 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 des normes pédagogiques autres que celles du cahier des charges lui-même).

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 dotation publique prévue par élève pour l'éducation générale de base, puisqu'on a dit que les établissements seraient libres de percevoir des frais de scolarité supplémentaires.

L'ensemble du projet pédagogique de l'école devra être précisément consigné dans le "projet d'école" soumis à agrément, afin que la Commission soit en mesure d'apprécier si rien de ce qui dans le projet excède les normes minimales ne leur est contraire dans la lettre ou dans l'esprit. 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, on l'a dit, pourrait donner d'abord un agrément de principe, permettant à l'école d'ouvrir (à ses frais et à ses risques), puis un agrément opérationnel (mais révocable, cf. *infra*), 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.

4. *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, de préférence, pour des raisons évidentes d'efficacité pratique, pluriannuelle (par exemple trois ans).

— Il sera conclu avec une école agréée dès lors qu'un nombre suffisant d'élèves y sera inscrit, nombre variable selon le type et le niveau de l'école. On prévoiera un engagement 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, dans ce cas, ils devront en assumer les coûts, en payant des frais de scolarité dans l'établissement auquel ils confieront l'enfant pendant 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 *pro rata* du temps passé dans l'école par l'élève. Sans ces engagements et procédures, en effet, aucune maîtrise des coûts ne serait possible et le système ne serait pas viable.

— Étant donné que, dans la création et la gestion d'écoles, l'investissement immobilier représente une part très importante, la loi prévoiera différentes mesures à cet égard. Par exemple, une collectivité territoriale ou l'État pourront prêter ou louer des locaux à une école agréée pour la durée du contrat. Ou encore, des conventions de longue durée pourront être passées entre une collectivité publique et une école pour permettre l'amortissement d'investissements immobiliers. Si l'agrément devait être retiré à l'école avant le terme de la convention, les investissements feraient retour à l'État ou à la collectivité locale. Une autre formule serait que les écoles demandent 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, 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 prévoiera explicitement les modalités de 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 le besoin scolaire local, les évolutions démographiques, éventuellement des 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 sera compétente. Inversement, une école pourrait trouver avantage à louer ses services à une autre collectivité territoriale. Il existerait 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.

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 système 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, garantissant une plus grande stabilité aux écoles, soit plus réaliste.

5. *Le contrôle*

L'agrément n'aurait aucun sens si, une fois visé le parchemin contenant le projet, l'école pouvait en pratique s'écarter du cahier des charges. Il faut donc prévoir un processus permanent de contrôle, consistant en inspections 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 juger les écoles ni à attribuer bonnes ou mauvaises notes. 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 originale d'agrément, un retrait d'agrément à la suite d'une inspection sera passible de recours devant les tribunaux administratifs.

Le coût de ce dispositif relativement lourd sera neutre puisqu'il croîtra au fur et à mesure de la décroissance du secteur public monopolistique, où les frais d'administration sont énormes et les gaspillages fréquents.

Il faudra prévoir, en sens inverse, qu'une école voulant modifier son projet d'école (pour ajouter des activités, des disciplines, des formations professionnelles, des préparations d'examens et de concours, etc.), puisse obtenir par des procédures légères 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.

6. *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 personnes morales distinctes, dont chacune devra obtenir l'agrément et le contrat. Cela n'empêchera pas ces diverses entités de se regrouper sous un seul label et avec des activités communes (cf. § III).

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'empêche pas, dans une période de transition, que 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 (qu'ils choisiront en fonction de leur prestige, ou pour des raisons pratiques), 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, dans tous les cas, 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 librement appel à des vacataires 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 scrupuleusement respectés.



7. *Certifications, examens et diplômes*

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

Il est vrai qu'en matière éducative autant qu'ailleurs, il faut des repères communs. Sinon, on ne peut organiser la circulation des élèves d'un établissement à l'autre et d'une région à l'autre. Sans ces repères, les universités, les employeurs et le public ne sauraient pas à quoi s'en tenir sur les qualifications des élèves sortis de l'enseignement primaire et secondaire.

