

Cahiers



pédagogiques

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

L'école... ailleurs

Un ensemble de dossiers sur l'école et les systèmes éducatifs dans différents pays

Belgique
Suisse
Angleterre
Italie
Finlande
Québec
Maghreb

Ce dossier est édité au format pdf, disponible en téléchargement sur le site du **CRAP-Cahiers pédagogiques**.

Ce dossier exclusivement réservé au téléchargement est la compilation de 7 mini-dossiers parus dans les numéros **425** de juin 2004, **428** de décembre 2004, **432** d'avril 2005, **434** de juin 2005, **449** de janvier 2007, **452** d'avril 2007 et **458** de décembre 2007.

Pour accéder directement à un article cliquez dans le sommaire.

dossier 1 L'école en Belgique

Élizabeth Thuriot :édito : Un voisin si différent

Lexique franco-français

Le pays

L'organisation de l'enseignement

Le pacte scolaire

Martine Loiseau : Morale et religion

L'école et les syndicats

Entretien avec **Michel Vrancken** : École sélective et pénurie d'enseignants

Entretien avec **Myriam Tonus** : Dualisation scolaire, dualisation sociale

Le s points chauds

dossier 2 L'école en Italie

Élizabeth Thuriot :édito : Oublier les préjugés

Le pays

Entretien avec **Marc Lazar** : L'art de la "mediazone"

Adriano Colombo : Les langues de l'Italie

Élizabeth Thuriot : formes et réformes du système éducatif

Quelques données sur l'enseignement

Le métier d'enseignant

Les écoliers d'Aoste fêtent le francoprovençal

dossier 3 L'école en Finlande

Jean-Michel Zakhartchouk :édito : La réussite d'une école égalitaire

Päivi Sihvonen : Quelques données de base sur l'enseignement en Finlande

Marie Vial : Quand l'élève est vraiment au centre

Aija-Leena Nurminen : Une école faite d'abord pour que chacun apprenne

Tarja Jukkala : Une évaluation largement formative

Entretien avec **Elsa Girod** : Avantage Finlande...

Entretien avec **Martin Laitinen** : Il n'y a pas cette *compétition permanente*

Entretien avec **Marja Martikainen** et **Leena Vaurio** : Une école de la réussite

dossier 4 L'école en Angleterre

Dossier élaboré par Sylvie Abdelgader

Sylvie Abdelgaber et Géraldine Llopis : édito : Des Anglais qui en font rien comme tout le monde ?

Public-privé, des racines mêlées

Un système (plus ou moins) national

Poudlard, une *public school* ?

Des enseignants au mérite mesuré

Six points chauds et un septième plus brûlant

dossier 5 L'école au Québec

Richard Étienne et Danielle Ferré : édito : Où va l'école au Québec ? Heurs et malheurs d'une réforme centrée sur les compétences

Danielle Ferré : Une école à parcours multiples

Rino Levesque, Robert Boudreau et Lara Langlais : Aimer l'école... À Cœur Vaillant

Isabelle Claude : Regard sur la réforme

Manon Desjardins et Chantal Raymond : Faire avec et ne pas aller contre

Diane Miron : Des parents favorables au changement

Jean-Marie Quiesse : L'élève, premier agent de son développement

Hervé Belzil : Une école où chaque parcours est singulier

Héloïse Côté et Véronique Chappuis : La culture, une dimension indispensable

dossier 6 L'école en Suisse

Dossier élaboré par Simone Forster

La création de la Suisse, une histoire violente

Pourquoi vingt-six systèmes d'éducation ?

Harmoniser les pratiques éducatives : coordination ou contrainte ?

À l'heure des batailles pédagogiques

Après la "maturité" : tumultes dans l'enseignement supérieur

Polyphonie ou cacophonie ?

L'explosive question des langues

Dépenses et résultats, chiffres à l'appui

dossier 7 L'école au Maghreb

Françoise Lorcerie : éditorial

Khaoula Taleb Ibrahim : Passions, tabous et malentendus. Un point de vue algérien

Mohamed El Ayadi : Le cas du Maroc

Kamel Kateb : Démocratisation de l'enseignement en Algérie : les aléas de la démographie

Hassan Remaoun : L'enseignement de l'histoire nationale en Algérie dans les manuels

Mohammed Oudada : L'école dans l'oasis

Yassine Zouari : L'école tunisienne entre tradition et modernité

Radhia Bel Haj Zekri : La scolarisation des filles en Tunisie : acquis et limites

Aïcha Benamar : Quelle formation pour quels enseignants aujourd'hui en Algérie ?

dossier 1

L'École en Belgique

Dossier coordonné par Élisabeth Thuriot

Un voisin si différent

Présenter et se représenter l'organisation politique et sociale belge est une expérience très perturbante pour un Français. Pour comprendre ce pays très proche géographiquement et, pour une partie, linguistiquement, il faut renoncer à nos modèles où les pouvoirs s'exercent de manière hiérarchique sur des entités homogènes. Dès qu'on entre un tant soit peu dans les rouages de la société belge, on se trouve tout à coup à des lieues de nos représentations habituelles.

La Belgique est un pays fédéral comprenant trois « communautés » et trois « régions » qui coexistent dans les institutions alors que, répondant à des critères différents, ces ensembles ne se recouvrent pas. En l'absence d'homogénéité entre les éléments qui la forment, les décrets pris par les différentes instances peuvent alors entrer en concurrence sans qu'aucun ordre de préséance ne puisse les départager.

Une compréhension du système éducatif belge passe par un décryptage de cette organisation politique qui heurte nos rationalités quelque peu jacobines.

Il est par exemple indispensable d'avoir en tête que :

- le mot « communauté » renvoie à une appartenance linguistique ;
- le mot « région » renvoie à un territoire ;
- une des « communautés » (la germanophone) n'a pas de territoire propre ;

- une des « régions » (celle de Bruxelles) relève de deux « communautés » (flamande et wallonne).

Après avoir brièvement présenté le pays et son système éducatif et nous être attardés sur les rapports complexes entre le privé et le public, entre religion et laïcité, nous avons choisi de braquer le projecteur sur une question qui, dans tous les milieux de la communauté francophone, apparaît comme LE problème de l'éducation, à savoir : la pénurie d'enseignants. Cette question qui est moins lancinante en France pourrait bien devenir aussi notre problème principal dans très peu de temps.

Pour finir nous donnerons un très bref aperçu de ce qui nous paraît être les « points chauds » du système éducatif belge.

Nous avons décrit ce qui se passe dans l'ensemble de la Belgique, mais nous avons mené l'enquête auprès d'interlocuteurs francophones. Ce parti pris en agacera sans doute certains, mais

il ne pouvait être question en un dossier si court de prétendre à une comparaison entre les deux communautés sans se laisser entraîner sur le terrain d'une rivalité réelle mais vite caricaturale. La communauté française de Wallonie Bruxelles (CFWB) puisque tel est son titre en matière d'éducation sera donc privilégiée.

Les textes qui suivent ont été nourris par des entretiens avec des personnes travaillant dans le système éducatif belge : madame Myriam Tonus pour le « réseau libre » catholique, monsieur Jean Steensels pour le « réseau officiel » de CFWB¹, monsieur Michel Vrancken pour le syndicalisme, sans compter de nombreuses personnes qui ont bien voulu répondre à mes interrogations dont Martine Loiseau, la correspondante des *Cahiers pédagogiques* en Belgique.

¹ Communauté française Wallonie Bruxelles.

Lexique franco-français

« Piliers » et « réseaux »

La société belge ressemble à « *une construction politique en forme de temple grec avec ses grandes familles – catholique, socialiste, libérale – jouant le rôle de colonnes ou de piliers (zuilen en néerlandais) et réunies en leur sommet par le truchement de leurs élites respectives* ». Cette phrase de Claeys souvent citée met l'accent sur une particularité de la culture belge.

« *Pendant très longtemps, le pilier socialiste et l'autre pilier qui s'est très vite dédoublé en un pilier libéral et un pilier catholique ont été les références indispensables de la vie en Belgique, car chaque pilier a développé son réseau. Quand on naissait dans un pilier on suivait ses études dans les écoles de son réseau, on adhérait à la mutualité, aux mouvements de jeunesse, à l'université, au syndicat et même souvent à la banque. Aujourd'hui il y a un estompement et chez les jeunes, c'est moins clair mais ça existe toujours. C'est sûrement pour les banques et les assurances que, du fait de la mondialisation et des rachats, les choses se sont le plus estompées.* »

Myriam Tonus, Segec (secrétariat général de l'enseignement catholique).

Aujourd'hui, les partis anciennement anticléricaux (socialistes et libéraux) ont élargi leurs terrains de chasse en évoquant le pluralisme, et les socio-chrétiens (PSC) se sont attribués le terme d'« humanistes » en se changeant en Centre démocrate humaniste (CDH).

L'existence de ces « piliers » (« la polarisation » -sic) ne relève pas de l'organisation politique institutionnelle mais de la réalité sociologique, même si l'éclatement du monde moderne est en train de mettre sérieusement à mal ce découpage idéologique. Le « pacte scolaire » a contribué au renforcement de cette « polarisation », mais l'évolution de la société est maintenant marquée par une forme de laïcisation du réseau libre.

Ce qui compte à l'heure actuelle c'est l'image de marque de l'établissement (qualité de l'enseignement, formation dispensée, ambiance de l'école) et une logique d'appartenance à un milieu social, plus que le fait d'être « libre » ou « officiel ». On n'hésite plus à parler de zappeurs qui voyagent sans état d'âme d'un pilier à l'autre.

Lexique sommaire

Français de France	Français de Belgique
Adhérent	Affilié
Associations loi 1901	Asbl (= association sans but lucratif)
Auditorium	Auditoire
Carnet de correspondance + cahier de texte	Syllabus
Chambre d'étudiant	Kot
Collège	Études moyennes
Deug	Candidature
DHG (1)	NTPP (2)
École maternelle	École gardienne
Emploi du temps	Horaire
Enseignement maternel primaire	Fondamental
Enseignement privé	Enseignement libre
Enseignement public	Enseignement officiel
Évaluation	Cote
Frais de scolarité	Minerval
Lycée	Athénée, lycée (3)
Notes sous la moyenne	Nombre d'échecs
Prof de collège	Régent
Prof de lycée	Agrégé
Proviseur	Préfet
Proviseur adjoint	Proviseur
Redoubler	Doubler
Réviser	Bloquer
Sécher les cours	Brosser les cours
Subventionné	Journal de classe
Terminale	Rhétorique

1 Dotation horaire globale

2 Nombre total de périodes/profs

3 Athénée : ancien lycée de garçons ; lycée : ancien lycée de filles ; même si aujourd'hui l'un et l'autre sont mixtes

1 P.H. Claeys, *Le système des piliers*.

2 Voir *Piliers, réseaux et démocratie*, ed Vista, 2002.

Le pays

Population : 10,3 millions d'habitants en 2001¹.

- 58 % de neerlandophones ;
- 32 % de francophones ;
- 0,7 % de germanophones ;
- 9,3 % de bilingues dans l'agglomération bruxelloise.

Superficie : 32 545 km².

Distance maximale entre deux points du pays : 280 km.

Capitale : Bruxelles 1 million d'habitants si on tient compte des 19 communes qui forment l'agglomération (35 % d'étrangers dans la commune de Bruxelles).

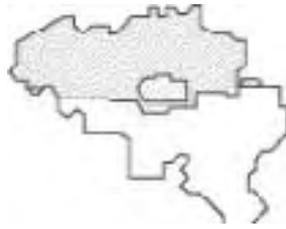
C'est un des pays les plus urbanisés d'Europe. Bruxelles est le siège des institutions européennes ce qui a notablement augmenté le nombre d'étrangers vivant sur son sol.

Le pays est né officiellement en 1830 et sa constitution, écrite l'année suivante a été amendée plusieurs fois (la dernière fois en 1993).

C'est une monarchie constitutionnelle parlementaire composée de trois « communautés » (flamande, française et germanophone) et de trois « régions » (bruxelloise, flamande et wallonne).



La communauté française



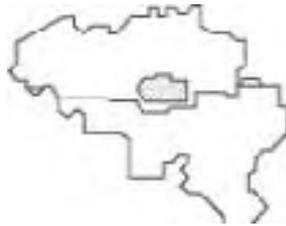
La région flamande

La « région flamande » comprend 5 provinces et 308 communes.



La région wallonne

La « région wallonne » comprend 5 provinces et 262 communes.



La région Bruxelles-capitale

La « région Bruxelles-capitale » comprend 19 communes.

Lorsque nous écrivons « une partie » de Bruxelles cela signifie une part de la population de la ville, celle qui est francophone par exemple, et non certains quartiers de la ville. Il n'y a pas eu de programme d'épuration ethnique dans la capitale, non plus que dans le reste du pays, et quelle que soit la langue parlée on peut habiter où on le désire !

Une cour d'arbitrage examine au niveau des actes législatifs, les contradictions entre l'État fédéral, les « communautés » et les « régions ».

« *Pouvoir organisateur* » (PO)

S'il est une notion qui dérange l'auditeur français c'est bien celle-là ! Et pourtant, il est rare d'avoir une conversation sur l'enseignement sans que mention soit faite à ce terme.

L'expression « pouvoir organisateur » désigne la personne (physique ou morale) ou l'institution qui organise l'enseignement dans le cadre d'une seule école ou bien d'un grand nombre (la communauté française est PO pour les écoles communautaires).

¹ Chiffres tirés du portail officiel .belgium.be

² Ils ont force de lois sans rapport hiérarchique entre communauté et pouvoir fédéral

³ sans rapport hiérarchique avec le niveau fédéral ou communautaire

Communauté	De quelle région ?
Flamande	Flamande Une partie de Bruxelles capitale
Française	Wallonne Une partie de Bruxelles capitale
Germanophone	Wallonne

Les pouvoirs

Gouvernements et conseils*	Champ d'application	Moyen
Fédéral	Ensemble du pays	Lois
Communautés	Ce qui relève des personnes : éducation, culture, santé, etc.	Décrets communautaires ²
Régions	Économie	Décret régional ³
Provinces et communes	Administration	

* Les Flamands ont fondu région et communauté. L'ensemble comporte un parlement et un gouvernement.

L'organisation de l'enseignement

Le pouvoir fédéral est garant de la paix scolaire. À ce titre il conserve quelques prérogatives en matière d'enseignement, malgré le transfert de compétences vers les communautés.

C'est lui qui fixe le début et la fin de la scolarité.

Il fixe les conditions minimales de délivrance de diplômes.

Le régime des pensions relève aussi de l'État.

Pour le reste l'enseignement est organisé par les communautés. Sa structure générale est la même dans chaque communauté, seuls les noms des diplômes et des filières diffèrent.

