

## GERER LE PLURALISME EN EDUCATION?

Jean Houssaye  
Universidade de Rouen

Nous vivons dans une société sécularisée, c'est-à-dire dans une société où la science, la technique, la politique, l'éducation et même la morale se sont autonomisées en se délivrant de tout contrôle religieux. Du même coup, le pluralisme est devenu le caractère dominant d'une telle société. Autant la pluralité est un fait, un constat, autant le pluralisme, lui, est une volonté, une intention, une revendication. Mais ce pluralisme fait éclater les versions scolaires "sacrales", tant celle de l'école laïque militante que celle des écoles religieuses, qui n'acceptaient la pluralité qu'avec l'ambition de se protéger du pluralisme et qu'avec l'espoir d'arriver à le détruire.

Certes, cette sécularisation n'est pas nouvelle, mais ce qui est nouveau c'est son irréversibilité; elle est devenue notre paradigme, notre réalité invisible, notre évidence tranquille. Il n'est pas certain pour autant que nous ayons véritablement pris en compte le pluralisme. Quels problèmes pose-t-il à l'école? Comment affecte-t-il l'éducation? Le pluralisme est devenu insurpassable dans les faits, dans les conceptions et dans les intentions. L'école, bien entendu, fait partie de son champ quotidien. Comment peut-elle l'intégrer? Comment peut-elle le penser? Comment évolue-t-elle sous son influence? Nous choisirons d'examiner la question en repérant les formes de ce pluralisme et la manière dont elles ont évolué pour mieux saisir les configurations, les enjeux et les difficultés actuelles. C'est ce qui va nous amener à passer en revue et à mettre à plat successivement, à propos de l'école et sur la base d'une référence française, le pluralisme institutionnel, le pluralisme organisationnel et le pluralisme pédagogique. En effet, la notion de pluralisme a beau s'imposer comme un fait premier, elle est pour le moins trompeuse car elle cultive la polysémie. On va donc distinguer a minima *trois images de ce pluralisme* dans le champ de l'école. La première est institutionnelle et se confond souvent avec la querelle privé-public; l'option prise est celle d'une réduction, manifeste ou rampante, d'une telle pluralité. La seconde est organisationnelle (filières, sections, options); la tendance récente a été de chercher à réduire les effets de cette diversité car elle est perçue comme socialement perverse et injuste. Quant à la troisième, elle est pédagogique et renvoie aux différentes options éducatives qui traversent l'école quotidiennement; les projets pédagogiques devraient en être la résurgence.

Ces trois images sont évidemment reliées les unes aux autres. On voit ainsi de plus en plus le plan pédagogique interférer avec le plan organisationnel. La pluralité pédagogique tend à se substituer à l'unicité pédagogique pour contrer les effets sociaux pervers de la pluralité institutionnelle. Idéologiquement, la question peut même sembler la suivante: comment contrer l'inégalité sociale, culturelle (et psychologique) par la pluralité pédagogique, en évitant la dérive socialement ségrégative d'une organisation pluraliste institutionnelle et/ou organisationnelle? Quelles formes de pluralisme accepter et articuler? Quel jeu social leur fait-on jouer? En un mot, *comment peut-on concilier pluralisme et égalité?*

### 1. Le pluralisme institutionnel

Cette forme institutionnelle semble aujourd'hui figée, morte. Or elle a été dominante dans l'histoire récente. Elle était caractérisée par deux aspects : d'une part, elle avait comme fonction d'entretenir, de figer et de justifier les inégalités sociales; d'autre part, elle se nourrissait de visées hégémoniques, l'un des termes espérant toujours en finir avec l'autre. Nous en relèverons principalement deux figures. Avec la mise en place des IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), la grande *querelle du primaire et du secondaire* vient de s'éteindre en France. L'école unique l'a définitivement emporté sur l'école socialement inégalitaire de Jules Ferry. Le primaire et le secondaire ne sont plus deux structures séparées et parallèles; la continuité l'emporte et est devenue justificatrice. Entre l'ordre de l'école primaire et l'ordre du lycée secondaire, le collège a réussi à trouver sa place et, en devenant unique, il a défait les deux ordres opposés en instituant un même ordre scolaire. Même l'éclatement de la célèbre Fédération de l'Éducation Nationale (FEN), puissance syndicale incontournable, signe curieusement cette osmose, car c'est bien parce qu'ils sont devenus semblables que le Syndicat National des Instituteurs (SNI) et le Syndicat National de l'Enseignement Secondaire (SNES) se vivent désormais comme concurrents et en sont venus à se séparer pour, chacun de son côté, pouvoir prétendre à rassembler l'ensemble de l'ordre scolaire. On peut cependant estimer que la fin de la querelle primaire - secondaire a consisté à imposer le modèle pédagogique secondaire à l'ensemble de la population du primaire, ce qui n'est pas sans poser de problèmes qui rejaillissent tant au niveau organisationnel qu'au niveau à proprement parler pédagogique, ne serait-ce que pour savoir comment traiter et supporter les différences entre les élèves.

