

Prudence avec le dentifrice...

Attribuée à Jack Lang, l'évocation de la parfaite équivalence entre le dentifrice et les enseignants en colère (une fois sortis du tube ou de l'école, il est difficile de les y faire rentrer...) a dû et doit encore hanter le sommeil des décideurs politiques de l'éducation. Les surprenantes négociations autour du non moins surprenant Contrat stratégique pour l'éducation, devenu Contrat pour l'école, illustrent utilement la puissance fantasmagique de la métaphore. Même si la sagesse distillée par l'adage incline à renoncer au gaspillage, il y avait pourtant beaucoup de raisons de presser rageusement le tube de dentifrice. Sans doute eût-ce été imprudent. Pouvons-nous, au moins, évoquer quelques-unes de ces raisons ?

Jacques Vandenschrick

DU 21 JANVIER
À LA NÉGOCIATION...

Le projet de Contrat stratégique pour l'éducation — communément nommé Contrat stratégique pour l'éducation — a été porté à la connaissance du public après un tuilage inusité de textes d'intentions qu'il était destiné à incarner. Au commencement était la Déclaration de politique communautaire, très classique après la formation de la coalition gouvernementale. Laquelle déclaration a elle-même généré une Déclaration commune, laborieusement négociée (puis signée par

un panel de réseaux, pouvoirs organisateurs, syndicats et titulaires de départements ministériels). La Déclaration commune s'est vue accompagnée d'une Note d'orientation du gouvernement. Et c'est de cette succession qu'émerge le projet de Contrat stratégique pour l'éducation, approuvé en première lecture par le gouvernement de la Communauté française, le 21 janvier 2005. Il se présente comme un « Document soumis à large consultation et à la concertation des organisations signataires de la Déclaration commune » (*sic!*). Septante-neuf pages en version

téléchargeable décrivant une « massive succession » de mesures concrètes à mettre en œuvre (deux-cent-sept ou deux-cent-huit mesures, c'est selon). Sans omettre, depuis le 31 mai, tout vilain jeu de mots mis à part, la tuile suivante, nouvel avatar négocié, appelé Contrat pour l'école, en attendant sa métempsychose légistique en décrets, directives et circulaires d'application. Négocier ce plan d'action pharaonique (qui n'avait d'ailleurs rien d'un contrat) a impliqué de se livrer à un intense jeu de découpage, suppressions, aller-retour modificateur et plus généralement de promesse de « phaser » — vocable utile! — et d'« inter-budgétiser » les mesures. C'est aussi procéder à l'élection d'un certain nombre de ces mesures, susceptibles d'être encore réellement mises en œuvre au cours de la présente législature, si possible populaires, voire désirables pour telle ou telle catégorie d'acteurs. On dira : « Réalisme oblige ! » Certains parleront de montagne et de souris. Mais au-delà du résultat même de la négociation, ce qu'un exercice de liberté critique impose de pointer, c'est, tout au long du texte d'origine, la récurrence d'inquiétantes tendances idéologiques. Ici, comme souvent dans la littérature politique, c'est le premier « cri » qui révèle les intentions réelles des concepteurs. Si les discussions et les appels à la raison des négociateurs peuvent et ont pu heureusement conduire à un repli de bon sens, c'est, paradoxalement, ce qui a disparu ou qui est maintenant caché qui est passé aux aveux de la manière la plus criante.

JOSEPH II, ROBESPIERRE OU KRZHIZHANOVSKY ?

Le projet de Contrat stratégique pour l'éducation, dans sa version d'origine et pour autant que celle-ci reflète la pensée de ses auteurs, révèle de façon transparente une conception somme toute assez romantique de l'action politique. La stylistique du texte semblait habitée d'une absolue certitude : tout peut se décider à partir du « centre éclairé ». On se croirait dans *La Flûte enchantée* : la déesse de la Décision Solaire existe. Depuis sa vision souveraine jusqu'à la main de l'exécutant et du soutier éducatif, nul doute, le flux passera comme en la fibre optique la plus cristalline. Ce n'est pas la première fois que *La Revue nouvelle* évoque cette tradition politique encline à « ce qu'il y a de profondément éculé parmi les poncifs rousseauistes de la pensée de gauche » ni que nous pointons ces dérives chez un certain personnel politique qui doit absolument « faire preuve d'une confiance sans faille dans la vertu éducatrice des institutions publiques, lieu supposé de la rationalité et du progrès, et limiter autant que faire se peut, dans le travail de socialisation des individus, l'intervention de la sphère privée de leur existence, lieu de l'irrationalité, de l'ignorance, du handicap socioculturel ou de l'égoïsme compétitif. L'État et lui seul, pense-t-il, devrait idéalement être l'instituteur de la société tout entière¹. »