L'enseignement officiel (cf. tableau 1)

L'enseignement libre confessionnel

- *Catholique* (95 %) : il représente presque la moitié des effectifs des élèves et des profs en 2000-2001¹ et 750 pouvoirs organisateurs (PO) pour 1 150 écoles.

Parmi les PO on trouve des congrégations dont les Jésuites qui drainent l'élite des élèves, le Segec (secrétariat général de l'enseignement catholique) qui regroupe 38 % des élèves de maternelle, 42 % des élèves du primaire et 65 % des élèves du secondaire.

- *Protestant* : pendant longtemps il y a eu une école primaire par paroisse. Aujourd'hui il n'existe plus d'enseignement organisé par l'église protestante en communauté française. Cinq écoles subsistent en Flandre.

- Trois établissements *israélites* à Bruxelles et un à Anvers (environ 350 élèves au total dans le secondaire).

- En 1989, s'est ouverte une école *islamique* très controversée à Bruxelles.

L'enseignement Libre non confessionnel

Écoles Decroly, Hamaide, Freinet, etc., 57 PO et 90 établissements affiliés à la FELSI (fédération des établissements libres subventionnés ; FOS en Flandre).

Elles insistent sur le projet alternatif qu'elles représentent sur le plan économique, culturel social et pédagogique.

Par ailleurs, il existe quelques établissements non subventionnés où le minerval² est très important.

L'enseignement libre dispose d'une plus grande autonomie que l'enseignement officiel en ce qui concerne les obligations d'inscriptions et les modalités d'exclusion. Le réseau libre préservant une partie de ses écoles des élèves turbulents ou des primo-arrivants.

Cependant, depuis le « Décret missions »³, les établissements de l'ensei-

gnement libre n'ont plus le droit de refuser un élève sauf s'il peut prouver qu'il n'a pas de place pour l'accueillir.

Le cursus scolaire (cf. tableau 2)

L'enseignement obligatoire commence à six ans et dure douze ans.

Le secondaire est divisé en trois niveaux de deux années chacun :

- le premier niveau est un tronc commun ;

- à la fin du premier niveau on choisit entre : le général, le professionnel, le technique, l'artistique.

À la fin de chaque année, le passage ne se fait dans la classe supérieure que si l'élève a obtenu la moyenne dans chaque discipline. Sinon il est amené à passer un examen dans cette discipline. En cas de contestation des décisions, l'élève peut introduire un recours auprès de la direction de l'établissement ou auprès du ministère.

Les examens

Toutes les certifications sont délivrées au niveau des établissements par les enseignants qui jugent leurs propres élèves.

On obtient le certificat d'études secondaires après six ans d'études, sauf pour la filière professionnelle où il en faut sept.

Dans l'enseignement professionnel, il

Tableau 1 : L'enseignement officiel

Organisé par la Communauté	Subventionné par la Communauté
Communauté française : gouvernement	Communauté flamande : ARGO (<i>Conseil autonome de l'enseignement de la communauté flamande</i>)
Communauté germanophone : gouvernement	Communes Provinces COCOF (<i>Commission communautaire française à Bruxelles</i>) VGC (<i>Commission communautaire flamande à Bruxelles</i>)

Tableau 2 : Le cursus scolaire

Niveaux	Âge	Certification	Remarques
Maternel	De 2,5 ans à 6 ans		Non obligatoire
Primaire	De 6 ans à 12 ans	Certificat d'études de base	Le maternel + le primaire = le fondamental
Secondaire	De 12 à 18 ans	Certificat d'enseignement secondaire supérieur	

est possible, après l'âge de seize ans, d'opter pour un enseignement en alternance.

Toutes les filières choisies donnent théoriquement droit à poursuivre des études dans le supérieur.

La formation des enseignants

- « *Institutrice maternelle* » : formation supérieure de trois ans.

- « *Instituteur* » : formation supérieure de trois ans.

- « *Régent* » – *professeur dans l'enseignement secondaire « inférieur »* – : formation supérieure de trois ans (le « *graduat* »).

- « *Agrégé* » – *professeur dans l'enseignement secondaire « supérieur » (les trois dernières années)* – : formation universitaire de quatre ans permettant d'acquérir une « *licence* » qui ne destine pas spécialement à l'enseignement. Il faut donc, pour devenir enseignant, ajouter une

« *agrégation* » : année d'étude entièrement consacrée à l'apprentissage de la pédagogie, organisée par les universités.

Le recrutement des enseignants

Rappelons qu'en Belgique il n'y a pas de concours de recrutement des enseignants. Ainsi, dès que vous avez obtenu un diplôme, vous devez vous mettre en quête d'un poste.

Les pouvoirs organisateurs du réseau libre disposent d'une grande liberté pour choisir leurs enseignants alors que le réseau officiel est soumis, en matière de recrutement, à des contraintes administratives complexes. Ceci a une répercussion sur les équipes pédagogiques qui ne sont pas constituées de la même façon dans les deux réseaux.

« La relève des profs est loin d'être assurée » (cf. tableau 3)

« *Le nombre d'inscrits en régentat pour enseigner les cours généraux dans le secon-*

daire inférieur a entamé une lente reprise après le creux spectaculaire de 1996-1997. Mais la proportion de régents proclamés donne le frisson » (la *Libre Belgique* du 28 août 2003).

« *Les agrégés destinés à enseigner dans le secondaire supérieur sont eux aussi de plus en plus rares et concentrés dans quelques matières : plus de 36 % en langues et lettres.* »

L'article 20 contre la pénurie d'enseignants¹

Le statut spécial prévu par cet article permet à une personne n'ayant pas le titre requis d'enseigner une matière avec laquelle sa formation professionnelle présente des similitudes.

¹ Article paru dans *la Libre Belgique* du 11 octobre 2002.

² Voir le lexique.

³ Voir à la fin de ce dossier « les points chauds ».

⁴ Voir à la fin de ce dossier.

Tableau 3

Niveau d'enseignement	Inscrits en 1999-2000	Diplômes en 2001-2002	% de reçus
Maternel	1312	631	48,1
Primaire	1857	1021	54,9
Secondaire	1623	620 (dont 247 en EPS)	38,2
Secondaire technique	193	60	31

Le « pacte scolaire »

On a parlé, en Belgique, de guerres scolaires pour caractériser les luttes entre les cléricaux et les anticléricaux pour s'assurer le contrôle de l'éducation. La première guerre scolaire a eu lieu de 1879 à 1884. La deuxième a traversé les années 1950. C'est de cette dernière que sortira le « pacte scolaire » toujours en vigueur malgré quelques modifications.

À l'origine il est ratifié par la loi du 29 mai 1959. Sa dernière révision date du 2 juin 1998.

Le conseil d'État en 1979 a pu quali-

fier le pacte scolaire de « *mélange un peu étrange de fermeté de principes et d'approche pragmatique* ».

Ce pacte s'applique aux enseignements gardien, primaire, moyen, normal, technique, artistique et depuis 1970 à l'enseignement spécial (spécialisé).

Le principal point de divergence qu'il a dû régler a été la répartition des moyens entre « enseignement libre » et « enseignement officiel ».

« *Les écoles officielles sont celles organisées par l'État, les provinces, les communes les associations de communes ou par des*

personnes de droit public. Les écoles qui ne sont pas officielles sont dites libres » (art. 2 du pacte).

Le libre choix de l'établissement

Parmi les principes que fixe le pacte, figure celui qui reconnaît au chef de famille le libre choix de l'école où il inscrira ses enfants. Ceci a pour conséquence de rendre obligatoire la possibilité de disposer d'une école répondant aux options de chacun dans une proximité géographique raisonnable.

D'où l'article 3 du pacte :

Morale et religion

« L'État organise un enseignement gardien, primaire, moyen, normal, technique artistique et spécial et crée là où le besoin s'en fait sentir les établissements et sections d'établissements nécessaires à cet effet. Il subventionne les établissements ou sections d'établissements répondant aux normes légales et organisées par les provinces, les communes, les associations de communes, par d'autres personnes publiques et des personnes privées.

Pour respecter le libre choix des parents, l'État est obligé :

- à la demande des parents qui désirent un enseignement non confessionnel et ne trouvent pas à une distance raisonnable une école dont au moins les 3/4 du personnel sont titulaires d'un diplôme d'enseignement non confessionnel, soit d'ouvrir une école d'État soit d'intervenir dans les frais de transport vers une telle école.

- à la demande de parents qui désirent un enseignement confessionnel et ne trouvent pas à une distance raisonnable une école où au moins les 3/4 des personnels sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement confessionnel, soit d'admettre aux subventions une école libre confessionnelle existante, soit d'assurer le transport vers une telle école.

Le roi fixe le nombre de parents nécessaires pour que l'État doive assumer les obligations prévues au présent article. Il détermine de même ce qu'il faut entendre par distance raisonnable. »

Ce pacte consacre en outre :

- le libre choix entre morale non confessionnelle et religion dans le système officiel,
- la liberté pédagogique pour tous les enseignants à condition de respecter le socle minimal prévu par la loi,
- le fait que l'enseignement obligatoire est gratuit,
- le fait que les réformes fondamentales font l'objet d'une concertation préalable entre les pouvoirs organisateurs (art. 5).

Enfin, il prévoit dans le détail l'octroi des subventions à propos desquelles il faut retenir que l'enseignement libre ne peut recourir aux fonds des constructions scolaires.

Il est mis en place une commission permanente du pacte scolaire qui peut y apporter des modifications mais où chacun des trois grands partis (piliers) a droit de veto.

L'essentiel de ces dispositions se trouve inscrit dans l'article 24 de la constitution qui, en outre, fait obligation de neutralité et d'accès gratuit jusqu'à la fin de l'obligation scolaire.

Martine Loiseau

Le cours de morale est le cours qui fait couler le plus d'encre depuis belle lurette !

Certains textes l'ont défini comme un cours de morale non confessionnelle, d'autres comme un cours de morale respectant les principes du libre examen...

Tout le monde a un avis sur la chose... tout le monde veut se l'approprier. Mais jusqu'à présent, il en résulte le plus souvent un espace de liberté aux confins de la psychologie, de la sociologie et de la philosophie... pour poser les questions éthiques fondamentales !

Pour beaucoup d'élèves, c'est le cours où « l'on peut parler et discuter des vrais problèmes de la vie »...

Dure tâche pour les profs qui doivent entendre bien des choses qu'ils ne vou-

draient peut-être pas imaginer ! Et surtout, dure tâche que d'essayer de quitter la discussion de style « café du commerce » pour parvenir à ce que chaque jeune commence à élaborer une réflexion personnelle rationnelle, en dehors de tous les stéréotypes et de tous les conditionnements. Perspective ambitieuse de viser à ce que tous ces citoyens de demain choisissent leurs valeurs en toute connaissance de cause et en toute liberté... Et en se construisant en tant que personne équilibrée, en harmonie avec elle-même !

Martine Loiseau

- Dans les établissements officiels ainsi que dans les établissements pluralistes d'enseignement primaire et secondaire, l'horaire hebdomadaire comprend deux heures de religion et deux heures de morale.

- Par enseignement de la religion, il faut entendre l'enseignement de la religion¹ (catholique, protestante, israélite, islamique ou orthodoxe) et de la morale inspirée par cette religion.

- Par enseignement de la morale, il faut entendre l'enseignement de la morale non confessionnelle (art. 8).

- Dans les établissements d'enseignement d'État, l'enseignement de la religion est dispensé par les ministres des cultes ou leurs délégués, nommés par le ministre de l'Instruction publique sur proposition des chefs des cultes intéressés. Dans les autres établissements officiels du secondaire il est dispensé par les ministres des cultes ou leurs délégués nommés par le pouvoir organisateur (art. 9).

- Les résultats obtenus par l'élève en religion ou en morale non confessionnelle sont pris en compte au même titre que les autres résultats dans les délibérations des conseils de classe (art. 11).

1 En Belgique, on « reconnaît » certaines religions, c'est-à-dire qu'on les subventionne (du reste très inégalement). Lieux et ministères du culte sont ainsi subsidiés par l'Etat fédéral via le ... ministère de la Justice. Notons que les religions reconnues sont toutes monothéistes.

L'École et les syndicats

L'ensemble des syndicats d'enseignants belges sont rattachés :

- soit à la Fédération générale du travail belge (FGTB), d'obédience socialiste,
- soit à la Fédération des syndicats chrétiens de service public,
- soit au syndicat libre de la fonction publique, de tendance libérale.

Ces trois fédérations comptent des adhérents dans l'ensemble du système éducatif belge, quels que soient la communauté, la région ou le réseau. C'est ainsi que l'un des syndicats les plus actifs : le SEL, syndicat de l'enseignement libre, est affilié à la FGTB socialiste.

Une concertation sociale positive

À l'échelon fédéral, le secteur enseignement de chaque syndicat négocie directement avec le gouvernement qui a les compétences en matière d'enseignement, en l'occurrence le gouvernement de la communauté française. Ces négociations touchent tout ce qui relève du statut des enseignants (barèmes, salaires, conditions de travail, etc.).

M. Vrancken, président communautaire de la centrale générale des services publics, affiliée à la FGTB, reconnaît le poids des organisations syndicales et juge positive la logique de concertation sociale : « *Le système de concertation est très évolué et le rapport de force est tout*

à fait égalitaire avec le gouvernement. On négocie paritairement très clairement de façon complémentaire avec le gouvernement, toute la difficulté est d'éviter le piège de la cogestion. »

À l'échelon des communautés il existe dans chaque établissement des « comités de concertation de base » (Cocobase) qui ont une fonction consultative dans l'établissement.

À l'échelon des collectivités territoriales (communes, provinces) existent des instances de concertation sociales qui sont elles aussi paritaires. La représentation dépend alors du nombre d'adhérents annoncés (et qu'il faut pouvoir prouver) et non d'élections.

École sélective et pénurie d'enseignants

Entretien avec Michel Vrancken, FGTB¹ secteur enseignement

Quand j'interroge des Belges, quelle que soit leur fonction, je les entends toujours dire que LE gros problème de l'éducation en Belgique est la pénurie d'enseignants. Seriez-vous d'accord avec ce diagnostic ?

Oui ! La pénurie est le gros problème depuis que la Belgique est communautarisée (1989). Le vrai problème est le sous-financement chronique de l'enseignement dans la communauté française qui, n'ayant pas de moyens propres, dépend de la dotation de l'État fédéral. Le sous-financement qui remonte aux années 1985 a tellement dégradé les conditions de travail qu'on ne trouve plus d'enseignants, mais on peut dire que la pénurie est à la fois cause et conséquence, c'est un cercle vicieux.