La seconde figure du pluralisme recoupe bien entendu la querelle *école privée - école publique*. Cette fois, la césure institutionnelle n'a pas disparu mais elle n'est plus opératoire. Tout se passe comme si le débat s'était éteint, victime précisément de la sécularisation et de la dissociation entre les valeurs et les pratiques pédagogiques. La gauche au pouvoir a failli réussir l'assimilation pure et simple en 1984 mais les partisans de la laïcité sacrée ont perturbé le processus et permis aux adeptes de l'école catholique sacrée de donner apparemment de la voix, en masquant des revendications consuméristes sous des justifications religieuses.

On peut prévoir dans les prochaines années quelques sursauts qui n'auront d'odeur que fanée quand diverses mesures tendront en fait à considérer comme équivalentes deux structures scolaires qui n'en font déjà plus qu'une dans le fonctionnement social (en ce sens qu'on y retrouve les mêmes règles et les mêmes problèmes). Les écoles privées sont de moins en moins chrétiennement spécifiques, elles restent marginalement institutionnellement spécifiques et elles tendent à devenir de plus en plus équivalentes dans le fonctionnement institutionnel. Ce qui permet aux familles de les utiliser de plus en plus comme marge de manoeuvre, comme instrument de souplesse, sur la base de choix consuméristes et non plus idéologiques.

Tout se passe donc comme si ces deux grandes figures historiques institutionnelles du pluralisme étaient tombées en désuétude et ne fonctionnaient plus dans la société : elles ne sont plus perçues comme sources a priori d'inégalités et ceci est capital. Par contre, une troisième figure continue à être active à ce niveau : elle concerne la différence entre *l'enseignement général et l'enseignement professionnel*, différence que souligne encore plus la difficulté à classer dans ce schéma l'enseignement technique. Le fossé primaire-secondaire, qui nourrissait en grande partie la césure général-professionnel, a eu beau être comblé, il n'a pu englober ce dernier; au contraire, il le laisse subsister comme une espèce de plaie dans le souci égalitaire institutionnel. Ce n'est pas pour rien que le rapport du XI<sup>ème</sup> plan, rendu public le 3 février 1993, insistait, après bien d'autres, pour que les processus d'orientation inversent les mécanismes actuels, réhabilitent les filières technologiques et professionnelles, multiplient les passerelles entre enseignement général et technologique, intègrent une formation technologique pour tous les élèves. On sait que ces recommandations récurrentes restent à l'état de vœux pieux car elles vont par trop à l'encontre des hiérarchies implicites profondément enracinées. L'absorption du primaire par le secondaire a dévalué la filière sélective d'excellence du primaire qu'a représenté l'enseignement technique et professionnel pendant toute une période. Désormais le critère d'excellence est à chercher du côté des filières sélectives du secondaire et l'enseignement technique et professionnel est devenu une structure dévalorisée que l'on tente en permanence de réhabiliter. Le Ministère actuel de l'Éducation Nationale ne déroge pas à cette volonté, lui qui prévoit d'essayer de faire sortir l'enseignement professionnel de son ghetto en renouvelant les CAP (Certificat d'Aptitudes Professionnelles) et les BEP (Brevet d'Études Professionnelles), en revenant aux sources pour le baccalauréat professionnel, en refondant l'alternance, en formant davantage les enseignants. Bref, le chantier est une fois de plus ouvert, comme le tonneau des Danaïdes. Et la future réforme annoncée des lycées reprend, bien entendu, ce thème.

Il est tout de même très intéressant de constater qu'en dehors de cette dernière figure, l'école en tant qu'institution n'est plus fondamentalement perçue comme génératrice d'inégalités ou qu'en tout cas les grandes figures historiques du fonctionnement de l'inégalité scolaire perdent leur caractère discriminant. Peut-on dire la même chose de l'école en tant qu'organisation?