Cet accent irrésistiblement « josphiste² » du projet de Contrat stratégique pour l'éducation, toujours dans son édition originale, avait cependant quelque chose de

¹ Albert Bastenier et Jacques Vandenschrick, « Osez, osez, josphisme », *La Revue nouvelle*, avril 2004, n° 4, p.24

² L'empereur Joseph II d'Autriche, souverain des Pays-Bas autrichiens, leur imposait des réformes au nom de la philosophie française des Lumières.

particulier, une sorte de naïveté et de foi « pédagogue » presque touchante et dépourvue de tout doute. C'est que le jacobinisme est la fatalité de la militance. Il faut sans doute un peu de cela dans l'immense arène de l'éducatif, où tout acte est risque, tout contexte est épaisseur et où la science est misérable. Mais le fallait-il à ce point? Il se raconte même que la version officielle du projet de « C.S.E.-21 janvier » n'était rien, en terme d'autoritarisme d'État, si on voulait la comparer à ses premiers jets, dont certains affirment qu'ils confinaient par leur style et leurs objectifs aux Gosplans de sinistre mémoire³.

SCIENCE ET ÉGALITARISME

Autre caractéristique dominante du projet de Contrat stratégique pour l'éducation: la candeur lisse de son démocratisme égalitariste. La lecture — assez éprouvante — de ce très long recueil prescriptif révèle en effet une hantise absolue de l'égalité. Sur le plan du principe abstrait, on ne peut que saluer la pureté de l'aspiration démocratique constamment reformulée. Il s'agit bien de mettre les élèves dans une position sociale et pédagogique marquée par une égalité restaurée. L'école correctrice des injustices économiques et des inégalités du sort. Le programme est noble. Mais, à cette prescription forte, à savoir le devoir d'égaliser, est conjointe, comme son corollaire affirmé et, progressivement même comme son évidente conséquence, l'efficacité. *Tout s'exprime comme s'il était clair qu'une école plus égalitaire engendre toujours une école plus efficace.* Héritiers sommaires de Pierre Bourdieu, les auteurs du projet de Contrat straté-

gique pour l'éducation ne doutent pas du sens qui lierait de manière plus ou moins automatique le produit plus efficace à sa matrice plus égalitaire. Et la preuve est produite par l'exemple, si possible, scandinave. Le mythe anti-méritocratique se déploie là en appelant constamment la recherche scientifique à la rescousse (voir le fameux couplet: «... toutes les recherches internationales montrent que... etc. »!). Comme si, plus modestement, il ne fallait pas d'abord œuvrer à rendre l'école réellement plus efficace, donc plus exigeante et garantissant mieux aux moins favorisés, par la même occasion, une meilleure égalité dans la poursuite de leur destin social. Une école vraiment égalitaire est-elle conséquemment toujours bonne et efficace? Et n'est-ce pas plutôt une école rendue efficace qui est en devoir d'apporter équitablement et à tous, les chances d'une meilleure égalité?

On ne peut qu'éprouver un certain malaise devant le recours permanent des auteurs à l'argument d'autorité scientifique. On devrait sans doute ne pas trop se plaindre de cette récente réconciliation des politiques et des scientifiques, dont les recherches devraient, par principe, toujours être problématisantes. Hélas, il faut bien convenir ici, que lesdites recherches, constamment appelées à l'appui du Contrat, n'échappent pas complètement au risque d'instrumentalisation politique. Et, par ailleurs, si l'on se place au point de vue des auteurs du texte politique eux-mêmes, la confiance non critique que ceux-ci paraissent invariablement faire à une catégorie particulière de scientifiques, ajoute encore à la gêne que

³ Acronyme de Gosudarstvenny Komitet po Planirovaniyu. Le Gosplan, Comité de planification économique, fut créé en Union soviétique par le décret du 22 février 1921. Il eut notamment, à sa création, Gleb Krzhizhanovskiy pour responsable. Ses derniers patrons furent Kossyguine et Baïbakov.

l'on éprouve devant ce mixte d'idéologie politique, de militance pédagogique et de ce qu'il faut bien appeler, chez les politiques, une forme de positivisme scientifique. Si la recherche, même située, mérite toujours le respect quand elle se prête à la discussion, en revanche, lorsqu'elle peut être suspectée de se laisser utiliser en militante, elle épuise son pouvoir de vérité et de conviction.

UN CERTAIN GOUT DE L'UNIFORME...