Les régions, qui ont des rentrées fiscales, peuvent faire des choix politiques, des projets de société. La communauté française est une île

déserte dans laquelle on cultive les produits de la culture, coupés de la réalité socio-économique et des régions. Si le but de l'enseignement c'est faire des citoyens qui puissent être des travailleurs, s'il n'y a pas un minimum d'adéquation entre la politique économique d'un gouvernement et son enseignement ça ne peut pas marcher.

Est-ce que cet état de fait profite au réseau libre ?

On ne peut pas dire que cette situation profite plus au réseau libre qu'au réseau officiel. En fait, il y a des écoles élitistes dans chaque réseau du fait que les écoles sont homogènes dans leur composition sociale puisque la liberté du choix des parents interdit plus ou moins les correctifs.

Le sous-financement a pour conséquence qu'on n'a pas de moyens pour installer des remédiations ni pour lut-

ter contre le décrochement scolaire. En réalité, notre système est le plus cher du monde car le libre choix de l'école par le chef de famille engendre une concurrence entre les établissements, et induit un système d'orientation prématuré reposant sur des choix d'options sélectives. Il existe au sein de chaque réseau un vrai marché, une surenchère permanente pour appâter les parents au prix d'une publicité très coûteuse.

Par ailleurs, la fédéralisation de l'État belge en 1989 a donné lieu à une loi de financement des communautés et des régions. Pour ce qui concerne l'enseignement, il a été procédé à un partage au prorata du nombre d'élèves. C'est ainsi qu'a été déterminée, pour la communauté française, une dotation qui est maintenant figée.

La conjugaison entre le pacte scolaire, qui a pérennisé la concurrence entre

les réseaux, et la fédéralisation fonctionne mal. Ce système pourrait peut-être marcher si on avait les moyens d'accompagner ces orientations et ces choix, mais le sous-financement nous l'interdit.

Les dernières enquêtes montrent qu'on est vraiment les champions à la fois du taux d'échec en Europe mais aussi de l'écart entre le tiers le plus performant de notre population scolaire et le tiers sacrifié. Vous pouvez avoir dans le même réseau, avec le même pouvoir organisateur des écoles de plusieurs niveaux. Par exemple, vous pouvez trouver dans une commune une école fondamentale où les élèves suivent une partie de leurs études en anglais, une école de pédagogie active généralement fréquentée par des enfants d'enseignants, une école d'application pédagogique très performante et puis des écoles de banlieues très prolétariennes et sacrifiées. Le tiers d'élite est largement au niveau de la moyenne mondiale, mais le scandale est bien dans le sacrifice du dernier tiers.

Comment les enseignants vivent-ils cette situation ?

Nous ne pouvons concevoir qu'on sacrifie un tiers de la population, ni que les conditions de travail des affiliés se dégradent à ce point. Plus la situation est mauvaise, plus les enseignants, à commencer par les plus âgés, quittent l'école. Le départ des personnes de référence n'encourage pas les jeunes à rester : après deux ou trois intérimaires ces derniers changent de profession et s'en vont dans le privé.

Je ne vois pas du tout comment on pourra sortir de ce système qui, au lieu d'être formatif, est avant tout sélectif. C'est un système qui développe une culture de l'échec dans la mesure où le seul pouvoir qui reste aux enseignants est celui d'évaluer, ou au moins de donner l'impression qu'ils évaluent. Cette mentalité est tellement enracinée dans la population qu'une école qui, au niveau de ses rethos², recale 50 % de ses élèves, est sûre d'avoir l'année suivante une très bonne rentrée. Les parents pensent en effet que là où il y a sélection, il y a rigueur.

Dans ce tableau très noir, n'y a-t-il pas un point dans votre système éducatif dont vous soyez fier ?

Nous avons un taux très élevé de diplômés dans l'enseignement supérieur non universitaire (bac + 3) : les gradua, ce que nous appelons les hautes écoles, (aucun rapport avec vos grandes écoles). Il en existe dans tous les secteurs : l'enseignement, l'économie, le marketing,

le technique, etc. Dans la logique de Bologne³ ce sont des bacheliers qui ont suivi un premier cycle de l'enseignement supérieur. Si on doit dire que quelque chose fonctionne ici, c'est ça.

Propos recueillis
par Élisabeth Thuriet.

¹ Fédération générale du travail belge.

² Classes terminales (rhétorique).

³ L'uniformisation prévue pour les universités de l'union européenne.

Dualisation scolaire, dualisation sociale

Entretien avec Myriam Tonus, chargée de mission au secrétariat général de l'enseignement catholique (Segec)

La pénurie d'enseignants qui est véritablement LE problème actuellement en Belgique, comporte plusieurs causes :

- le désintérêt des jeunes,
- la disqualification de la profession,
- les difficultés du métier,
- le fait que cette profession est très mal payée, beaucoup plus mal qu'en France.

Il y a quelques années, une ministre a voulu combler une partie de cet énorme gouffre financier qu'est la communauté française. Elle a limité tous les crédits et proposé une mesure qui a séduit beaucoup de monde : la possibilité de bénéficier de la « pré-pension ». Du coup, près de 3 000 enseignants sont partis alors que le nombre d'élèves n'était pas en diminution et que la relève n'était pas assurée. En conséquence, il se peut que dans certains établissements les cours de langues ou de sciences ne soient plus assurés pendant tout un trimestre. Par ailleurs, en 1995, trois séries de grèves (tous réseaux confondus) très longues et très douloureuses ont été menées. L'École a alors beaucoup souffert. L'image des enseignants a été très dévalorisée par les politiques qui voulaient

justifier leurs décisionnaires tandis que les profs expliquaient leurs difficultés et leurs conditions de travail. Au cours de cette période, les écoles qui formaient des enseignants ont alors vu leurs effectifs baisser dramatiquement.

Inégalités

Le second très gros problème lié au premier est celui de la dualisation de la société et de l'École.

Pour obtenir la certification, tous les enfants doivent faire la preuve qu'ils satisfont au référentiel de compétences en fin de 2^e année du secondaire (à quatorze ans) et en fin de secondaire (dix-huit ans). Mais, contrairement au système du bac à la française, il n'existe pas d'épreuves communes en Belgique puisque ces examens sont internes à chaque établissement. Ainsi, si le bachotage est évité, on doit constater une grande inégalité entre les diplômes délivrés par chaque école.

Le Segec est favorable à un pilotage car, les écoles jouissant d'une très grande autonomie, il se crée de telles différences qu'on aboutit à une véritable dualisation entre les écoles d'élite et les écoles ghettos. Ceci reflète une duali-

sation sociale qui est plus forte en Wallonie qu'en Flandre. L'École n'est pas à l'origine de cette inégalité, mais le droit absolu du chef de famille de choisir l'école de son enfant la conforte sérieusement.

Pluralisme

Les écoles catholiques belges, surtout à Bruxelles, accueillent beaucoup d'émigrés qui se trouvent rassurés par la référence à un dieu, même différent de celui auquel ils croient. C'est ainsi que certaines écoles accueillent jusqu'à 80 % d'élèves musulmans. Or, nous devons organiser les cours de religion de la confession à laquelle nous appartenons ; ainsi, les petits musulmans de l'école catholique doivent suivre les cours de religion catholique. Mais beaucoup d'enseignants invitent des musulmans à leurs cours et mettent en

place des programmes adaptés à cette population¹.

Le cours de religion n'est pas, en effet, un cours destiné à convertir ou à conforter la foi des gens, c'est de plus en plus un cours de culture religieuse et théologique, et les nouveaux programmes de 2003 vont y renforcer l'information sur les autres traditions philosophiques.

Neutralité ?

Au sein de la communauté française, existe un mythe de la neutralité selon lequel un enseignant ne doit pas faire état de ses opinions. Or nous soutenons que la privatisation des convictions ne fait que renforcer les identités intégristes et que vivre dans une démocratie, c'est mettre sereinement ses convictions en débat sans prétendre détenir la vérité. Mais c'est une ligne

qui n'est pas aisée à tenir, y compris chez nombre de catholiques. Il ne faut pas nier que nous avons un lourd passé : il y a cinquante ans, l'enseignement catholique s'attachait à former des petits croyants pratiquants. Mais nous avons aujourd'hui un public de plus en plus pluraliste, y compris parmi les enseignants.

Propos recueillis
par Elizabeth Thuriot.

¹ Le centre El Kalima, par exemple, animé par des catholiques et des musulmans, propose des outils et des animations qui permettent le dialogue inter-religieux dans des cours de religion catholique donnés dans une école à majorité musulmane.

Les points chauds

Des savoirs aux compétences

Le décret dit « décret Missions » est à l'origine d'un très gros travail de redéfinition des objectifs dans chaque discipline, tous réseaux confondus. Il date de 1997 mais sa mise en application, les définitions des socles de compétences, sont un travail de longue haleine et tout est loin d'être terminé.

Il définit les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, a fait couler beaucoup d'encre et est à l'origine de nombreux changements.

- Il organise l'enseignement en cycles orientés par des compétences à atteindre. Dans ce but sont définis des socles de compétences avec des référentiels. Ces socles visent les élèves de quatorze ans (fin du premier degré du secondaire, donc avant orientation) et à dix-huit ans à la fin du secondaire.

- Il institutionnalise la notion de projet éducatif et de projet pédagogique pour chaque établissement.

- Il instaure une logique de participation et de concertation dans et entre les établissements.

- Il pose les règles d'inscription et le droit des élèves.

La violence et l'école des caïds

Comme partout, les élèves violents et en très grosses difficultés scolaires posent problème. Dans Bruxelles, il est question de les regrouper dans des classes à effectifs réduits mais d'intégrer ces classes dans des écoles existantes. Il avait été prévu quatre écoles bruxelloises pour les « accueillir ». Ces décisions n'ont pas provoqué l'enthousiasme des établissements choisis et la presse s'est déchaînée de même que le monde politique. À l'heure où nous écrivons, élections obligent, la question est en attente, mais il faudra bien prendre une décision assez rapidement.

La pénurie d'enseignants et « l'article 20 »

La pénurie d'enseignants étant, on l'aura compris, un des points les plus difficiles à régler, il a été pris un certain nombre de dispositions pour en limiter les conséquences. Il a donc été décidé que les acquis professionnels, dans des professions autres qu'ensei-

gnantes, pouvaient être pris en compte pour autoriser quelqu'un à enseigner. Au départ cette disposition concernait uniquement l'enseignement professionnel, mais il semblerait qu'on assiste à une application quelque peu extensive de la notion.

Le cours de neutralité

Normalement, les trois quarts au moins des enseignants exerçant dans un établissement du réseau officiel doivent avoir été formés par ce même réseau. Du fait de la pénurie d'enseignants, il a été débattu de la possibilité d'admettre plus d'enseignants issus du réseau libre dans les établissements du réseau officiel à condition que ces derniers aient reçu (subi diront certains) un cours de neutralité de vingt heures... Là aussi affaire à suivre !

dossier 2

L'École en Italie

Dossier coordonné par Élisabeth Thuriel et Geneviève Crippa

Oublier les préjugés

Tout le monde connaît l'Italie ou croit la connaître. Il ne s'agit pas toujours de la même Italie : celle du touriste, celle du gastronome, celle de l'amateur de musée ou d'art sacré, celle du randonneur, mais tout le monde a une idée de l'Italie et cette idée est rarement très sérieuse. N'a-t-on pas l'habitude de qualifier de « à l'italienne » les solutions ou situations qui virent au burlesque ?

Pour aborder sérieusement ce minidossier, il va donc falloir abandonner quelques idées reçues dont celle de la famille italienne avec la mamma trônant au milieu d'une horde d'enfants, alors que ce pays est actuellement celui où le taux de natalité est le plus bas en Europe. Oublier aussi le préjugé qui laisse à penser que rien de sérieux et de construit ne peut se faire de l'autre côté des Alpes : la réforme de la fonction publique a été prise comme modèle et étudiée par de nombreux experts, y compris non européens.

L'Italie est un pays relativement neuf, en termes de nation, puisque l'Unité italienne date de 1861, mais les différentes parties de cette nation relativement nouvelle ont chacune une longue histoire. Le système éducatif est un des aspects des politiques sociales d'un pays, qui sont elles-mêmes un volet de la politique générale. Si ce système éducatif là a eu et continue d'avoir pour but essentiel de former la cohésion de cette nation, nous ne pouvons le comprendre sans faire un détour par ce qui se passe en arrière-fond, c'est pourquoi nous avons interviewé Marc Lazar, spécialiste de ce pays à l'IEP¹ de Paris.

Le système éducatif se présente dans ce pays sous une forme apparente qui nous est familière : une école maternelle non obligatoire, une école primaire, une école médiane puis une orientation soit en lycée, soit en institut technique, soit en formation professionnelle ou apprentissage, le cycle « noble »

se concluant par la *Maturità*, version transalpine du baccalauréat. Derrière cette apparente identité, bien des différences se cachent.

Un des problèmes aigus que l'Italie a eu à résoudre est celui de la langue italienne elle-même, c'est pourquoi nous lui consacrerons un article détaillé. Actuellement le point chaud est la réforme dite Moratti. Nous nous risquerons à l'exposer alors même qu'elle n'en est qu'à ses débuts et soulève déjà une levée de boucliers. Même si ces questions ne sont pas de notre ressort, il ne faut jamais oublier que le dossier de l'enseignement est un des volets des politiques sociales actuelles qui comporte aussi un volet « pension » et que l'ensemble est à inscrire dans un débat sur la décentralisation/régionalisation.

Pour rédiger ce dossier, nous avons bien sûr fait appel à des personnes travaillant en Italie mais aussi à des rapports et autres études en particulier celles de l'OCDE. Les experts de cet organisme ont réalisé une étude très complète et plutôt élogieuse de ce pays, mais ont eu l'air passablement dérangés par les façons de faire. Je ne résiste pas au plaisir de vous livrer une de leurs conclusions : « *Autant nous avons été frappés par la qualité des débats, autant nous avons été déroutés par le peu d'attention que l'on porte à leur mise en œuvre.* »²

Si les clichés ont la vie dure, la réalité, décidément, semble avoir parfois du mal à les démentir.

Élisabeth Thuriel

1 IEP : institut d'études politiques

2 OCDE, *Examen des politiques éducatives : Italie 1998*.

Le pays

L'Italie est un pays de 58 millions d'habitants soit à peine moins que la France pour une superficie de 301 316 km²¹. Depuis la Constitution républicaine de 1948, elle est administrativement divisée en régions, elles-mêmes subdivisées en provinces puis en communes.

Les régions sont aujourd'hui au nombre de vingt : quinze à statut ordinaire et les cinq autres (Sicile, Vallée d'Aoste, Trentin-Haut-Adige, Sardaigne et Frioul-Vénétie-Julienne) ont un statut spécial leur permettant de jouir d'une large autonomie.

« La vie politique depuis l'Unité est définie par la constante recherche d'un équilibre entre Rome et les régions, les provinces et même les villes qui ont une longue tradition d'indépendance »³.