## 2. Le pluralisme organisationnel

Cette fois encore, nous distinguerons trois figures de ce pluralisme. La première renvoie aux *filières*. Certes elles subsistent mais de façon extrêmement atténuée. Ici encore, l'école unique a tendu à s'imposer au fur et à mesure en reculant les échéances des choix discriminants. La querelle du classique et du moderne a disparu en collègue; les CPPN (Classes Pré-Professionnelles de Niveau), CPA (Classes Préparatoires à l'Apprentissage) sont de plus en plus mises à mal, même si parfois on s'en sort en recréant d'autres structures "adaptées"; on essaye de réintégrer tant bien que mal les 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> technologiques. Même la dernière réforme Jospin des lycées a cherché à lutter contre l'hégémonie de la section C (mathématiques) en réhabilitant les autres sections sur une base de diversité de l'excellence. Et la réforme à venir des lycées confortera sans doute cette tendance. La création de cycles à l'école maternelle et élémentaire poursuit aussi le même objectif de non-ségrégation.

Bref, le mouvement est à l'intégration de tous les élèves dans le même ensemble plutôt qu'à un traitement spécifique de certaines populations. La raison? Elle est simple: on a été obligé d'admettre que, malgré les excellentes intentions justifiant les dispositifs inverses, toute ségrégation d'une population en difficulté ne faisait qu'accentuer les inégalités entre les élèves. Ce combat n'est pas gagné pour autant; en effet, on n'est pas encore à l'abri d'un retour d'un discours et d'une organisation scolaires qui tableraient sur des traitements séparés organisés relativement stables au nom de l'adaptation à certaines populations scolaires. Ce renoncement à un traitement des inégalités par l'organisation accentue, bien évidemment, la pression sur le plan pédagogique que l'on charge de plus en plus de prendre en compte cette réalité. Les difficultés rencontrées sur ce dernier plan peuvent très bien à leur tour, ultérieurement, ramener brutalement la question du côté de l'organisation.

Il y a plus de chances cependant que le recours à l'inégalité passe plutôt par la question de l'autonomie et de *la liberté des établissements*. Il y a longtemps que l'on sait que les établissements sont inégaux et inégalitaires sous le couvert de l'identité institutionnelle et organisationnelle mais, sous l'influence plus particulièrement de la sociologie de l'éducation, tout ceci était renvoyé à des causes externes sociales et culturelles. Autrement dit, cette inégalité était vécue davantage comme subie que comme voulue. Aujourd'hui, à l'inverse, l'inégalité est revendiquée et prônée. Conjugué à la décentralisation, on considère de plus en plus positivement l'effet établissement et on pense que l'accroissement de l'autonomie administrative et financière des établissements est nécessaire pour faire face avec plus d'efficacité à la diversité des situations locales. Les formules sont diverses et vont d'une mise à disposition aux principaux et proviseurs d'un volant de 5 à 10% des moyens horaires à la répartition des moyens et des crédits sur la base de contrats. On connaît aussi par coeur le jeu des options qui continuent à mettre à mal la volonté affichée de l'hétérogénéité des classes. Mais surtout, c'est la question du libre choix par les familles de leur établissement qui risque de se poser de plus en plus. Or ici le danger est réel si on laisse fonctionner la liberté uniquement au

niveau organisationnel. Autant on sait que la carte scolaire actuelle et l'obligation qui en découle entérinent plus d'inégalités qu'elles n'en combattent (l'égalité n'étant le plus souvent qu'un vernis), autant on sait aussi que la seule mesure de la liberté de choix de l'établissement aura avant tout un effet amplificateur sur les inégalités économiques, sociales et culturelles. Un récent rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) a souligné combien l'écart entre les établissements d'élite et les établissements défavorisés tendait à s'accroître. Les premiers bénéficient d'un encadrement supérieur en nombre et en qualité; leurs décisions d'orientation et d'affectation laissent une part de plus en plus grande aux stratégies consuméristes des familles et aux complicités sociales; sélection à outrance, éviction des établissements par des décisions d'orientation opaques et réponse aux demandes dérogatoires de certaines familles, tels sont les mécanismes qui visent à traiter la question de la pluralité par son exclusion organisationnelle.