Habités d'une forte conviction sur le rôle prescripteur central des institutions politiques, encouragés sur cette voie par un adossement sans faille à des références très orientées de la science psycho- et socio-pédagogique, les auteurs du projet de Contrat stratégique pour l'éducation en sont venus ainsi, assez naturellement, à un propos de standardisation serrée. Élevée au rang de « quasi impératif catégorique », la restauration de l'égalité, modulée sous forme d'uniformisation des chances et de « conformisation » des résultats, devient, si on lit bien, le véritable programme et le « bruit de fond » vrai de l'initiative politique. Pour généreuse qu'elle soit, cette attitude volontariste, outre qu'elle parait monter d'un inconscient désir de réseau unique et donc d'une volonté — point si inconsciente, elle ! — de réduction des trop rares libertés consenties à la responsabilisation des réseaux libres, cette attitude, disons-nous, n'échappe pas au risque d'accroître encore, par des injonctions uniformisantes, le dépit et le malaise des maîtres. Si, d'aventure, ceux-ci n'arrivaient pas à

réussir à terme, là où on les attend lorsqu'on les dote d'un instrument de travail aussi égalitariste et qu'on les invite à croire aux vertus infailliblement efficaces de cette « égalisation ».

QUATRE MOIS PLUS TARD...

Au terme d'explicitations et de débats officieux et officiels, conduits par la ministre et son cabinet, de hoquets en colloques (assemblées plus ou moins houleuses, querelle latine, méthodes de lecture...), la campagne de communication, très décentralisée, longée et comme doublée de consultations internes aux réseaux, a abouti, à partir de Pâques, à des négociations âpres, feutrées et peu formalisées (malgré les promesses d'installer un vrai comité de concertation « cabinet-pouvoirs organisateurs »).

L'avatar suivant, fruit de cette longue marche, se nomme donc « Contrat pour l'école – dix priorités pour nos enfants », communément appelé « C.E. », qui dit de lui-même qu'il est la version renforcée et améliorée du précédent contrat. Cinquante-et-une pages téléchargeables auxquelles peut être jointe une version « light ». Seize pages porteuses du même titre mais sous-titrées « Synthèse ». L'ambition s'est restreinte, des pans entiers de l'original sont mis en phasage, placés en attente et parfois heureusement envoyés aux oubliettes. La déclinaison du texte se fait en quatre difficultés « à contrer » (verbe surréaliste dans le contexte puisque son sens premier vise la mise au défi, faite à l'adversaire de réaliser ce qu'il annonce!). Six objectifs « à remplir » (tout aussi étrange métaphore du vide et

du plein!) et dix priorités « pour nos enfants ». Nos enfants, c'est-à-dire pas ceux des autres? Corruption du langage, dirait Georges Orwell.

CE QU'ON A ÉVITÉ ET CE QUE L'ON REGRETTE...

Le nouveau texte annonce cinquante mesures concrètes. Venant de deux-cent-huit, c'est assurément un progrès. D'autant que, parmi les mesures abandonnées, on peut citer celles qui, dans la version de janvier, remettaient en cause les Cefa, approchaient avec confusion les réalités des enseignements professionnel et technique, organisaient l'orientation obligatoire des décrocheurs vers des acteurs de formation (Cefa, l'Ifapme, promotion sociale), pas forcément adéquats. On ne se plaindra pas non plus de voir s'éloigner la compréhension totalitaire des bassins scolaires. On préférera, en effet, voir mobilisés ces bons outils d'observation objectivée des flux d'élèves au service d'une vraie responsabilité des acteurs, y compris à un niveau intermédiaire où la régulation de la programmation de l'offre scolaire exige une meilleure équité.

En revanche, le Contrat pour l'école qui annonce avec force sa prétention de passer un accord-cadre majeur avec l'avenir, reste toujours aussi cruellement muet sur des sujets aussi déterminants pour le futur du champ éducatif en Communauté française que la position institutionnelle du ou de la responsable du département de l'éducation-enseignement à égale distance des réseaux, en cessant d'être le

pouvoir organisateur de la Communauté. Peu ou rien sur la formation initiale des maîtres reportée à du travail de commission, malgré la pugnace franchise revendicatrice de Michel Vrancken. Timide et décevant ou aussi franchement silencieux est le Contrat sur la réforme de l'inspection ou sur l'incitation à la coopération des établissements. On perçoit confusément, sur ce dernier terrain, que l'acteur politique éprouve une sorte d'impuissance à penser cette désirable solidarité en dehors de l'inter-réseaux. Serait-ce encore une fois la visite du fantôme du réseau unique? On sait que le public n'en veut pas. Et donc, à défaut, dans ce domaine, d'un inter-réseaux, réputé à regret impraticable aujourd'hui, on peut apercevoir que le monde politique a sans doute préféré n'encourager à rien.

REFONDER LE FONDEMENT?