¹ Un peu plus de la moitié de la France : 543.964 km².

² En italique : les régions à statut spécial.

³ OCDE, *Examen des politiques éducatives : Italie 1998*.

	Régions ²	Chef-lieu	Population en 2003
Nord			
1	Piémont	Turin	4,2 millions
2	<i>Val d'Aoste</i>	<i>Aoste</i>	<i>120 000</i>
3	Lombardie	Milan	9,1 millions
4	<i>Trentin-Haut-Adige</i>	<i>Bolzano</i>	<i>950 495</i>
5	Vénétie	Venise	4,6 millions
6	<i>Frioul Vénétie Julienne</i>	<i>Trieste</i>	<i>1,2 million</i>
7	Ligurie	Gênes	1,7 million
8	Émilie Romagne	Bologne	4 millions
Centre			
9	Toscane	Florence	3,5 millions
10	Ombrie	Pérouse	834 210
11	Marche	Ancône	1,5 million
12	Latium	Rome	5,1 millions
Sud			
13	Abruzzes	L'Aquila	1,3 million
14	Molise	Campobasso	321 047
15	Campanie	Naples	5,7 millions
16	Pouilles	Bari	4,7 millions
17	Basilicate	Potenza	596 821
18	Calabre	Catanzaro	2 millions
19	<i>Sicile</i>	<i>Palerme</i>	<i>5 millions</i>
20	<i>Sardaigne</i>	<i>Cagliari</i>	<i>1,6 million</i>

L'art de la « *mediazione* »

Entretien avec Marc Lazar

Marc Lazar est professeur à l'institut d'études politiques (IEP) de Paris et spécialiste de l'Italie. Nous avons fait appel à lui pour situer le cadre général dans lequel se place l'enseignement. Il a bien voulu répondre à nos questions après avoir bien insisté sur le fait qu'il n'est pas spécialiste de l'éducation, ce que nous savions !

— *Une question délicate dans tous les pays mais en particulier en Italie : quelles sont les relations entre le central et le local ?*

— À partir des années 75, une grande réforme des régions les dote d'un pouvoir considérable, mais, en matière d'éducation, les compétences restent nationales. Cette réforme est une des réponses données à la grande contestation des années 70 qui prouve que l'État n'est pas si immobile que ça. Il répond à plusieurs questions comme le divorce ou le droit à l'avortement mais aussi à la demande de participation accrue des citoyens¹. Aujourd'hui il y a un phénomène nouveau qui est l'apparition de la Ligue du Nord qui perturbe le jeu politique puisqu'elle critique tous les partis traditionnels. Une de ses grandes revendications est le renforcement du rôle des régions. Comme toujours en Italie, quand quelque chose perturbe le jeu, on cherche à faire des concessions et à trouver des compromis. D'où ce débat actuel sur la dévolution. Progressivement, même les forces les plus jacobines, à gauche comme à droite, tentent de répondre à cette demande d'augmentation du pouvoir régional. Il y a un consensus pour aller vers une forme de fédéralisme qui pourrait entraîner une grosse transformation du système éducatif. L'école italienne ressemblerait alors plus au modèle allemand qu'au modèle français. Mais une politique de recrutement régional pour la formation scolaire comporterait un grand risque d'inégalités. Sans compter que cette idée de fédéralisme poserait par ailleurs la question de savoir comment assurer l'unité italienne.

— *Justement : ces inégalités régionales, où en sont-elles ?*

— Il existe des disparités régionales importantes du point de vue financier, économique, et démographique. Ainsi, l'Italie du nord connaît un chômage très faible et, le taux de croissance démographique y étant nul, les patrons

cherchent éperdument de la main d'œuvre et souhaitent employer des travailleurs immigrés. Dans le sud, où la natalité est identique à ce que nous voyons en France, la situation est également préoccupante.

Pour ce qui concerne l'École, il faut prendre en compte les différences dans le rapport que les Italiens entretiennent avec leur système de formation.

En Italie du nord et du centre, l'École n'est pas le seul moyen de s'élever socialement. Bien sûr, les bonnes familles font faire de bonnes études à leurs enfants et préfèrent les universités cotées y compris à l'étranger. Pourtant, dans ces régions, arrêter l'école à 16 ans n'est nullement discriminatoire parce que la culture dominante est celle de la petite entre-

prise. De ce fait, depuis les années 60, on assiste à une méridionalisation de la fonction publique italienne. On peut donc constater à la fois une disparité au niveau économique mais aussi une disparité dans le rapport à l'éducation.

— *il y a non seulement la région, mais aussi les communes, les villes ?*

— On peut parler d'un emboîtement des identités chez les Italiens. Toutes les enquêtes le montrent, un Italien appartient à sa ville, à sa région, à l'Italie, à l'Europe. L'appartenance à la ville correspond à une tradition historique et constitue un phénomène d'identification très fort. En France, l'État s'est d'autant plus facilement développé qu'il y avait peu de grandes villes tandis qu'en Italie toute velléité

On peut parler d'un emboîtement des identités chez les Italiens. Toutes les enquêtes le montrent, un Italien appartient à sa ville, à sa région, à l'Italie, à l'Europe.

prise qui pousse à se mettre à son compte. Historiquement, le grand développement s'est fait dans les années 60-70 à partir de ces fameuses entreprises familiales créées par des gens qui étaient des self-made men, très souvent des ouvriers, qui ont eu l'idée d'un secteur bien particulier de marché, qui possèdent une technique professionnelle extraordinaire et qui se sont développés les uns dans le textile, les autres dans la lunetterie, etc. L'idée est donc qu'on peut se passer de l'école, même si les enfants de ces gens-là ont souvent suivi des études poussées dans des « business school ».

Dans le sud, par contre, l'École et la fonction publique sont les seules façons de s'en sortir. L'école est très cotée par ceux qui ont des ambitions, d'autant plus qu'il y a peu de possibilités de se mettre à son compte et de créer son

d'extension du pouvoir central s'est heurtée aux villes-états qui défendaient leurs privilèges. C'est sans doute ce qui explique l'attachement des citoyens au grand lycée de leur ville...

De la même manière, les instituts techniques qui sont très proches des besoins des entreprises locales ont une grande importance en Italie du centre et du nord. Le fait que ces instituts dispensent une formation technique n'est d'ailleurs pas du tout vécu comme disqualifiant. Au contraire étant en adéquation avec des nécessités économiques clairement identifiées, ils correspondent à des systèmes très intégrés. La « troisième Italie », celle des petites entreprises, fonctionne en grands réseaux de districts industriels. Chaque entrepreneur travaille ainsi en association avec un ensemble de chefs d'entreprises qui exportent dans le

monde entier et qui ont besoin de cette main d'œuvre formée dans les instituts techniques à l'échelle locale.

— *Où en est la question des langues régionales ?*

— Dans les années cinquante il y avait encore une immense diversité linguistique. Mais le système éducatif national ainsi que la télé ont joué un rôle de tout premier plan dans l'uniformisation linguistique de l'Italie. Ainsi, aux débuts de la RAI, on pouvait voir de célèbres émissions d'alphabétisation. Aujourd'hui, le retour des jeunes vers les dialectes est connoté politiquement puisque la Ligue du Nord insiste sur l'emblème identitaire que représente la langue de ces petits entrepreneurs qui, à l'instar de Benetton, ont réussi en utilisant le dialecte plutôt que l'italien pour parler entre eux. Ce sont pourtant ces mêmes entrepreneurs qui exportent dans le monde entier et qui créent des multinationales. Sur ce point, on le voit, l'histoire de l'Italie est très différente de celle de la France².

— *Une des choses qui étonne est que la dernière grande réforme de fond du système éducatif italien avant celle de Berlinguer dans les années 90 est due à Gentile. Or, Gentile est un des théoriciens du fascisme.*

— Effectivement Gentile est un des grands idéologues du fascisme. La République italienne est caractérisée à la fois par des ruptures et des continuités.

Rupture avec le passé grâce à l'élaboration d'une démocratie dont la constitution cherche au maximum à se garantir d'un retour au fascisme. D'où un régime parlementaire qui accorde une très grande importance aux partis.

Continuité avec l'ère fasciste : même si Gentile lui-même a été tué par des résistants, il y a eu très peu d'épuration aussi bien dans l'appareil d'État que dans les grands conglomérats, et dans nombre d'institutions. Sous la République, l'antifascisme l'a certes emporté mais les Italiens n'ont pas toujours bien fait les comptes avec l'expérience du fascisme, ce qui explique la récurrence des controverses historiques et politiques sur ce sujet.

Le système éducatif a connu des changements notables mais a aussi été marqué par une certaine continuité administrative³, à la fois par inertie et par logique institutionnelle. S'attaquer à l'enseignement aurait supposé une politique publique claire et décidée qui n'existe pas. Nous ne

sommes pas, en effet, dans le schéma français où une élite dirige et met en place une politique publique qui fait les réformes d'en haut. L'Italie est un pays où l'État est à la fois faible et fort, où l'on est très poussé à la « *mediazione* » et où l'on recherche la synthèse. Ainsi, un certain nombre de sujets fondamentaux comme l'éducation sont sujets à de telles controverses qu'il vaut mieux ne pas les aborder trop franchement. Par exemple, la « *Démocratie chrétienne* » exigeant plus de présence de l'Église dans l'éducation et les communistes n'en voulant pas du tout, on a enterré le problème.

— *Quelles sont les relations entre l'Église, l'État et l'École ?*

— L'Église a toujours une très forte présence puisque, par exemple, le mariage religieux a valeur civile. Le crucifix est présent dans l'école comme dans les palais de justice. L'enseignement religieux perdure même s'il n'est pas obligatoire et, dans bien des écoles, ce sont des institutions paroissiales qui prennent en charge les enfants après la journée scolaire qui, alors, s'arrête à 13 heures. Pourtant, le rapport des Italiens à l'Église a changé. Ils se disent toujours catholiques, mais considèrent que la religion est une affaire privée et que l'Église peut prendre les positions qu'elle veut sans que cela les empêche de se comporter comme ils l'entendent. C'est ce qui explique que, dans la 2^e moitié du XX^e siècle les forces laïques n'ont jamais affronté directement l'église.

L'importance de l'émigration soulève une autre question qui est celle de la définition de l'italianité. Alors que beaucoup manifestent une volonté de vivre ensemble et de se définir par quelque chose de commun, l'Église s'empare du débat et tend à affirmer qu'être italien c'est d'abord être catholique. Ainsi, elle se bat pour que la constitution européenne fasse référence au christianisme. Cette attitude intransigente n'empêche pas que c'est cette même Église qui favorise l'insertion des émigrés en rappelant aux Italiens que leurs pères ont été fort maltraités quand eux-mêmes émigraient et qu'il convient de ne pas en faire autant avec ceux qui arrivent chez eux. Ce sont des associations catholiques qui pallient les défaillances de l'État dans ce domaine.

— *Qu'en est-il réellement de la loi Bassanini sur la fonction publique ?*

— C'est une des plus importantes réformes de la fonction publique en Europe et elle a été étudiée par tous les

pays. Grâce à cette loi, l'Italie a réellement modernisé sa fonction publique qu'elle a rendue responsable vis-à-vis des usagers, et elle a, en grande partie, fait disparaître les disparités régionales. La loi Bassanini a, par ailleurs, mis en place une augmentation au mérite et une forme de contractualisation pour une part des salariés. Cette réforme a été très étudiée car elle s'est faite en partenariat avec les syndicats et sans conflits majeurs⁴. Si ces syndicats sont capables de mobiliser des millions de gens en un front uni, ils peuvent en même temps pratiquer la négociation avec brio. C'est ainsi que l'entrée dans l'euro s'est faite avec le patronat et les syndicats. Même s'il est souvent difficile, de loin, de faire la différence dans ces négociations entre compromis et compromission, cette culture de la « *mediazione* » est un aspect de la politique à l'italienne qui est vraiment très difficile à comprendre depuis la France.

Propos recueillis et mis en forme
par Elizabeth Thuriet
et Pierre Madiot.

1 Sauf pour l'Éducation où le système reste très centralisé. Les concours sont nationaux, comme les programmes

2 Sur la question linguistique, voir plus loin l'article de A. Colombo

3 On a tout de même supprimé l'encadrement des jeunes mis en place sous Mussolini.

4 Ce sont les syndicats qui aident les citoyens à comprendre les formalités administratives, à remplir les dossiers, à faire les déclarations d'impôts. C'est en partie ce qui explique que si les syndiqués sont dix millions en Italie, une bonne moitié est constituée de retraités car, jusqu'à la loi Bassanini justement, il était tellement difficile de se faire payer sa retraite que seul le recours à un syndicat permettait d'y parvenir.

Les langues de l'Italie

Adriano Colombo

L'Italie n'a pas échappé aux conflits qui opposent traditionnellement la langue « nationale » et les parlers locaux. Si l'adoption de l'italien comme langue commune s'accompagne aujourd'hui d'une certaine reconnaissance des langues régionales, l'éducation linguistique semble peiner à se structurer en Italie.

A partir du moment où l'Italie a réalisé son unité politique (1861), et à peu près jusqu'aux années 80 du siècle dernier, la question de l'éducation linguistique en Italie a été, par essence, celle de l'unité linguistique. Pendant des siècles, l'italien n'a été que la langue écrite d'une élite intellectuelle. On estime qu'en 1861, entre 90 et 98 % de la population n'avait pas accès à l'italien, et qu'encore en 1955 les deux tiers s'exprimaient exclusivement ou principalement en dialecte.

« L'italien aux Italiens » a donc été le programme linguistique de l'école ita-

lienne, pendant sa lente évolution qui l'a fait passer d'une école d'élite à l'école pour tous. Mais le mot d'ordre avancé pour réaliser ce programme a été « guerre aux dialectes », encourageant à extirper la « mauvaise herbe » que constituaient les parlers locaux, niant la compétence linguistique natale de l'élève dialectophone ainsi que les ressources potentielles du bilinguisme.

Reconnaître les cultures locales

À la suite des grandes transformations économiques, sociales et culturelles vécues par le pays, le problème a pris

un caractère nouveau au cours des années 60. C'est à ce moment-là que l'instruction obligatoire et unique a été portée à 14 ans, permettant enfin l'application de la norme prévue par la Constitution de la république. Une nouvelle génération de linguistes s'est alors imposée, comme Tullio De Mauro pour prendre en charge la question de l'éducation linguistique et proposer une véritable révolution pédagogique dans ce domaine. En 1975, ces experts rédigèrent le manifeste intitulé *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, qui a été le point de repè-

Quelques données sur l'enseignement

En 2003/2004 l'Italie a scolarisé 7,6 millions d'élèves de la maternelle à la fin du secondaire.