La réduction des inégalités par les filières risque donc de se reporter sur une accentuation des inégalités par la liberté de choix entre les établissements. On en a une sorte de préfiguration dans le cas des *ZEP (Zones d'Éducation Prioritaires)*, troisième figure de notre repérage du pluralisme organisationnel. Pourquoi cette politique des ZEP? Parce que l'égalité dans la réussite de tous les élèves est devenue un objectif national prioritaire durant la période de la scolarité obligatoire? Certes. Mais surtout parce que, dans certains endroits, à savoir les zones socialement les plus défavorisées, le taux d'échec est perçu comme considérable et insupportable. Dans un contexte d'égalité institutionnelle et organisationnelle, des disparités sociales et territoriales en matière d'éducation se sont creusées, faisant sauter la fiction de la même école pour tous. Il est devenu nécessaire, évident et "juste" qu'un traitement inégalitaire est indispensable pour essayer d'enrayer la dissociation entre les écoles ghettos socio-éducatifs et les écoles pôles d'excellence. Moyens supérieurs, contractualisation des projets, nouvelle politique de gestion des personnels (recrutement spécifique, indemnités substantielles, accélération des carrières), tels sont les moyens mis en place progressivement pour donner ses chances à cette action compensatrice. On peut y voir une nécessité destinée à réduire des écarts sociaux qui tendent à se creuser; on peut y voir aussi un choix idéologique qui veut fonder sa politique éducative sur le principe de discrimination positive, c'est-à-dire qui prétend équitable de donner plus à ceux qui ont moins; on peut y voir enfin le pari de faire en sorte que le traitement organisationnel de la pluralité en compensant les inégalités n'entraîne pas le dispositif du côté de la pluralité institutionnelle (en instituant de fait un nouveau type d'établissement) mais plutôt du côté de la pluralité pédagogique (en trouvant les moyens de compter sur les possibilités pédagogiques pour traiter les écarts et les déficits). Toujours est-il que la relance des ZEP est de nouveau à l'ordre du jour et que la réflexion politique va trouver à s'y exercer pour les années à venir.

Sur le plan organisationnel, on peut donc parier que la liberté de choix des établissements accentuerait les inégalités entre ces mêmes établissements et que le remède serait pire que le mal, faute en fait de prendre en compte les inégalités sociales initiales, sinon en les en-

térinant et en les laissant jouer librement et sauvagement. Et on serait rapidement condamné soit à multiplier les moyens d'une politique amplifiée équivalente aux ZEP, soit à abandonner une telle politique en se contentant de prendre acte de l'accroissement des inégalités organisationnelles. Au total, autant le pluralisme institutionnel n'est plus un problème, autant le pluralisme organisationnel reste à l'ordre du jour, passant de la réduction de l'effet des filières (tentation néanmoins toujours présente) à l'amplification reconnue et voulue de l'inégalité entre établissements, quitte à se tourner vers une politique des ZEP ou au contraire à l'écartier purement et simplement au bénéfice de la seule liberté de choix entre établissements. Mais on voit aussi combien la résolution des difficultés rencontrées à ce niveau et la moindre pression qui peut y être trouvée reporte avant tout sur le plan pédagogique l'interrogation, l'urgence et les attentes. L'homogénéisation des structures provoque une différenciation des stratégies pédagogiques afin de gérer l'hétérogénéité des situations individuelles et sociales qu'accroît le mouvement même d'homogénéisation institutionnelle et organisationnelle.

### 3. Le pluralisme pédagogique

Si nous suivons notre hypothèse, à savoir que le pluralisme à l'école quitte de plus en plus les sphères institutionnelle et organisationnelle pour se jouer dans le champ pédagogique, il reste à analyser la manière dont il se présente à ce niveau et les questions que cela pose. Comment se fait-il en effet que les changements pédagogiques aient tant de mal à s'inscrire dans l'univers scolaire? Comment se fait-il que la *diversité pédagogique* n'ait jamais vraiment réussi à s'épanouir et à se structurer dans les écoles? Comment se fait-il que ceux qui revendiquent la bannière de pédagogue en aient souvent été réduits à jouer dans les marges? Ne serait-ce pas que la diversité pédagogique s'est toujours heurtée à la volonté d'unicité (réalisée ou recherchée) de l'institution et de l'organisation scolaires? Tolérée dans les failles ou dans les manques, la diversité pédagogique a le plus souvent été considérée comme une menace, comme une source de fractures. L'école sacrale de la société sacrale ne concevait qu'une liturgie commune. Ce temps est achevé. En principe, oui; dans les faits, non. Ne serait-ce que parce que les plans institutionnel (la référence au débat privé-public) et organisationnel (le mode de nomination au barème des enseignants, en dehors des convictions pédagogiques) continuent à servir de normes.

Or les postes à profils, qui sont maintenant la règle dans les ZEP, même s'ils vont à l'encontre de l'égalité administrative et organisationnelle, peuvent être généralisés au nom de la pluralité pédagogique souhaitable. Une société sécularisée est pluraliste. Soit. Encore faut-il lui donner les moyens de l'être. Et ce pluralisme sera moteur s'il peut permettre de fonder des identités et de retrouver des cohérences face à l'éclatement et à la désintégration des individus. Dans une société sacrale, la cohérence est d'abord idéologique et elle passe par la recherche d'une unicité institutionnelle qui tend à l'hégémonisme (tout en suscitant les contradictions) et qui justifie l'unicité organisationnelle et l'unicité pédagogique. La perte de la