En revanche, un domaine se trouve aujourd'hui, et pour les années qui viennent, spécialement ou, plutôt prioritairement, « servi » par le Contrat pour l'école, et y paraissant l'objet d'une sorte de « sollicitude de l'urgence ». C'est celui de l'enseignement du fondement. L'essentiel de la proposition concrète du nouveau Contrat pour l'école concerne en effet l'encadrement des premiers âges de la scolarité obligatoire dans l'enseignement fondamental, le recentrage sur son projet de maîtrise des compétences de base, les conditions de travail, l'aide à ceux qui le dirigent, etc. Il serait malséant de s'en plaindre quand tout porte à croire que les expériences initiales que l'enfant fait dans cette période affectent, sinon de

manière décisive, au moins pour une part la suite de son parcours. Cela dit, le détail de ces mesures relatives à l'enseignement du fondement (de deux ans à quatorze ans) mériterait d'être observé à la loupe. À ce titre, une analyse technique du très complexe décret d'application de cette part du contrat — qui parlait de simplification administrative? — exigerait quinze pages. Signalons positivement, au passage, et pour l'essentiel: la prise en compte, bienvenue en classes maternelles, de la notion de comptage supplémentaire, particulièrement appréciée pour adapter l'encadrement lors de l'arrivée, en cours d'année, d'enfants atteignant l'âge de deux ans; la volonté de stabiliser dans ces mêmes classes, la situation des puéricultrices (dans un rapport cependant complexe avec le statut des maitres chargés de la psychomotricité); la favorable révision, pour les écoles ou les implantations de moins de cinquante élèves, des critères de dévolution des emplois; la fameuse aide administrative, longuement « mégotée » jadis par le syndicat, promesse agitée depuis des lunes par les politiques, sous le nez de ces chefs d'orchestre-concierges-serruriers-cuisiniers-infirmiers-coaches et nounous que sont les admirables et trop solitaires directeurs d'école primaire (13,3 millions d'euros d'ici 2009, au prorata de la population scolaire, ce qui — il faut le reconnaître — n'est pas rien). Et enfin, avec une foi renouvelée dans la nécessité de recentrer les maitres de première et deuxième primaire sur une pédagogie d'acquisition des savoirs de base (mais comment, bon sang?), un mécanisme visant à assurer dans chaque

école et chaque implantation primaire, en première et deuxième, un ratio d'encadrement de vingt élèves par instituteur. Cet encadrement accru est à utiliser librement, soit pour serrer ce chiffre au plus près, soit, quand on décide de le dépasser, pour organiser du soutien ou de la remédiation.

L'ensemble de ces mesures, coulées dans un décret, n'est pas négligeable et doit sa praticabilité à l'inlassable travail de négociateurs de divers bords. Ceux-ci ont plus ou moins réussi à traduire les intransigeances originelles du projet de « C.S.E.-21 janvier » en dispositions réalisables sans arriver toutefois à les dégager toujours de la mythologie rageusement égalitariste et des aprioris idéologiques qui accompagnaient ces intransigeances. L'inconscience jusqu'au-boutiste des militants de la Plate-forme contre l'échec scolaire (cfr *Le Soir*, 9 juin 2005) continue d'ailleurs d'en réexprimer le regret. Préféraient-ils la première version?

ET SI ÇA DÉRAPAIT...

Pour notre part, notre critique portera davantage sur le risque de dérapage budgétaire que ces mesures, à efficacité problématique, pourraient avoir entraîné à l'horizon de la législature. Sans compter la petite quarantaine d'autres qui sont annoncées aux autres niveaux d'enseignement, déjà « au four », dument phasées et budgétées... Sans doute voit-on bien à quel point l'aide administrative aux directeurs du fondamental ou les nouveaux comptages différés en maternel, par exemple, répondent à des néces-

sités du réel. En revanche laisse rêveur le lien obligé entre possibilité d'apprendre et nombre maximal d'élèves (avec la foi magique et démagogique arrêtée autour du chiffre vingt!), dont la recherche envisage l'efficacité avec scepticisme. N'est-on pas en présence d'un saupoudrage dispendieux et inutile? Les pouvoirs organisateurs subventionnés ont, en vain, revendiqué que ces moyens non négligeables soient remis à des instances (entités, pouvoirs organisateurs) plus collectives, contraintes, en la circonstance, à un travail de répartition ciblée et d'arbitrage solidaire en leur sein. Arc-boutés sur l'effet populaire — et donc sur un bénéfice politique attendu! — de mesures éclatées, idéologiques, faiblement créatives⁴, couteuses et ne garantissant que faiblement les redressements qualitatifs auxquels l'école francophone aspire, les décideurs politiques n'ont-ils pas pris le risque d'hypothéquer les moyens de l'avenir? Et de donner de mauvaises idées au « dentifrice »? ■

⁴ On lira avec intérêt la critique, à la fois sereine, sage et acerbe, de Jacques Liesenborghs (« En rouge dans le bulletin du Contrat stratégique », *La Libre Belgique*, 8 juin 2005).