Actuellement, on note à la fois une grosse diminution des effectifs du fait de la démographie et une grande augmentation de la scolarité dans le 2^e cycle.

Pour 100 élèves scolarisés après le primaire, on trouve : (voir tableau)

L'intégration des handicapés

Les effectifs comportent 2 % d'enfants en situation de handicap.

Quelle que soit la gravité de leur handicap, les enfants et les adolescents sont scolarisés à tous les niveaux et sont accompagnés par un enseignant supplémentaire, de soutien à la classe.

L'enseignement technique tient une très grande place avec une valeur reconnue. Les écoles et instituts techniques accueillent plus d'élèves que les lycées. Malgré cela, une grande partie des élèves se « perd en route » et ne termine pas sa scolarité obligatoire. L'abandon est particulièrement important dans le 2^e cycle du secondaire et à l'université. Entre 16 et 17 ans ; c'est dans les lycées que ces abandons sont les moins nombreux et dans les instituts techniques qu'ils sont au plus haut.

Le nombre d'élèves par enseignant est de 10 dans le primaire (moyenne européenne : 18 ; en France : 20) de 10 dans le 1^{er} cycle du secondaire (18 en Europe et 15 en

France) ; dans le 2^e cycle du secondaire il se monte à 10 (14 en Europe et 14 en France).

De tous les pays où a lieu l'**enquête PISA**, l'Italie est celui où les disparités entre établissements et à l'intérieur des établissements sont les plus grandes. C'est aussi celui où les élèves ont le plus d'heures de cours entre 9 ans et 14 ans.

La certification

À partir de l'année 2004-2005 le diplôme de fin d'études primaires est supprimé.

Le premier diplôme sera l'examen d'État que les élèves doivent passer à la fin du premier cycle du secondaire et dont la réussite est indispensable pour passer en second cycle.

La *Maturità* est l'équivalent du baccalauréat. Depuis quelques années, c'est un examen attribué par une commission interne à l'établissement, mais avec un président extérieur.

Dès sa première année d'école, l'élève a désormais son *portfolio* des compétences, une sorte de CV mis sans cesse à jour avec les progrès effectués et les crédits obtenus.

	1980	1985	1990	1995	2003
Instituts professionnels	24,2	23,1	22,8	21,5	22,6
Instituts techniques	41,6	44	42,2	38,1	37,6
Lycées	20,6	21,7	24,1	27,2	29,8
Formation des maîtres	11	7,9	7,2	8,4	7,5
Lycées artistiques	2,6	3,3	3,8	3,9	2,4

re de mouvements d'enseignants¹. Les *Tesi* soulignaient la valeur de la compétence linguistique natale de l'élève, précisant que celle-ci devait être élargie et non réprimée et, en outre, elles visaient la maîtrise d'une pluralité de langues et de variétés linguistiques. Elles s'opposaient donc à la rigidité normative traditionnelle dans l'enseignement et soutenaient une éducation linguistique enracinée dans le développement global, intellectuel, social, affectif et même physique de l'élève.

De nombreux principes énoncés dans ce document ont été effectivement intégrés (ce qui n'est pas courant) dans les nouveaux programmes pour la *scuola media* (11-13 ans) promulgués en 1978. Mais leur véritable influence sur l'enseignement a été limitée par le fait qu'au niveau de l'administration publique, cela n'a pas donné lieu à une véritable politique de formation (ni même d'information) auprès des enseignants, afin de préciser les nou-

velles tâches qui leur étaient proposées. Par la suite, pour ce niveau d'école, tous les efforts de l'administration se sont portés sur l'évaluation qui est devenue une telle obsession qu'elle a bloqué l'organisation d'un véritable travail sur les objectifs et les méthodes à appliquer aussi bien en éducation linguistique que dans les autres matières d'enseignement.

L'apport de la recherche

Les nouveaux programmes pour l'école élémentaire, promulgués en 1985, tout en conservant l'esprit des *Dieci tesi*, ont été aussi influencés par les progrès de la recherche didactique dans le domaine de la linguistique textuelle et du cognitivisme en psychologie. Il s'agit là d'une attention particulière portée non seulement à la variété des niveaux de langue, mais aussi à la typologie des textes et aux processus mentaux par lesquels l'apprenant est amené à les produire ou à les comprendre.

L'incidence de ces nouveaux programmes sur le vécu de l'école a été plus décisive, d'abord à cause d'une plus grande sensibilité pédagogique de la part des instituteurs ; ensuite par la réalisation d'un grand programme de formation ciblée ; et enfin à cause d'autres éléments d'innovation introduits au cours de ces mêmes années dans l'organisation pédagogique de l'école élémentaire.

Dans le cadre du secondaire du deuxième degré, les effets du débat pédagogique et les innovations menées par le ministère ont connu une évolution beaucoup plus lente et une diffusion plus fragmentée. Cela est à imputer au poids traditionnel de l'enseignement littéraire à ce niveau et au fait que la sensibilité pédagogique des enseignants a dû se confronter plus lentement aux effets de la scolarisation de masse (l'arrivée des « nouveaux barbares » dans l'école). Il n'est pas étonnant que cette sensibilité ait été plus forte au lycée

Le métier d'enseignant

Formation

Depuis 1990, la formation universitaire devenant obligatoire pour tous les enseignants, les écoles et instituts magistraux (l'équivalent de nos écoles normales) disparaissent. En fait, cette réforme n'a pas été appliquée tout de suite et, même après le passage de Berlinguer au ministère en 1996, les deux structures coexistaient encore, rejetant de nombreux auxiliaires dans un statut précaire.

Avancement

Un professeur travaille 18 heures par semaine ; un instituteur travaille 27 heures 30 (25 en classe et 2 heures 30 de programmation avec les collègues). Sa carrière est à « horizon plat » : pas de système d'avancement sinon à l'ancienneté, pas de promotion... Il gagne 885 euros en début de carrière et 1375 euros en fin de carrière¹. Berlinguer avait essayé d'introduire une part de salaire au mérite, mais s'était heurté à de violentes réactions.

Actuellement, ceux qui acceptent de retourner à l'université pour une formation continuée afin d'assurer des fonctions de tuteurs, coordonnateurs ou médiateurs se verraient attribuer des primes.

Au Val d'Aoste et en Trentin haut Adige, les enseignants comme toutes les personnes travaillant dans l'administration, ont une prime mensuelle de 150 euros lorsqu'ils ont un certificat de bilinguisme.

Démocratie participative

Le collège des enseignants

Outre un droit de regard dans le domaine des définitions d'objectifs, des rapports avec les familles, des obligations de service et des moyens attribués, le collège des enseignants élabore, délibère et vérifie, en ce qui concerne les aspects pédagogiques et didactiques, le plan de l'offre formative (POF). Il règle le déroulement des activités didac-

tiques en les adaptant au type d'étude et aux rythmes d'apprentissage des élèves.

Le conseil d'institut

Ce conseil, qui est l'équivalent de notre conseil d'administration accueille la délibération du collège des enseignants, délibère sur les activités à financer en rapport avec les différentes exigences didactiques et organisatrices... Sur la base des propositions du collège des professeurs, il définit les modalités et les critères concernant les rapports avec les parents et avec les élèves.

Absence d'inspection !

Il n'est pas prévu de contrôle de l'activité d'enseignement de la part d'un inspecteur. Chaque collège des enseignants est garant de la conformité des enseignements aux programmes nationaux et de leur adéquation à l'offre formative qu'il doit élaborer. Selon ces principes, on ne devrait pas pouvoir, en Italie, ne pas travailler en équipe !

Conseils de classe

Le conseil de classe de fin d'année peut être le lieu d'une intense négociation. En effet, pour passer dans la classe supérieure, un élève doit avoir au moins 6/10 dans chaque matière. Si plusieurs de ces notes sont inférieures au 6 fatidique, il doit doubler sauf si le conseil parvient à faire changer d'avis les professeurs qui ont un jugement défavorable.

Tutorat

Au primaire et au secondaire 1° il est prévu qu'un enseignant assure le rôle d'assistant et de guide des élèves, de coordination avec la famille et le territoire, de coordinateur des activités à inclure dans le projet d'établissement.

¹ Net d'impôts.

d'enseignement professionnel, et bien moindre au *liceo classico*.

Comme cela arrive souvent, la simple rénovation des épreuves de l'examen terminal du secondaire du deuxième degré (le « bac » italien) a eu plus d'effets sur l'enseignement que de longues années de débats et d'efforts de formation. Depuis 1999, le candidat au baccalauréat italien peut choisir, parmi les sujets de l'épreuve écrite d'italien, non seulement une dissertation, mais aussi l'analyse de texte ou encore une sorte d'essai documenté. Bien que la qualité des sujets proposés par le ministère soit discutable, cette nouveauté a obligé beaucoup d'enseignants d'italien à se rendre enfin compte que la littérature n'était pas le seul but de leur travail pédagogique. En fin de compte, la nouvelle version de l'examen terminal a été le seul véritable acte de politique d'éducation linguistique, depuis des dizaines d'années. Aujourd'hui, ces effets sont mis en danger par les nouvelles normes à propos des examens, puisqu'elles confient de plus en plus aux enseignants la formulation des épreuves destinées à leurs propres élèves.

Tout compte fait, le renouvellement (ou même l'introduction) de l'éducation linguistique dans le secondaire du deuxième degré est encore laissé à l'initiative locale, ou « expérimentale », comme on appelle en Italie une innovation graduelle, basée sur le volontariat, sans prévoir de contrôle ou d'évaluation. Dans les universités, les professeurs déplorent la mauvaise préparation des nouveaux inscrits à étudier et à produire des textes académiques. De plus en plus, au fur et à mesure que les universités « découvrent » ces problèmes, elles prennent la chose en main et il n'est pas rare qu'aujourd'hui des cours d'écriture y voient le jour.

La question des élèves issus de l'immigration

À la lumière de ces derniers développements, on comprend bien que le rapport entre la langue nationale et les dialectes n'est plus LE problème de l'éducation linguistique en Italie. Depuis les années soixante, l'usage des dialectes a beaucoup reculé, même si les prévisions de leur rapide « mort » ont été démenties. D'après les recherches les plus récentes, 10 % à 20 % de la population parlent régulièrement un dialecte ou une langue de minorité, et les usages mélangés et intermédiaires ont tendance à se multiplier. On a pourtant tort de négliger cet aspect de la situation, comme l'ont fait les indi-

cations de programmes pour l'école élémentaire, récemment promulguées par le gouvernement. Quoi qu'il en soit, d'autres questions viennent occuper le devant de la scène :

- l'attitude des générations nouvelles face à la langue cultivée traditionnelle et à ses usages littéraires ou scientifiques ;
- les effets des nouveaux médias (la télévision, l'ordinateur...) sur la langue et sur la pensée ;
- le problème d'une meilleure maîtrise des langues étrangères européennes ;
- le problème des élèves immigrés qui rencontrent des difficultés en langue italienne. Il s'agit là d'un problème récent pour l'Italie, et qui est en train d'exploser.

La réforme scolaire entreprise par la majorité politique de centre-gauche, au gouvernement jusqu'en 2001, a prévu la généralisation de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire, dès la troisième année (CE2), grâce à des instituteurs que l'on a cherché à former rapidement. À présent, la nouvelle majorité de droite a remplacé, tout simplement, l'expression « langue étrangère » par « anglais », en introduisant dès la première année (CP), alors qu'elle prévoit une diminution du montant total des heures de cours durant les cinq années d'école élémentaire ! En outre, au niveau de la *scuola media* il est prévu d'enseigner deux langues étrangères, tout en maintenant le même horaire, prévu pour une seule. Mais, est-ce en augmentant le nombre d'années d'enseignement que l'on améliorera l'apprentissage des langues étrangères chez les jeunes ?

Pour le quatrième point, il est utile de rappeler qu'à présent les élèves étrangers représentent à peu près 3 % du total. J'imagine que l'inquiétude que procurent, chez nous, ces chiffres peut faire sourire un lecteur français, mais il faut se rendre compte que le nombre a doublé en trois ans et que l'Italie est arrivée à ce rendez-vous historique sans aucune préparation préalable. Actuellement, les travaux se multiplient : la recherche scientifique avance sur la façon dont les immigrés s'approprient notre langue ; de grands efforts sont effectués pour élaborer du matériel didactique et pour former les enseignants d'italien L2. Concrètement, bien des écoles pratiquent une variété d'interventions comme des cours intensifs d'italien ou font appel à des médiateurs de langue maternelle, grâce à différentes ressources financières. On est encore loin

d'une solution systématique du problème. Toutefois, quelque chose de très intéressant est en train de voir le jour dans nos écoles. Elles sont sans doute le lieu sur lequel repose une bonne partie de l'accueil des immigrés : il s'agit peut-être là d'un de ces petits (ou grands) « miracles italiens » que notre école a su accomplir dans d'autres domaines, et souvent sans compter sur le moindre soutien organisé.

Adriano Colombo,
secrétaire national du GISCEL
(groupe d'intervention et d'étude
dans le domaine de l'éducation
linguistique).

1 CIDI (Centro di iniziativa democratica degli insegnanti), MCE (Movimento di cooperazione educativa, issu des idées de C. Freinet), GISCEL (Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica) et LEND (Lingua e nuova didattica).

Les écoliers d'Aoste fêtent le francoprovençal

En 1963 a été créé le *Concours Cerlogne*, dédié à la mémoire du grand félibre¹ valdôtain, l'abbé Jean-Baptiste Cerlogne (1826-1910). Ce concours a pour objectif la sauvegarde et la promotion du francoprovençal et de la civilisation alpestre en Vallée d'Aoste par la sensibilisation des élèves et des enseignants. Il est aussi une occasion de recueillir un matériel important du point de vue linguistique et ethnographique, patrimoine conservé et mis à la disposition du public par le « Centre d'études francoprovençales de Saint-Nicolas ».

Le concours, qui actuellement ne possède plus les caractères d'un concours au sens propre est ouvert aux enseignants et aux élèves des écoles maternelles, élémentaires et moyennes et il prévoit un dispositif qui s'étale désormais sur toute l'année.

Au mois de septembre, à l'occasion des « journées d'information », les enseignants participent à un stage où, en collaboration avec des experts, ils se penchent sur les différents problèmes qui les attendent. Une place importante est toujours réservée à la graphie du patois dont l'écriture n'est pas consacrée par une longue tradition. Chaque année, le centre propose un thème d'enquête puis, sur la base d'une grille préparée à cet effet, le grand travail commence : les élèves, guidés par leurs enseignants, interrogent les parents, les habitants de leur village, et rassemblent le matériel (vieux documents, photos, objets, témoignages oraux, etc.). Le résultat de la recherche peut

être un album illustré avec des textes, des dessins, des photos, mais aussi des CD-rom, des vidéos, etc.