cohérence idéologique, qui est le fait d'une société pluraliste sécularisée, peut produire trois choses : soit une nostalgie des temps anciens et l'entretien d'un mythe fondateur qu'il faudrait retrouver (certains s'en sont fait les champions); soit une anomie idéologique et pédagogique à la source de cohérences molles et difficilement mobilisables (c'est le cas de la majorité des établissements scolaires aujourd'hui); soit l'acceptation de cohérences pédagogiques plurielles mais fortement articulées autour d'un accord fait et à faire sur le plan des pratiques, qui se veulent en accord dans un lieu donné, référées à des systèmes idéologiques et à des valeurs cette fois diversifiés. C'est ici que l'on trouve la disjonction des pédagogies et des valeurs que nous allons poser par la suite.

On voit bien que la pédagogie tend de plus en plus à traiter les différences par des pédagogies de la différence et par des pédagogies différentes. La diversité à prendre en compte amène à élaborer des pédagogies plurielles à la recherche, chacune, d'une identité donnée. Ce n'est pas pour rien que les projets pédagogiques sont de plus en plus posés comme nécessaires et particuliers. Ce n'est pas pour rien que les tentatives pédagogiques récentes prétendent retrouver des compétences transversales à travers l'éclatement des savoirs, ou s'adapter aux styles d'apprentissage différents des élèves, ou fonder des didactiques sur la base de la reconnaissance de savoirs spécifiques, ou dévoiler les réalités sociales des rapports au savoir. D'une certaine manière, il se pourrait que la question pédagogique centrale soit (et ait été) la prise en compte de la différenciation. Mais, si la pédagogie différenciée est devenue aujourd'hui la référence incontournable, c'est bien parce qu'elle a comme projet de faire de l'hétérogénéité une valeur à respecter et à promouvoir au lieu d'y voir une réalité à réduire. Elle suppose que la prise en compte des différences n'échappe pas au champ pédagogique pour aller se structurer, se hiérarchiser et se pérenniser dans les champs institutionnel ou organisationnel. Faute de quoi, la diversité renforce l'inégalité au lieu de contribuer à la poursuite de l'égalité. L'école unique de la société plus juste suppose la diversité pédagogique.

Mais attention, dans le même temps, le champ pédagogique ne peut plus se justifier par une conjonction des valeurs et des pédagogies. Nous sommes maintenant confrontés à *une disjonction des justifications et des comportements*. Il n'en a pas toujours été ainsi, loin de là. Reportons-nous d'abord au début du XIX<sup>ème</sup> siècle. Comment enseignait-on? L'instituteur pratiquait principalement le mode individuel, qui consistait à s'occuper à tour de rôle de chaque élève individuellement. Les congréganistes, eux, à la suite de saint Jean-Baptiste de La Salle (1651-1718), avaient adopté le mode simultané fondé sur la distinction des sections et sur l'occupation de tous les élèves d'une classe à la même chose pendant tout le temps (mais, on l'a oublié, ils avaient conçu tout un système de niveaux et de soutien dans le même temps). Voici qu'arrive d'Angleterre un nouveau mode, l'enseignement mutuel qui rassemble cette fois, dans une même classe, des groupements d'élèves plus nombreux répartis en niveaux selon les matières et enseignés par des élèves plus âgés appelés moniteurs. Il y a bel et bien combat entre ces méthodes pédagogiques. Or, au nom de quoi va se mener ce combat pédagogique? Au nom de justifications idéologiques et politiques, non exemptes

d'ailleurs de recouvrements et de trahisons. Les pédagogies sont bien sous la coupe des valeurs.

Prenons un autre exemple en la personne de celui que l'on peut considérer comme la figure emblématique française contemporaine de la pédagogie, Célestin Freinet (1896-1966). Quand celui-ci prône et met en oeuvre sa révolution pédagogique, c'est bien au nom de la réalisation d'une révolution idéologique et politique socialiste radicale; d'ailleurs, c'est bien sur ce plan que ses adversaires se placeront pour le combattre. Il en avait été de même pour le libertaire Paul Robin (1837-1912) à Cempuis, pour le communiste Anton Makarenko (1888-1939) après la Révolution d'Octobre en URSS. Il en sera de même pour bien d'autres par la suite, qu'ils relèvent de l'Education Nouvelle ou de la pédagogie traditionnelle. Bref, les pédagogies ont toujours semblé découler de systèmes de valeurs et de justifications idéologiques qui leur donnaient sens et qui existaient indépendamment d'elles. Or un tel mouvement descendant n'est plus de mise aujourd'hui.