Un système public monopolistique fixe lui-même les repères qu'il juge pertinents, de l'école maternelle au baccalauréat. Des examens nationaux, brevet d'études primaires, BEPC, baccalauréat..., scellent le système et le rendent lisible, y compris pour les coopérations internationales. Mais la facilité offerte par ce référentiel commun émané de l'enseignement public est contrebalancée, et au-delà, par les vices du monopole analysés plus haut.

À quoi sert d'avoir un "baccalauréat", repère familier, qui sert de point d'aboutissement à l'enseignement secondaire et de point de départ à l'enseignement supérieur, si la nature et le bon aloi de cet examen font plus que jamais problème, si son niveau ne cesse de baisser depuis quelque trente ou quarante ans, et si, par conséquent, d'autres repères—mais clandestins et ésotériques, connus seulement de quelques privilégiés, au détriment du public et notamment des couches les moins favorisées—se mettent en place (par exemple le fait qu'on a un certain baccalauréat, ou qu'on a suivi sa terminale dans un certain lycée, ou qu'on a été admis sur dossier dans certaines classes préparatoires, ou qu'on a obtenu un baccalauréat international, ou avec certaines options rares, etc.)?

L'expérience montre que la société civile, généralement parlant, n'a pas besoin de l'État pour établir des normes et certifications, comme on le voit clairement, par exemple, dans le domaine industriel. Il est exact que tous les acteurs d'une activité donnée ont intérêt à s'aligner sur un même référentiel s'ils doivent pouvoir communiquer, se comprendre et coopérer. Mais il est faux, d'une part, que seul l'État puisse mettre en place ce référentiel, d'autre part qu'un référentiel établi ne doive pas pouvoir être concurrencé et remplacé par un autre, s'il y a de bonnes raisons à cela. Je propose donc le principe 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 des niveaux primaire et secondaire*, et tout acteur du secteur éducatif aura le droit de créer des examens et diplômes conformes à ce cahier des charges. L'agrément sera donné par la Commission d'agrément et de contrôle, dont ce sera là une seconde tâche. La Commission, comme pour les projets d'école, se contentera de constater la conformité des programmes et autres modalités d'octroi du diplôme aux normes établies dans le cahier des charges.

Naturellement, il pourra y avoir aussi, comme aujourd'hui, toutes sortes de diplômes purement privés. Mais seul l'agrément donnera aux titulaires du diplôme les droits indiqués ci-après.

L'obtention d'une certification agréée confèrera certains droits, par exemple de postuler dans toutes les écoles publiques et privées à l'entrée de chacun des cycles des enseignements primaire et secondaire. Et l'obtention d'un diplôme agréé de niveau baccalauréat donnera 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, sera conférée par le marché éducatif, c'est-à-dire par l'opinion favorable ou défavorable qu'auront du diplôme et des diplômés, sur le moyen et long terme, 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. On sait par exemple qu'il existe, soit au plan national (par exemple aux États-Unis), soit au plan international, une concurrence des universités, dont les évolutions sont observées et notées par la presse spécialisée. Il existe d'ores et déjà une concurrence quasi-mondiale des diplômes des écoles de commerce et des MBA, et loin que cela ait créé du désordre dans ce secteur, cela a grandement contribué à son dynamisme. En France même, des classements sont établis chaque année entre les lycées, malgré l'égalitarisme affiché et l'interdiction frileuse de toute concurrence officielle entre établissements publics.

Une école qui préparera ses élèves à un diplôme plus réputé pourra les préparer *a fortiori* à d'autres diplômes ayant moins d'exigences. C'est ainsi que les élèves d'écoles de niveau supérieur à la moyenne pourront passer le baccalauréat public tout en préparant, en outre, un "certificat d'études secondaires" de meilleur niveau et ouvrant par conséquent *a priori* plus de portes.