Afin que tous ces travaux soient portés à la connaissance du public et pour que ceux qui ont travaillé puissent se rencontrer et que les différentes expériences soient confrontées, une grande fête de clôture est organisée au mois de mai. Pendant trois jours, à tour de rôle dans les communes de la haute, de la moyenne et de la basse Vallée, 2500 enfants et enseignants envahissent l'endroit choisi pour la manifestation. Des classes venant de Savoie, du Piémont et des communautés francoprovençales des Pouilles y participent également.

Depuis 2004, l'événement s'est enrichi d'un spectacle des enfants de la commune qui accueille la fête, d'une visite d'expositions, dont celle concernant les travaux du concours, de différentes animations et d'un grand repas communautaire.

Après cette grande manifestation, les travaux sont déposés au centre de Saint-Nicolas, où ils seront catalogués et mis à la disposition des enseignants, des chercheurs, des visiteurs en général.

Saverio Favre, directeur du Bureau régional pour l'ethnologie et la linguistique de la Région autonome de la Vallée d'Aoste.

¹ Félibre : écrivain des langues d'Oc.

Formes et réformes du système éducatif

Elizabeth Thuriot

Il a fallu attendre le gouvernement de la gauche, en 1996, pour que Berlinguer fasse évoluer un système éducatif qui avait assez peu bougé depuis 1923, date de la réforme Gentile.

En Italie, la « voie royale » reste le lycée et plus particulièrement le lycée classique. Le terme « classique » garde ici toute sa force. Il s'agit véritablement d'une filière où l'on fait ses humanités au sens ancien du terme en français. La littérature, le latin et le grec y tiennent la place principale. Dans le lycée « scientifique », on est un peu moins classique, mais on le reste tout de même beaucoup plus qu'en France et, de l'aveu même de beaucoup d'Italiens, on y fait peu de science. Dans l'un et l'autre, les langues

étrangères y ont la portion congrue quand elles y trouvent une place. Dans ces conditions, l'affirmation d'un centrage des études sur les trois « I » chers à Berlusconi apparaît à la fois comme une révolution et comme une offense.

Le système scolaire est centralisé depuis le XIX^e siècle et a permis de fondre la diversité des composantes qui ont formé l'Italie en un tout cohérent. Du fait d'une très grande instabilité ministérielle, il n'y a eu que très peu de réformes de fond de l'ensemble du système éducatif. « *Par le biais d'ex-*

périmentation, on est parvenu parfois à des transformations assez substantielles de l'orientation de certaines filières et de certains enseignements mais sans modifier la configuration générale de son administration. »²

La loi Casati en 1859 valable pour le Piémont est appliquée à l'ensemble du royaume au moment de l'Unité. C'est la première loi organique sur l'enseignement qui devient gratuit, obligatoire et unifié au niveau élémentaire. Puis, on sépare radicalement l'enseignement humaniste (liceo) et l'enseignement technique (scuola tecnica).

Le système qui a duré le plus longtemps, la loi Gentile (1923), met en place l'école médiane composée de trois années et rend la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans. Dans les années 1930, le système est complété par la création des Istituti Tecnici en 1931 et des Istituti Professionali en 1938.

Ce qui caractérise longtemps l'enseignement en Italie est la lenteur de la scolarisation dans l'enseignement de base. Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, l'Italie compte beaucoup d'analphabètes (une recrue sur trois en 1901 contre 5 % en France et moins de 1 % en Allemagne).

Vers la décentralisation

En 1996 et les années suivantes, le gouvernement de centre gauche, avec L. Berlinguer au ministère de l'Éducation, met en place une réforme profonde de l'administration et entame une grande réflexion sur l'éducation qui débouchera également sur une réforme importante. Cette réforme tente de concilier une vision d'ensemble du rôle de l'éducation sur le plan culturel et de ne pas négliger sa relation avec l'emploi, la formation professionnelle et l'apprentissage. Elle se fera en même temps qu'une révision de toute l'administration du système et parallèlement à la loi Bassanini qui réforme la fonction publique italienne.

- L'école devient obligatoire de 5 à 15 ans au lieu de 6 à 14 ans (loi du 19/01/1999)

- Après cet âge, il est obligatoire de suivre une formation scolaire ou professionnelle jusqu'à 18 ans, soit dans le système scolaire classique, soit en formation professionnelle à plein temps, soit en apprentissage (loi du 17/03/1999).

- On définit le tronc commun à l'école obligatoire.

- Les cycles sont réformés.

- On introduit un début d'autonomie des établissements.

La méthode employée, après une large consultation nationale et l'avis d'une commission des Sages, est celle de la « mosaïque » c'est-à-dire que plutôt que de procéder à un vote global, on cherche le consensus élément par élément ; méthode qui semble avoir stupéfié les experts de l'OCDE !

Alors que la réforme Berlinguer n'est pas encore totalement en place, le retour de Berlusconi au pouvoir bouverse la donne.

Arrive alors la réforme Moratti du nom de la nouvelle ministre³. Les dispositions les plus importantes de la « loi 53 »⁴ de mars 2003, dont les décrets d'application commencent à tomber au cours de l'année 2004, concernent l'autonomie des établissements et le renforcement du lien école/entreprise. Ainsi, une partie des programmes relève désormais de la compétence des régions qui, tout en respectant un tronc commun, peuvent s'octroyer des heures pour des études d'intérêt local. De plus, la loi donne la possibilité de suivre après l'âge de 15 ans une formation en alternance école/entreprise. Enfin, fidèle à la promesse de Berlusconi, on a renforcé l'apprentissage de l'anglais dès le primaire.

La part des régions dans la définition de l'offre à la fois potentiellement importante et ciblée sur des sujets d'intérêt régional, ne manque pas d'inquiéter. Par ailleurs, si l'autonomie des établissements débutée avec Berlinguer s'accroît, le fait d'avoir à présenter chacun une offre pédagogique combinant cours obligatoires et options les met dans une situation de concurrence qui n'est guère dans l'esprit du service public. Cela donne d'ailleurs l'occasion de se demander comment seront financées ces réformes au moment où le gouvernement a déjà accordé beaucoup d'argent au privé.

De son côté, la presse s'est déchaînée sur des points plus marginaux qui réactivent les querelles récurrentes

qu'on croyait dépassées ou étouffées. Par exemple, la disparition de l'enseignement de la théorie de l'évolution dans le primaire a fait couler beaucoup d'encre. À côté de ces questions qui peuvent être symptomatiques d'une idéologie gouvernementale pas souvent partagée, les critiques de fond de la réforme Moratti et ses difficultés de mise en place constituent les « points chauds » du système éducatif italien pour la rentrée 2004.

Enfin, comme le montrent les chiffres concernant la démographie, l'augmentation rapide de la population d'origine étrangère (2,3 % de la population totale⁵) pose à la société italienne la question de savoir comment le système scolaire doit accueillir ces jeunes issus de l'immigration. Nul doute que, de ce côté-ci des Alpes, nous serons particulièrement attentifs à la réponse qui sera apportée à cette question...

Elizabeth Thuriet

1 Les trois « 1 » : *inglese, informatica et impressa*, c'est-à-dire : anglais, informatique et entreprise.

2 OCDE, *Examen des politiques éducatives : Italie 1998*.

3 Ministre de l'Instruction et non plus de l'Instruction publique...

4 La loi n'a pas donné lieu à discussion au Parlement, elle est venue directement du gouvernement conformément à l'article 76 qui lui accorde la fonction législative dans certains cas (un peu comme notre « 49-3 »).

5 En mars 1999, 3 260 000 étrangers résidaient en France métropolitaine, soit 5,6 % de la population.

Errata

À signaler deux erreurs dans l'édition papier du n°425, dans le mini-dossier « L'École en Belgique », page 47 :

- Avant dernier paragraphe, lire *L'existence de ces « piliers »* (la « *pilari-sation* » - *sic*) ne relève pas de l'organisation politique institutionnelle mais de la réalité sociologique, ... au lieu de *L'existence de ces « piliers »* (la « *polarisation* » - *sic*) ne relève pas de l'organisation politique institutionnelle mais de la réalité sociologique, ...

- Dans le tableau, le terme correspondant à **Subventionné** en Français de Belgique est **subsidié** au lieu de **Journal de classe** (autre façon de nommer le carnet de correspondance).

dossier 3

Coordonné par Päivi Sihvonen, département des langues romanes, université d'Helsinki.

L'école en Finlande

La réussite d'une école égalitaire

La Finlande, un petit pays d'à peine plus de cinq millions d'habitants, avec une concentration de populations dans une petite zone, une population très homogène, qui parle une langue non indo-européenne. Un pays engagé fortement dans l'Europe, le seul dans l'ensemble géographique du nord de l'Europe (appelé abusivement scandinave) à avoir adopté l'euro.

Et surtout un pays dont on parle beaucoup actuellement dans les milieux éducatifs vu ses excellents résultats aux évaluations internationales PISA, et ceci dans un contexte fortement démocratique et égalitaire. Une raison pour qu'on s'efforce, aux *Cahiers*, d'y voir de plus près. D'où ce nouveau minidossier sur un système éducatif européen (après l'Italie et la Belgique récemment), qui doit beaucoup au travail remarquable d'une universitaire d'Helsinki, Päivi Sihvonen qui a recueilli les articles, les témoignages, et assuré les traductions. Nous conseillons vivement à nos lecteurs d'aller voir sur notre site les textes intégraux des entretiens divers dont nous n'avons publié que des extraits : ils sont passionnants et stimulants. On y trouve tout autant la fierté d'un système efficace et plutôt juste que des critiques et la conscience des limites de tout système justement¹.

De la Finlande on connaît souvent les excellents films de Mika Kaurismäki ou les beaux morceaux musicaux de Sibelius. L'école finlandaise mérite, elle aussi, le détour. Puissent les décideurs français, mais aussi les enseignants de chez nous, faire ce détour, pour prendre du recul et peut-être trouver quelques sources d'inspiration...

Jean-Michel Zakhartchouk

¹ Et bien sûr, les critiques (à vrai dire convergentes) qui sont faites au passage à l'école française sont à relativiser. Les témoignages de Finlandais qui ont connu celle-ci sont évidemment partiels, mais ils peuvent nous donner à réfléchir, tout de même !

Quelques données de base sur l'enseignement en Finlande

L'enseignement préscolaire

Avant six ans, la scolarisation se répartit entre jardins d'enfants pour la grande majorité des enfants et classes préparatoires fonctionnant dans des écoles fondamentales. 90 % des enfants d'une classe d'âge sont dans ces classes.

L'enseignement fondamental

Cet enseignement est destiné à l'enfant de sa septième à sa seizième année (scolarité obligatoire). Les groupes sont formés par classe d'âge. Pendant les six premières années, il y a un enseignant principal qui enseigne la plupart des matières. Il n'y a spécialisation que lors des trois dernières années. Dans l'enseignement fondamental sont intégrés l'orientation pédagogique de l'élève et le soutien éventuellement.

Le programme de l'enseignement fondamental inclut au moins les matières suivantes :

- Langue maternelle et littérature ;
- Seconde langue nationale (suédois ou finnois, selon le cas) ;
- Langues étrangères ;
- Connaissances de l'environnement ;
- Instruction civique ;
- Religion ou morale (enseignement non confessionnel) ;
- Histoire ;
- Sciences sociales ;
- Mathématiques ;
- Physique ;
- Chimie ;
- Biologie ;
- Géographie ;
- Éducation physique et sportive ;
- Musique
- Dessin ;
- Travaux manuels et ménagers.

Les objectifs de l'enseignement fondamental sont définis au niveau national et la répartition horaire des différentes matières ou combinaisons de matières dans l'enseignement et l'orientation pédagogique de l'élève sont du ressort du gouvernement. La direction nationale de l'enseignement définit les objectifs particuliers et les principaux contenus de l'enseignement en arrêtant les fondements

des programmes scolaires. Sur ces bases, chaque établissement détermine concrètement, au niveau local, son programme d'enseignement.

Caractéristiques de l'enseignement fondamental

- Aucune sélection, pratiquement pas de redoublements ;
- Gratuité ;
- Scolarité unique de neuf ans ;
- De manière facultative, peut être adjointe une année de préparation (enseignement préscolaire) et, en fin de scolarité, une année supplémentaire (dite classe de 10^e) ;
- Enseignement à proximité du domicile ;
- Pas d'examen ; un certificat est délivré après accomplissement du cycle ;
- Il qualifie pour l'enseignement du second degré ;
- Il est suivi par pratiquement l'ensemble des enfants finlandais.

Le second degré

Le second degré comprend le lycée (en 1999, 55 % des élèves de l'école fondamentale) et l'enseignement professionnel. La législation sur l'enseignement a été modifiée en accordant aux établissements la liberté d'organiser leur enseignement tout en leur prescrivant une obligation de coopérer. En même temps ont été accrues les possibilités pour l'élève de choisir, dans le cadre du diplôme ou du programme concernés, des modules d'enseignement dépendant d'autres filières de formation. Il dispose ainsi du droit de faire valider des études effectuées antérieurement ou ailleurs.

Environ 94 % des élèves dans chaque classe d'âge entament des études au lycée ou dans l'enseignement professionnel ; environ 82 % les achèvent. L'obtention d'un diplôme du second degré est une condition *sine qua non* pour se qualifier dans la vie professionnelle et tirer profit de la formation continue, ou plutôt de ce qu'on appelle aujourd'hui l'apprentissage tout au long de la vie.

Päivi Sihvonen,
département des langues romanes,
université d'Helsinki.

Quand l'élève est vraiment au centre...

Marie Vial

L'auteure a enseigné dix ans à l'école primaire française, puis a passé trois en Finlande, à enseigner le français. Elle fait part de ses observations.

Ce qui est impressionnant dans les écoles finlandaises, c'est l'importance accordée à chaque matière : les arts plastiques, la musique ou encore le sport ne représentent pas des matières secondaires.

En Finlande, le rapport à l'enfant de manière générale est différent de celui qui existe en France, que ce soit à l'école ou à l'extérieur de celle-ci, ce qui induit une relation professeur – élève tout autre. La confiance mutuelle, le respect de l'individualité, l'échange ne représentent pas que des valeurs théoriques vers lesquelles tendre. Ce sont des éléments constitutifs de la société finlandaise, que l'on perçoit au quotidien et donc à l'école. Une place

permanente est laissée à l'initiative, à l'autonomie, au temps.

Dans les années soixante-dix, les enseignants étaient d'abord considérés comme des éducateurs, des tuteurs et des stimulateurs. En 1971, leur formation devient universitaire. Par ailleurs, alors qu'en France l'enseignant a l'impression d'avoir à produire une prestation devant ses élèves, en Finlande, il met son savoir à la disposition de l'élève qui se l'approprie à travers le jeu, les chants, ou d'autres activités. Il prend en compte le propre rythme de chaque apprenant.