La société séculière pose en effet que le lien valeurs-pratiques pédagogiques n'est plus univoque. S'il demeure nécessaire de trouver une cohérence des idées pédagogiques, puisqu'il faut bien une cohérence de l'action éducative, il est dans le même temps nécessaire d'admettre qu'une telle cohérence s'appuie sur un pluralisme des conceptions existentielles. C'est bien ici que laïcité ouverte et sécularisation se rejoignent et tendent à retrouver certaines formes de l'école confessionnelle. On assiste à la fois à une conjonction des conceptions idéologiques et à une disjonction entre ces conceptions et les pratiques pédagogiques. Tant et si bien que la pédagogie Freinet, par exemple, peut servir bien des causes!

Il convient ainsi de distinguer deux plans, celui des justifications idéologiques, des croyances, des systèmes de valeurs, et celui des comportements pédagogiques et de leur cohérence. On peut représenter l'articulation entre les deux niveaux de la façon suivante :

*Justifications idéologiques, croyances, systèmes de valeurs*

christianisme      socialisme      humanisme      marxisme      etc.

A                      B                      C                      D                      E

*Comportements, projets, chartes pédagogiques, types de fonctionnement d'écoles*

Le schéma linéaire ancien (tel système de valeurs -> telle école) relevait d'une société sacrale. Le schéma pluriel inverse (tel projet de fonctionnement scolaire -> différents systèmes de valeurs) est significatif d'une société séculière. On pourrait certes croire que la permanence d'un enseignement catholique infirme une telle évolution, dans la mesure où il continuerait à témoigner du schéma antérieur. Ce serait oublier, comme nous l'avons souligné plus haut, que cet enseignement n'est plus, pour la majorité des gens, chrétiennement spéci-



fique même s'il demeure en partie institutionnellement spécifique. Et on ne peut confondre autonomie institutionnelle et justification religieuse.

Qui plus est, dans une société sécularisée, rien n'empêche que l'autonomie institutionnelle ne soit plus réservée à une catégorie d'établissements : la spécificité, qui est une forme de l'identité, peut maintenant être le fait de tous si l'on peut dire, ce qui n'était pas vraiment le cas au temps de la société sacrale. Les projets pédagogiques sont ainsi devenus obligatoires. La dualité idéologique antérieure a éclaté en une pluralité pédagogique. Preuve qu'alors que l'école libre est devenue laïque, l'école laïque veut maintenant être libre. On pourrait même aller jusqu'à soutenir que la nécessité d'un projet pédagogique signe cette entrée définitive dans la société sécularisée : la notion de projet pédagogique ne peut se décliner qu'au pluriel; elle vise à réarticuler le plan des pratiques à celui des justifications; elle montre que la manifestation du faire et du sens ne va plus de soi et exige une construction nouvelle, alors qu'auparavant les justifications idéologiques présentes disaient d'emblée les pratiques pédagogiques en oeuvre ou à mettre en oeuvre. La sécularisation introduit donc la disjonction entre les pédagogies et les valeurs.

Evidemment, on pourrait toujours se dire que la cohérence idéologique reste possible et souhaitable. Or on ne peut sans doute plus penser de cette façon. *Les fondements eux-mêmes sont devenus pluriels* et sont appelés à le rester. L'école a donc à gérer la pluralité idéologique sans pouvoir prétendre la réduire, bien au contraire. Les savoirs sont désormais marqués du sceau du pluralisme et semblent être entrés dans une ère généralisée de la relativité; et il est bien vrai que la forme scolaire est en porte à faux par rapport à une telle position, car elle a toujours préféré dispenser la certitude que gérer l'incertitude. Nous ne pouvons ici déployer toutes les formes de ce pluralisme des fondements mais il est indéniable que le sens et le fondement de l'école ne peuvent manquer d'en être affectés, sans que l'on puisse très bien dire comment. Contentons-nous pour le moment de distinguer plusieurs aspects: culturel et politique, moral et épistémologique.

On voit bien que l'école a souvent du mal à prendre en compte la *diversité culturelle* de ses usagers. Le problème des populations immigrées a souvent relayé celui des catégories sociales dans le tableau des difficultés de fonctionnement. L'insistance sur l'interculturel, le multiculturel, le pluriculturel n'est là que pour signifier que la question est douloureuse à gérer au quotidien et qu'elle heurte souvent les objectifs démocratiques de l'école. Il se pourrait pourtant que cette question ne soit pas tant un problème de fonctionnement scolaire qu'un problème de fondement et de justification de l'école. Ne peut-on mobiliser en ce sens les débats que Rawls et Walzer posent à la démocratie? Grâce à Rawls, la question de savoir ce que devrait être la "justice" sociale dans un système démocratique et pluraliste est devenue le centre d'un débat animé. La mission et la fonction de l'école démocratique peuvent alors ainsi s'énoncer : faire disparaître, ou réduire au minimum, les inégalités sociales en matière d'acquisition des connaissances. Mais, alors que Rawls pose comme fondement légitime de la vie sociale un contrat originel plutôt formel, Walzer fait au contraire une large place au