C'est en se repérant par rapport aux divers diplômes agréés que chaque école devra concevoir des programmes et adapter le rythme de sa progression.

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 *a minima* qui fournisse au public les garanties nécessaires, avec une "prime" pour ceux qui veulent et peuvent faire plus.

8. *Coexistence de deux systèmes public et privé*

Le système esquissé ci-dessus pourra être créé dans un pays donné à la faveur d'une réforme générale. Mais il est plus probable qu'il ne pourra être introduit que de manière progressive. Il

faudra, au début, simplement autoriser la création d'un nouveau secteur libre à côté des systèmes existants. Donc, au départ, seul un petit nombre d'écoles, à statut plus ou moins expérimental, seront concernées.

Dans cette situation de "cohabitation" entre système public et nouveau système privé, 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, leurs droits et le déroulement de leur carrière. Soit ils seront mis en disponibilité de leur emploi public et seront employés par les écoles sur un statut privé, mais avec un "droit de retour" dans la fonction publique. Soit ils pourront être "détachés" (au sens administratif précis de ce mot en France, 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 irait à l'encontre du projet de renouvellement vigoureux de l'école qui est ici recherché.

III. LES RÉSEAUX D'ÉCOLES

Le nouveau système aura pour acteurs des "écoles", personnes morales qui doivent avoir un statut juridique adapté aux procédures prévues de financement et de contrôle. Cependant le statut juridique n'est pas tout. L'organisation des écoles doit répondre aussi à des considérations proprement pédagogiques au sujet desquelles nous devons prolonger notre réflexion.

1. *Inconvénients des écoles isolées*

Dans le présent et le passé proche, le service éducatif a été principalement réalisé 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 naturellement aussi, dans le passé, de grandes congrégations enseignantes, Jésuites, Oratoriens, etc., et l'on peut remonter jusqu'aux universités médiévales, grandes elles aussi. "Grand" signifie en outre, dans ces derniers cas, "international" ou même "universel".

On ne peut soumettre de grands systèmes, comme tels, aux procédures d'agrément et de contrôle et aux procédures de financement prévus ci-dessus, et 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 digne de ce nom (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 à un danger inverse mais tout aussi grave, à savoir s'ouvrir aux vents de toutes les modes, ou céder aux pressions inconstantes des familles et de l'environnement local.

Nous pensons donc que les écoles ont tout avantage à se regrouper afin de mettre en commun certaines activités pédagogiques.

2. Les réseaux d'école

Les écoles pourront se regrouper en créant des associations ou des groupements d'intérêt économique (GIE). Ces groupes auront des activités communes et, le cas échéant, un capital commun, ainsi que des salariés directs pour gérer les activités communes.

La loi portant définition du cahier des charges pourra prévoir explicitement 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 rattachées 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).

3. *Avantages de tels regroupements*

La constitution de ces réseaux d'écoles permettrait d'atteindre une taille critique productrice par elle-même 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, le cas échéant, 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 un système fondamentalement libéral, 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 d'encadrement, 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 intellectuelles et morales pourront se constituer, comme jadis le *ratio studiorum* des Jésuites. 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 de valeur sans excellents professeurs, et pas d'éducation homogène et efficiente sans professeurs formés dans l'esprit même de la pédagogie que l'on entend mettre en œuvre. Il serait donc en grande partie illusoire, et il serait probablement même suicidaire, d'entreprendre de créer des écoles différentes avec des professeurs issus d'autres "moules", et en particulier des universités publiques largement dégradées. Mais une école isolée ne peut évidemment s'offrir le luxe de créer une "école normale" en son sein, à ses frais et à son seul 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 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 autres 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 l'image de celui-ci.

— Le "label" des réseaux d'écoles sera le signe de leur identité, peu à peu connue de l'environnement. Il sera connu, en particulier, 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 "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 com-

munes 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 modèle de *paidéia*. 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, philosophique et spirituelle au sein du réseau.