Dans chaque établissement est proposé un enseignement pour les élèves en difficulté, sous la forme d'une aide ponc-

tuelle. Il n'explique certainement pas à soi tout seul la réussite des élèves. Les enseignants finlandais eux-mêmes ne semblent pas entièrement satisfaits de l'organisation qui existe actuellement dans ce domaine, même si, au regard des autres pays d'Europe, elle semble performante. L'aide a l'air d'être surtout plus systématique, les personnes responsables du soutien étant sur place, chaque jour, souvent rattachées à une école et une seule. Les groupes de soutien font que le redoublement n'existe pratiquement pas.

L'école est ouverte aux parents. Les rencontres parents – professeurs ont lieu de la même façon qu'en France. La nature des discours se doit d'être,

Les enquêtes PISA 2000 et 2003

Les élèves finlandais de 15 ans, en fin d'enseignement fondamental donc, ont obtenu d'excellents résultats dans l'enquête PISA¹ de l'OCDE : en 2000, ils se sont montrés les meilleurs en compréhension de l'écrit, en 2003, c'est en culture mathématique (2^e place) et scientifique (1^{re} place) qu'ils ont excellé.

S'il est impossible de mettre en évidence une seule explication à ces résultats, un certain nombre de facteurs sont fréquemment désignés comme y ayant contribué :

- L'école fondamentale unique pour tous les élèves assure un niveau général relativement homogène.
- Dans la société finlandaise, les études sont valorisées.
- Les relations entre les élèves et les enseignants sont bonnes.
- L'absence d'un esprit de compétition poussé entre les élèves contribue à créer une ambiance propice à l'apprentissage.
- Les pratiques pédagogiques sont en général basées sur l'approche constructiviste. Une participation active au processus d'apprentissage est donc encouragée chez l'élève.
- Dans l'évaluation, les progrès sont mis en valeur, les échecs n'étant pas soulignés. Un soutien est proposé aux enfants en difficulté.
- Le personnel enseignant est hautement qualifié aussi bien en ce qui concerne les disciplines enseignées que les pratiques pédagogiques. Les enseignants sont relativement indépendants dans leur travail, ce qui augmente leur motivation.

- La latitude laissée aux établissements scolaires dans l'élaboration des programmes d'enseignement permet d'adapter le plan national d'enseignement aux conditions locales.

- Les émissions et les films étrangers sont présentés en version originale aussi bien à la télévision qu'au cinéma. Les enfants sont donc incités à lire le mieux possible pour pouvoir suivre ce qui se passe sur l'écran. La lecture est valorisée. Un dense réseau de bibliothèques municipales couvre le pays. Le prêt des livres est gratuit.

- La position sociale de la mère semble être un facteur important notamment dans les bons résultats des filles : lectrices actives, engagées dans la vie active, hautement diplômées elles constituent un modèle à suivre.

- La communication par Internet (courriel, chats) et les SMS constituent des pratiques de l'écriture et de la lecture.

- La structure phonétique de la langue finnoise facilite l'apprentissage de la lecture. Les classes sont relativement homogènes du point de vue linguistique. Il y a peu d'enfants autres que finnophones, les enfants apprennent donc en général la lecture en leur langue maternelle.

Malgré les bons résultats, il existe un écart important entre les filles et les garçons qu'il faudra arriver à réduire. De même, les résultats aux épreuves de la langue maternelle au baccalauréat indiqueraient une baisse générale des compétences qu'il faudra analyser de plus près.

P. 5.

¹ Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

autant que faire se peut, positive. On encourage toujours l'élève qui est plus que « placé au cœur du système scolaire », le corps enseignant est vraiment à son écoute, il lui donne le temps de réaliser ses apprentissages, en collaboration avec tous les acteurs éducatifs.

La confiance, pilier de l'édifice

Le système est effectivement basé sur la confiance, le plaisir d'enseigner, la coopération entre tous les acteurs de l'éducation. Son bon fonctionnement s'autoévalue en quelque sorte via les résultats statistiques.

Même si en Finlande, le système de l'enseignement n'est pas parfait (si on pense, par exemple, à l'absentéisme des professeurs qui pose un sérieux problème au sein de l'institution), il permet aux adultes d'améliorer leurs connaissances générales tout au long de leur vie. Il s'agit même d'un principe essentiel dans l'orientation de la politique de l'éducation nationale, et ainsi, mille établissements proposent de la formation pour adultes. Près d'un adulte sur deux est concerné chaque année par ce type de formation. Il préconise de la même façon les échanges internationaux entre professeurs.

En matière d'éducation, ce pays semble avoir intégré, en définitive, depuis longtemps des dimensions importantes telles que :

- Une coopération essentielle entre le monde du travail et le monde scolaire.
- Un besoin d'enseigner les langues et la culture étrangère pour être plus efficace devant les exigences du monde d'aujourd'hui.
- Un haut niveau de formation pour l'ensemble de la population.
- La conscience de tendre vers « plus d'apprentissage que d'enseignement » (*more learning and less teaching...*).

En guise de conclusion, il semble que la priorité de toute l'institution scolaire de ce pays tienne dans la phrase suivante : « La confiance est comme une allumette, on ne peut pas la rallumer. »

Marie Vial,
professeure de français,
lycée franco-finlandais d'Helsinki.

Une école faite d'abord pour que chacun apprenne

Aija-Leena Nurminen

L'auteure a observé la vie scolaire française pendant trois ans à travers la scolarisation de ses deux enfants. La comparaison fait ressortir une image bien positive de l'école finlandaise...

En France, l'école maternelle est déjà très disciplinée et le rythme de la journée ressemble à celui de la journée à l'école élémentaire. Les enfants s'adaptent vite aux longues journées et se plient aux exigences de l'école. En Finlande, par contre, les différences personnelles dans l'acquisition de la lecture ou dans l'adaptation aux rythmes scolaires ne sont pas seulement tolérées mais acceptées comme une évidence. À une question posée par une amie à notre fille sur ce qui lui

manquait le plus en Finlande, notre fille a répondu, après une réflexion sérieuse : « la sieste ». Dans le jardin d'enfants, les enfants ont, en effet, la possibilité de faire la sieste jusqu'à l'âge de 5 ou 6 ans pour récupérer et se ressourcer.

Les enfants finlandais ne commencent l'école qu'à l'âge de 7 ans, et encore là, très doucement : seulement 3 ou 4 heures par jour. L'objectif est d'apprendre les méthodes de travail et la lecture. La plupart des enfants

se mettent à lire pendant la première année scolaire. Beaucoup d'entre eux ont déjà appris la lecture avant l'école tout seuls, à leur propre rythme. Les enfants rentrent de l'école tôt dans l'après-midi ce qui pose parfois des problèmes aux parents qui travaillent. Heureusement, on organise de plus en plus des activités périscolaires.

En France, nous avons été naturellement frappés par les journées très longues, la quantité des devoirs à faire

à la maison et les rythmes scolaires intensifs.

Plus tard, j'ai pu remarquer que ces mêmes thèmes se trouvaient au cœur de la discussion sur l'aménagement des rythmes scolaires de l'académie de Paris. Entre le rectorat, les professeurs et les parents, c'était un dialogue de sourds. On parlait beaucoup du travail des enseignants, des besoins des parents et des moyens financiers de la ville. Et fort peu de la physiologie ou de la psychologie et de ce qui est avantageux pour le développement de l'enfant. Ne pas travailler le samedi ou changer les horaires de classes paraissait impossible.

En Finlande, les enfants vont à l'école pour apprendre. En France, nous avons remarqué qu'il était très important de donner au professeur une bonne impression au début de l'année, montrer qu'on savait déjà beaucoup de choses. J'ai trouvé cette attitude contradictoire car cela impliquait que l'école n'était pas un lieu d'apprentissage, mais une scène où les enfants apprenaient vite à afficher ou à montrer ce qu'ils savaient déjà faire, avant qu'on ne leur enseigne quoique ce soit. De plus, changer le rôle attribué dès le départ à l'enfant était difficile, pratiquement une mission impossible. En tout cas, cela demandait un effort presque inhumain à l'enfant d'essayer de changer le regard d'un adulte ou de ses camarades de classe si la première impression avait été mauvaise.

Culture de la coopération ou de la compétition ?

Les élèves finlandais n'ont pas l'habitude que leurs résultats soient comparés à ceux des autres élèves ; la comparaison se fait par rapport à leurs propres résultats antérieurs. L'évaluation se concentre donc sur le processus d'apprentissage de chaque individu. De plus, les élèves sont fortement encouragés à travailler en collaboration. Pour cette raison, la vie scolaire française s'est révélée dure pour notre famille, car elle semble être caractérisée par la compétition, la course aux bonnes notes et les rivalités entre les élèves. De plus, en Finlande, nous n'avons pas la même habitude de critiquer les autres qu'en France. Notre fils s'est plusieurs fois fait traiter de « nul », explicitement ou implicitement, en classe. Ses progrès n'étaient, à quelques exceptions près, ni reconnus ni commentés, seuls l'étaient ce que les enseignants considéraient comme mauvais résultats – sans tenir compte du fait qu'il faisait un double travail : apprendre la langue et apprendre les contenus.

En Finlande, j'avais pris l'habitude de penser que c'était l'enfant qui était responsable de sa scolarité et que le rôle des parents n'était que de le soutenir et de l'encourager. J'ai vite compris qu'en France, c'étaient les parents qui étaient considérés responsables de l'acquisition de leur enfant, pas le professeur ou l'enfant lui-même. En plus, j'avais l'impression d'être évaluée et jugée moi-même à la place de mon enfant. Pour pouvoir aider son enfant à se débrouiller à l'école, les parents sont censés maîtriser tout eux-mêmes. Or, tous les parents n'ont pas les compétences nécessaires pour cela.

Différences pédagogiques

Les méthodes d'enseignement étaient, en général, très variées en France. L'autonomie des professeurs semblait justifier toutes les pratiques pédagogiques et didactiques. Ce qui m'a surpris le plus, c'était qu'une partie des enseignants utilisait les méthodes qui dataient des années soixante-dix. C'était spécialement frappant en ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes. L'évolution des théories semblait ne pas avoir influencé les pratiques en France. Par contre, en Finlande, on adopte facilement les nouvelles méthodes d'enseignement. Les enseignants sont encouragés à se former continuellement et à se tenir au courant des approches nouvelles dans tous les domaines liés à leur tra-

vail : pédagogie, didactique, psycholinguistique...

Deuxièmement, les objectifs de l'enseignement semblaient souvent se réduire en France à la mémorisation des faits. Il a fallu à mon fils apprendre à apprendre par cœur, ce qu'il a trouvé plutôt démotivant.

La troisième différence que j'ai constatée concernait le rôle des professeurs et des élèves. En Finlande, on accorde de plus en plus d'importance au travail des élèves. L'enseignant délègue le plus possible du travail et de la responsabilité aux élèves, quelquefois sans doute même trop. Les enfants sont donc au cœur du travail scolaire. C'est le contraire en France : le travail semble être centré sur l'enseignant, tout passe par lui, il contrôle tout.

Si les trois années que mes enfants y ont passées m'ont permis de mieux connaître le système scolaire français, je suis encore loin de le comprendre vraiment. De l'école en France, ce qui me manque, ce sont les personnalités, leur professionnalisme et leur rigueur ; ce qui ne me manque pas, c'est l'omnipotence des professeurs.

Aija-Leena Nurminen,
professeur de français à l'école
d'administration d'Helsinki
(Helsinki School of Economics and
Business Administration).

Une évaluation largement formative

Tarja Jukkala

L'école finlandaise semble bien prendre au sérieux l'idée d'évaluation formative, d'évaluation au service de l'apprentissage...

A l'école finlandaise, le plan national d'enseignement (PNE), établi par la direction générale de l'enseignement, forme la base des programmes d'enseignement locaux normalement élaborés par les communes. Un des grands changements introduits par le nouveau PNE qui va entrer en vigueur, concerne plus particulièrement

l'enseignement des langues. Il s'agit de la mise en œuvre d'une *évaluation critériée*. C'est un pas gigantesque en avant dans les pratiques d'évaluation : les performances des apprenants individuels ne sont plus comparées à celles des autres élèves mais à une série de niveaux objectifs préalablement décidés. C'est l'adaptation finlandaise du « Cadre

européen commun de référence pour les langues » (CECR) du Conseil de l'Europe qui servira désormais de base pour les évaluations dans les programmes de langues étrangères. L'utilisation de ces niveaux est quelque chose de nouveau dans l'école finlandaise bien qu'ils aient déjà été utilisés, à partir du début des années quatre-vingt-dix, pour le diplôme national des langues pour les adultes.

L'évaluation formative prend une importance majeure : on compare le progrès, la manière de travailler et le comportement de l'élève par rapport aux objectifs des programmes d'enseignement. Les notes traduisent le niveau de compétence de l'élève tandis qu'avec l'évaluation verbale on peut décrire ses progrès et le processus d'apprentissage. Il est important de donner suffisamment de retour à l'élève et à ses parents pour compléter le simple bulletin de notes à la fin de l'année.

La manière de travailler fait partie des compétences d'apprentissage de l'élève. On évalue donc sa capacité de planifier, régler, réaliser et évaluer son propre travail. Sont prises en compte aussi bien sa responsabilité envers son travail que sa façon de travailler en équipe. Ces facteurs font partie de ce qui est appelé « apprendre à apprendre ».

Un des objectifs principaux de l'enseignement fondamental est de développer les capacités que l'élève a de s'autoévaluer. L'idée est qu'avec l'autoévaluation l'estime de soi, l'image positive de soi-même comme apprenant et le sentiment de participation sont renforcés. L'auto-évaluation est naturellement formative. Réalisée à ce stade du processus, elle peut donc fonctionner comme un facteur important lié à la motivation pour la continuation de l'apprentissage. L'école finlandaise semble donc avoir bien assimilé l'exigence du besoin de former des citoyens qui soient capables, en tant qu'adultes, de gérer leur propre apprentissage tout au long de leur vie.

Tarja Jukkala,
inspectrice principale,
direction nationale
de l'enseignement.

Le personnel enseignant

Hautement qualifiés, les enseignants finlandais ont une formation universitaire d'une durée de quatre à sept ans. Pour être titularisé, tout enseignant doit obtenir un diplôme qui comprend en général au moins les éléments suivants :

- Études d'ordre général : langue maternelle, deuxième langue nationale, une ou deux langues étrangères, communication...
- Études spécialisées dans les matières à enseigner : dans la matière principale, les études vont jusqu'au niveau de la maîtrise, avec un mémoire de maîtrise, et dans au moins une matière secondaire, les études correspondent au niveau du DEUG ou de la licence française.
- Études pédagogiques : pédagogie, didactique, stage pratique d'enseignement dans une école d'application sous la direction d'un enseignant formateur.
- Éventuellement, d'autres matières selon les goûts de l'étudiant.