pluralisme social et culturel constitutif de toute communauté humaine. Il postule que chaque sphère doit avoir son autonomie et son ordre propres (pour l'école, c'est la connaissance), de façon à éviter que le bien de chaque sphère ne devienne prédominant ou ne soit asservi par les autres (économique, politique, religieuse, familiale, etc.). Walzer prône donc un égalitarisme "complexe", qui offre l'avantage de tenir compte du fait que les hommes n'ont pas envie d'être identiques et ne le sont d'ailleurs jamais dans la réalité sociale, et qui se refuse à admettre que la "justice" puisse se réduire à telle ou telle conception morale ou religieuse. C'est donc bien dès l'école que le pluralisme culturel doit être pris en compte, même si une redéfinition de l'école s'avère nécessaire. Reconnaissons que la tâche reste problématique et périlleuse. La fonction culturelle de l'école n'est-elle pas à redéfinir?

Le *pluralisme moral* est lui-aussi devenu déterminant. Paradoxalement, on ne peut guère le rejeter puisqu'il n'est pas séparable de la dynamique de la démocratie moderne. Autant auparavant, dans les sociétés sacrales, le poids des traditions limitait tout autant les possibilités de choix que les risques de désaccord, autant maintenant, dans les sociétés sécularisées, les volontés individuelles ou les volontés des groupes s'individualisant fondent librement leurs règles et leurs normes. La référence à des repères communs prédéterminés laisse place à une démultiplication des morales et des systèmes de valeurs. Mais cette dernière porte aussi clairement en elle, comme l'a souligné Weber, le principe d'un conflit entre les divers systèmes de valeurs, soit la "guerre des dieux". Et l'école est prise dans ce danger tout autant que dans la nécessité d'une éducation morale. L'appartenance à un monde commun, qui peut sembler l'horizon du sens de l'éducation, n'est-elle pas rendue plus difficile par le processus d'individualisation des valeurs? Comment vivre ensemble à l'école et comment apprendre à vivre ensemble par l'école? Peut-on encore y déterminer des valeurs communes? Au-delà du recours à la puissance, la raison peut-elle s'introduire dans les relations entre les divers systèmes de valeurs de manière telle que la paix obtenue et consentie ne soit pas fondée sur le refus du pluralisme? Pour répondre à ces questions, il faudrait ici convoquer Weber, Rorty, Habermas, Kelsen, Albert, Apel et bien d'autres. Quoi qu'il en soit, le pluralisme moral se présente désormais comme un élément constitutif de la réalité éducative. Il faut bien avouer, là encore, qu'il ne cesse de déranger, faute d'être le plus souvent intégré et voulu. La fonction morale de l'école n'est-elle pas à redéfinir?

Enfin, force est aussi de constater que les savoirs scolaires n'échappent pas à la *remise en cause épistémologique* qui traverse le champ des connaissances. Le pluralisme épistémologique est devenu tout aussi problématique, sans que l'école ne l'ait vraiment encore pris en compte. Les savoirs scolaires continuent à plonger dans la conviction même qui fonde le scientisme, à savoir que la seule figure concevable de la rationalité et de l'objectivité est celle de la rationalité et de l'objectivité scientifiques, celle de la science entendue comme discours sur les faits. Même si le visage optimiste, voire naïvement conquérant, du positivisme tend à grimacer de plus en plus, l'école au quotidien reste tributaire d'une telle image. Les questions de la réalité, de la vérité et de la connaissance restent pour le moins marginales. Les analyses

de Popper, Kuhn, Feyerabend et de bien d'autres ne semblent guère provoquer de changements épistémiques sensibles. Il y a bien de plus en plus d'interrogations sur les savoirs, mais davantage dans un sens didactique ou sociologique que sur une base épistémologique. Or, là encore, l'école se trouve prise dans ces interrogations et doit faire face au pluralisme. La fonction épistémique de l'école n'est-elle pas à redéfinir?