— C'est dans cette perspective que la constitution de réseaux *internationaux*, au moins à l'échelle européenne et occidentale, prend toute 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 de grandes entités géopolitiques supra-nationales. Un nouveau type, ou de nouveaux types d'hommes sont en train de naître. Ils ont besoin d'idéaux, de connaissances, de règles morales et juridiques qui leur soient communs et qui leur permettent d'envisager avec confiance un avenir pacifique et fécond. Et ils ont besoin que cet outillage moral et intellectuel commun soit explicitement pensé, analysé, pour pouvoir être en définitive enseigné. C'est toute la différence, pour reprendre une vieille distinction, entre une *culture* (réalité essentiellement floue, fruit d'un mélange d'influences contradictoires et instables) et une *civilisation* (qui a une forme structurée et reproductible, installée dans une certaine durée).

Or les systèmes publics sont nationaux, et d'ailleurs ils ont été constitués pour l'essentiel au XIX^e siècle, à 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 à la manière d'enseigner l'histoire, la littérature, songeons même à tout ce qui touche la religion, la morale et la philosophie. Bien des programmes de l'école française "républicaine", établis sous l'égide de Jules Ferry, ne

sont plus en phase avec tout ce que sait l'homme d'aujourd'hui, que ne pouvait savoir le citoyen français des années 1880. Moyennant quoi l'influence éducatrice de l'école est battue en brèche par tous les vents des médias et des autres moyens de communication extra-scolaires, et il en résulte un grand désordre dont souffre gravement la formation de la jeunesse. Les réseaux d'école, surtout s'ils fonctionnent en partie à une échelle européenne et/ou occidentale, pourront, *a contrario*, contribuer à proposer des modèles civilisationnels correspondant à notre temps, à ses structures géopolitiques et aux perspectives qu'ont désormais en commun tous les hommes civilisés.

* * *

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. Nous croyons au contraire que les écoles se ressembleront plus qu'elles ne se différencieront, ou, pour être plus précis, qu'elles se différencieront juste autant qu'il est nécessaire pour que toutes progressent.

Certes, nous l'avons vu, la liberté, singulièrement la possibilité pour de grands réseaux d'écoles de se constituer, avec leur identité et leur label, rendra possible, par principe, une certaine différenciation. Mais il n'y a aucune raison de penser –et toute l'expérience des économies de marché montre le contraire– que cette différenciation devrait aller jusqu'à l'éclatement. Car la liberté ne permet pas seulement de se distinguer, elle permet, tout aussi bien, de se rapprocher d'un modèle que l'on juge bon et désirable. Ce ne sera pas l'intérêt des écoles de se lancer sur des lignes où elles feraient absolument cavalier seul: elles auraient des raisons de craindre que cette option détourne d'elles les familles. Dès qu'elles verront qu'une formule réussit, est approuvée par l'opinion et par les experts, elles voudront donc

l'adopter à leur tour. Mais, s'il arrive qu'elles conçoivent elles-mêmes une formule novatrice féconde et utile, elles pourront l'adopter et s'en prévaloir, et elles tiendront à le faire. Si la formule réalise les espoirs qu'on avait mis en elle, ce seront les autres écoles qui devront bientôt s'aligner sur l'école pionnière.

Il se passera donc dans un secteur éducatif libre ce qui se passe dans bien d'autres secteurs de nos sociétés où règnent liberté et concurrence, y compris dans les secteurs culturels comme la science ou la presse. Il y aura ce que nous appelons un "mimétisme vertueux". Dans ce domaine comme dans bien d'autres, la *différenciation* sera le détour structurellement nécessaire du progrès *général*, et telle est bien la logique des sociétés de liberté qui sont aussi les plus progressistes qui aient jamais existé, n'en déplaise aux socialistes de toutes obédiences qui disent vouloir le progrès, mais qui, dans tous les grands systèmes scolaires publics où ils ont pris le pouvoir, ont installé à demeure la régression intellectuelle et la haine des Lumières.