Convenons au moins, pour terminer, que le pluralisme pédagogique est traversé de bien des questions. Il est de plus en plus urgent, nécessaire et difficile de mettre en place une cohérence pédagogique. Il est de plus en plus illusoire et délicat d'articuler la cohérence pédagogique sur la cohérence idéologique. Il est de plus en plus impossible et incertain de fonder une cohérence idéologique dans un monde marqué par le pluralisme culturel, moral et épistémologique. L'exigence du pluralisme pédagogique devient ainsi de plus en plus forte et de moins en moins possible. Maintenant que, dans le champ éducatif, les autres formes institutionnelles et organisationnelles du pluralisme se sont éteintes ou se retournent sur la pédagogie, celle-ci apparaît de plus en plus fragile. Il ne semble plus pouvoir être pensé comme avant.

Et pourtant, c'est peut-être cette fragilité qui fait sa force, qui peut lui donner enfin la chance d'être entendu, car il ne se fait plus menaçant. Désormais, en effet, les cohérences pédagogiques sont à construire, mais elles doivent s'adapter aux conditions sécularisées du pluralisme. Autant il est important qu'il y ait une cohérence pédagogique forte dans un lieu donné; autant il est nécessaire que des cohérences pédagogiques se disent, s'essayent et se confrontent; autant il est indispensable que toute cohérence pédagogique s'alimente à des justifications idéologiques plurielles.

Ceci revient à dire que, dans une société sécularisée, le pluralisme pédagogique n'est plus menaçant parce qu'il n'est plus directement porteur de et réduit à des systèmes de valeurs perçus comme contradictoires et antagonistes. L'école ne peut plus se fonder sur *une* justification idéologique; pour autant elle reste le lieu où des individus doivent rencontrer *des* systèmes de valeurs pluriels et se constituer dans cette confrontation. En même temps on ne peut plus prétendre asseoir une pédagogie sur *une* justification idéologique. Mais il devient possible (et indispensable) de choisir dans une école *une* cohérence pédagogique (tout en reconnaissant légitime et nécessaire que d'autres se construisent ailleurs) sans croire pour autant que cette cohérence renvoie à *une* justification idéologique mais en voulant plutôt qu'y puissent se dire *des* systèmes de valeurs pluriels, quoi qu'il en soit.

Alors, le pluralisme met-il à mal l'égalité à l'école? Retenons de ce que nous avons essayé de montrer que désormais, sécularisation oblige, il faut à la fois dissocier et réarticuler le plan des valeurs et le plan des pédagogies, ce qui rend le pluralisme fondateur et insurpassable. Néanmoins certaines formes de pluralisme ne semblent plus opérantes, tendant même à s'effacer : c'est le cas plus particulièrement du pluralisme institutionnel (sauf pour ce qui est de l'enseignement professionnel) et du pluralisme organisationnel des filières (encore que ce dernier puisse toujours resurgir et se donner comme une solution pédagogique).

D'autres continuent à résister : c'est le cas du pluralisme organisationnel des établissements qui, conjugué à la volonté consumériste ambiante dans la notion du droit au choix des établissements, risque fort d'entériner et d'accentuer les inégalités sociales et culturelles sur la base de la reconnaissance d'un modèle pédagogique dominant qui ira en s'accentuant (sauf dans quelques zones en quelque sorte perdues d'avance). D'autres enfin ont bien du mal à s'implanter car elles vont à l'encontre de la culture administrative de l'école: c'est le cas de la mise en oeuvre du pluralisme pédagogique sur la base d'une cohérence pédagogique affichée renvoyant à des systèmes de valeurs pluriels.

Il n'en reste pas moins que l'on peut discerner un mouvement qui peut être mis en rapport avec la sécularisation. Dans les sociétés pluralistes, la pédagogie est chargée de plus en plus de prendre en compte et de traiter les questions du pluralisme que les sociétés sacrales tendent à résoudre par l'institution et l'organisation scolaires, au nom d'une identité, d'une cohérence et d'une volonté idéologiques. L'école de la société séculière se doit, elle, de gérer le pluralisme en éducation, avant tout sur le plan pédagogique, sans pouvoir ni vouloir retrouver une unicité idéologique, en se confrontant à des fondements devenus pluriels. Certes il reste encore bien du chemin à faire pour que l'école accepte d'intégrer le pluralisme et de prendre en compte la société pluraliste dans toutes ses dimensions. Mais les chances n'ont peut-être jamais été aussi grandes....

## Bibliographie

- GALATANU O., *Pluralisme et éducation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1996.
- HOUSSAYE J., *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris, PUF, 1992.
- LECA J., "La démocratie à l'épreuve des pluralismes", *Revue Française de Science Politique*, Paris, Presses de Sciences Po, 1996, volume 46, numéro 2.
- MESURE S. et RENAUT A., *La guerre des dieux. Essai sur la querelle des valeurs*, Paris, Grasset, 1996.
- WALZER M., *Pluralisme et démocratie*, Paris, Editions Esprit, 1997.