Si les enseignants sont polyvalents dans les premières classes et enseignent donc la plupart des matières, il est habituel par la suite (surtout à partir de la classe 7) que chaque professeur enseigne deux disciplines : deux langues vivantes (par exemple anglais/allemand et français), mathématiques et physique, biologie et géographie, religion et psychologie, etc.

Ainsi, une personne se destinant à l'enseignement des mathématiques fera-t-elle des études dans cette discipline mais aussi par exemple en chimie ou en physique. Les enseignants sont recrutés directement par la commune ou par l'établissement. Titularisés, ils sont des fonctionnaires municipaux. Lorsqu'un poste est à pourvoir, la commune met une annonce dans le journal et les candidats intéressés envoient leur dossier de candidature.

L'inspection n'existe pas.

P. S.

Avantage Finlande...

Entretien

Pendant l'année 2000-2001, Elsa Girod a été scolarisée dans une classe de 3^e d'un établissement français avant de retourner en Finlande. Extraits de son entretien avec Päivi Sihvonen. (texte complet sur notre site)

Päivi Sihvonen : — *Si tu penses à ton expérience à l'école en France, quelles sont les différences par rapport à ce que tu as connu en Finlande ? Y avait-il par exemple quelque chose qui t'ait étonnée ?*

Elsa Girod : — Eh bien, en France, les parents décident de tout pour les enfants. À l'école, on discute très peu avec l'élève, tout se passe entre les parents et le professeur. L'élève reste toujours à l'écart, s'il y a des problèmes, on ne parle pas avec lui, on parle tout de suite aux parents. C'est bizarre d'effacer comme ça complètement l'élève quand il y a une situation difficile.

P. S. : — *Et ce n'est pas la même chose en Finlande ?*

E. G. : — Non, je trouve qu'on prend plus en considération l'élève. Si un élève a des problèmes, les profs essaient d'abord de trouver une solution avec l'élève lui-même et après, si c'est nécessaire, on discute ensemble avec les parents.

En France, on copie trop...

Dans pratiquement toutes les matières, ce qui m'a frappée, c'est qu'on ne faisait que recopier, tout le temps. Les profs dictaient un texte qu'on devait noter tel quel, et c'était tout le cours ! Parfois on avait un exercice qu'on devait faire tout seul ou par paire. Sinon, par exemple en histoire, la prof ne nous racontait rien, n'expliquait rien, ne commentait rien, elle nous fai-

sait recopier un petit texte, c'est tout. Ça me paraissait absolument délirant, on ne parlait de rien, il n'y avait aucune réflexion ! Et c'était la même chose dans les autres cours : on recopiait, on recopiait, comme si ça suffisait pour apprendre. Même en dessin, on commençait par recopier un texte sur un peintre – bon, ce n'est peut-être pas inutile de savoir quelque chose sur un peintre...

P. S. : — *Qu'est-ce que le fait de recopier a de si négatif pour toi ?*

E. G. : — C'est qu'il suffisait d'apprendre par cœur le texte recopié – je trouve ça très limité ! On ne nous demandait même pas de comprendre le contenu, donc de l'apprendre vraiment. Jamais les questions n'étaient vraiment traitées, jamais on ne réfléchissait au sens et aux implications – on restait dans le petit bout de texte superficiel à apprendre par cœur. Au contrôle, il suffisait de le répéter textuellement pour avoir une bonne note. C'était frustrant. J'aurais préféré que le prof nous donne le texte photocopié et qu'on en discute ensuite pour

approfondir le thème. En Finlande, j'ai toujours eu des profs qui ont parlé, expliqué, exposé, discuté... les cours étaient basés sur des échanges, les élèves pouvaient aussi donner leur point de vue et poser des questions.

Ici, on peut discuter...

P. S. : — *Tu as dit tout à l'heure que tu vois des côtés négatifs aussi dans le système scolaire finlandais ? Peux-tu me donner un exemple ?*

E. G. : — Parfois, j'aurais aimé que les profs soient un peu plus sévères, ou un peu plus exigeants. Je me souviens de moments en classe où tout le monde faisait du bruit et le prof ne disait rien. J'aurais voulu un peu plus de discipline.

P. S. : — *Comment s'est passé ton retour en Finlande ?*

E. G. : — Il m'a fallu du temps pour me réadapter au système finlandais, surtout que je suis passée directement au lycée. Les autres élèves de ma classe avaient eu une préparation pour le lycée en classe 9, je ne l'avais pas. Je me suis sentie un peu perdue. Et l'anglais m'a

posé des problèmes. Comme le niveau en France avait été tellement mauvais, il me manquait surtout plein de vocabulaire. En finnois, il m'a fallu plus d'un an avant de réussir à écrire comme avant mon départ en France. Mes textes étaient trop longs, ennuyeux, je ne trouvais plus mes mots...

P. S. : — *Imagine-toi la situation où tu devrais choisir le système scolaire pour ton enfant. Le mettrais-tu dans une école française ou dans une école finlandaise ?*

E. G. : — Dans une école finlandaise, sans hésiter. J'ai l'impression qu'ici les élèves et les enseignants sont sur la même ligne, ils peuvent discuter, il y a des échanges. Et puis il y a cette histoire de devoir tout recopier... Mais j'enverrais volontiers mon enfant faire une année d'études dans une école en France parce que je trouve que c'est très bien de voir un système différent et de faire des comparaisons.

Propos recueillis
par Päivi Sihvonen.

Il n'y a pas cette *compétition permanente*

Entretien

Extraits d'un entretien avec Martin Laitinen, collégien de 14 ans, et avec Kalle Pessala, collégien de 13 ans. Après avoir vécu trois ans en France, ces deux collégiens portent un regard peu amène sur l'école française. (Le texte complet se trouve sur le site des *Cahiers*)

Päivi Sihvonen : — *Avant de quitter la Finlande, vous deviez vous demander ce qui vous attendait en France. Y a-t-il eu quelque chose qui vous ait surpris dans le système scolaire français ?*

Kalle Pessala : — Oui ! Pour moi, c'était la compétition et la rivalité entre les élèves. On n'arrêtait pas de comparer les notes obtenues aux contrôles, les moyennes... C'était nouveau pour moi.

Martin Laitinen : — Moi, j'ai été étonné par la hiérarchie entre les classes au collège : A était la meilleure, on y avait regroupé les élèves qui avaient eu les meilleures moyennes, et les autres classes venaient après. [...]

P. S. : — *Avez-vous remarqué des différences dans les disciplines étudiées ?*

M. L. : — Ici, il y a des matières optionnelles, en France on n'en avait pas. C'est bien d'en avoir parce que chacun peut suivre des cours qu'il a choisis en se disant que ça va être intéressant. Moi, par exemple, j'ai choisi le monde des médias, les jeux de raquette et l'anglais et je suis très content.

K. P. : — Je n'ai pas de matières optionnelles cette année puisque je suis en classe 7, mais pour l'année prochaine j'ai choisi les jeux de balle, la photo et le tirage photo et un cours qui s'appelle « expériences amusantes ». C'est de la physique et de la chimie, je pense.

P. S. : — *D'après vous, est-ce que les professeurs enseignent de la même façon dans les deux pays ?*

K. P. : — Non, il y a des différences. En France, par exemple, il faut apprendre les choses par cœur. Je trouve ça idiot. On oublie tout dès qu'on passe à la chose suivante. Ici, on apprend plus en *faisant*, on est actifs et on peut choisir sa façon d'apprendre.

M. L. : — Il faut vouvoyer les professeurs en France, il faut dire « Monsieur » ou « Madame ». En Finlande, on peut tutoyer presque tous les profs ; du coup il y a moins de distance entre eux et nous, les profs paraissent plus proches des élèves et l'atmosphère est plus sympa.

P. S. : — *Mais dans ce cas, les enseignants finlandais ont-ils assez d'autorité en classe ? Est-ce qu'ils arrivent à vous faire travailler ?*

Les TICE à l'école finlandaise

Les TICE font partie du quotidien dans les établissements scolaires. Pratiquement toutes les écoles sont équipées d'ordinateurs et reliées à Internet. Des formations aux TICE sont proposées aux enseignants de toutes les matières. L'exploitation des compétences en informatique est intégrée dans l'enseignement des différentes disciplines : les élèves apprennent à se servir d'un traitement de texte, à faire des exercices en réseau ou à chercher sur Internet des informations pour leurs travaux scolaires. Il semblerait que l'utilisation des TICE constitue un facteur de motivation notamment pour les garçons.

ger... Par exemple, certains profs devraient modifier leur attitude envers les élèves. En Finlande, je ne sais pas trop...

M. L. : — Moi aussi, je pense qu'il faudrait surtout que pas mal de profs changent leur comportement envers les élèves. Une fois, par exemple, un de mes profs s'est mis à hurler et à menacer de me donner une mauvaise note parce que j'avais eu une note passable à un contrôle : « Tu verras le cadeau de Noël que je te ferai ! » Mais j'ai eu bien sûr aussi de très bons profs. Pour la Finlande, je ne peux rien dire parce que je viens seulement de reprendre les études ici.

P. S. : — *Seriez-vous prêts à repartir à l'école en France ?*

K. P. : — Moi, je ne voudrais plus partir. Il faudrait entrer en 3^e et je sais que dans l'école où j'étais on veut surtout préparer les élèves pour le lycée et on fait tout pour éliminer les élèves qui n'ont pas le niveau nécessaire. Dès le début du collège, le lycée

est comme une obsession pour tout le monde. C'est fou ! Si un élève a une mauvaise note, le prof lui dit tout de suite qu'il ne pourra jamais rien faire d'autre que ramasser les poubelles... Ici, on est plus tranquille. Et puis, il n'y a pas cette compétition permanente entre les élèves comme dans ma classe en France. Parfois on se demande entre copains quelle note les uns et les autres ont eue, mais c'est tout. Je trouve qu'on est mieux ici.

M. L. : — Dans mon école, c'était la même chose, on n'arrêtait pas de nous marteler avec la nécessité de nous préparer pour le lycée. Ici, les profs ne nous en parlent pas continuellement. C'est mieux, on travaille de toute façon suffisamment. Non, je crois que je ne voudrais plus aller à l'école en France.

Propos recueillis
par Päivi Sihvonen.

K. P. : — En fait, quand un prof est sympa, on a envie de travailler bien même si on n'aime pas la matière qu'il enseigne.

[...]

P. S. : — *Depuis quelques mois, vous êtes donc à nouveau à l'école en Finlande. Voyez-vous des différences entre les deux systèmes ?*

K. P. : — L'ambiance en classe et à l'école en général est plus détendue ici. Et on a moins de devoirs à faire à la maison.

M. L. : — En France, il y en avait beaucoup comparé à ce que les profs nous donnent ici. À chaque fois qu'il y avait un pont ou un week-end un peu prolongé, les profs doublaient la quantité des devoirs ! C'était comme s'ils ne voulaient pas qu'on puisse faire un peu autre chose que travailler pour nos études.

P. S. : — *Mais s'il y a peu ou pas de devoirs du tout, peut-on apprendre quelque chose ? Ne pensez-vous pas qu'on apprend plus et mieux en France parce qu'on doit revoir les leçons à la maison et qu'on ait des exercices à faire ?*

M. L. : — Moi, j'ai l'impression d'apprendre tout à fait suffisamment ici !

P. S. : — *Y a-t-il quelque chose qu'il faudrait à votre avis absolument modifier dans le système scolaire français ou dans le système finlandais ?*

K. P. : — Je ne sais pas... en France il y aurait tellement de choses à chan-

Une école de la réussite

Entretien

Extraits d'un long entretien avec Marja Martikainen et Leena Vaurio, universitaires (didactique des langues étrangères) à Helsinki.

Le texte complet (passionnant et sans langue de bois !) se trouve sur le site des *Cahiers*.

Päivi Sihvonen : — *Commençons par quelque chose de très bref. S'il vous fallait décrire en quelques mots le système scolaire finlandais, que diriez-vous ?*

Marja Martikainen : — Il assure une formation unique pendant neuf ans pour toute la classe d'âge ; il s'agit d'un enseignement de haute qualité et enfin, il s'agit de poser l'être humain au centre de toute action.

P. S. : — *Une scolarité unique, dites-vous. N'est-ce pas un peu idéaliste ? Peut-on vraiment y arriver ?*

M. M. : — À mon avis, on y arrive assez bien. L'enseignement fondamental, qui s'étend de sept à seize ans, est régi par des lois et des décrets ainsi

que par le plan national d'enseignement (PNE). D'où en gros le même type d'enseignement dans toutes les écoles.

Leena Vauri : — Le même principe s'applique aux lycées. À tous les niveaux, le PNE constitue le cadre unifié à l'intérieur duquel les établissements scolaires doivent rester. Il laisse toutefois aux écoles particulières une certaine latitude pour en adapter le contenu. Un nouveau PNE entrera en vigueur à la rentrée 2005 qui fixera d'une manière plus précise les contenus dans les différentes matières.

M. M. : — Chaque école pouvant et même devant élaborer son propre plan

d'enseignement basé sur le PNE, les écoles cherchent bien sûr à se construire un profil propre, à se démarquer en partie des établissements voisins. Cela conduit forcément à des inégalités, ce qui n'est pas souhaitable. Mais comment y échapper? L'école reflète les valeurs de la société, et si la société va dans le sens des inégalités, que peut-on faire?

L. V. : — Les différences entre les établissements sont en partie dues au fait que la qualité de l'éducation est dans une certaine mesure tributaire des choix des communes. Puisque le budget des écoles est inclus dans le budget général des communes, le secteur de l'éducation se trouve en compétition avec les autres services attendus des communes. Il est évident, bien sûr, qu'il existe des écoles où les proviseurs et le personnel enseignant arrivent, de par leurs choix, à proposer un enseignement de qualité malgré un budget réduit.

[...]

Il reste malgré tout une hiérarchie des matières

P. S. : — *La question des matières optionnelles n'est-elle pas liée à une inégalité entre les établissements scolaires? J'imagine que le nombre des modules facultatifs proposés, que ce soit dans les dernières années de l'enseignement fondamental ou au lycée, dépend au moins en partie de la situation économique de l'école. [...]*

L. V. : — Absolument, et c'est un problème. En plus, dans une conjoncture économique difficile, les écoles peuvent décider que telle discipline ou tel module facultatif est intégré au programme d'études seulement si un nombre relativement important d'élèves, par exemple quinze élèves, s'inscrit au module. Les écoles s'efforcent de trouver des solutions. L'enseignement à distance est une des possibilités déjà exploitées; une autre consiste en un module organisé en collaboration par plusieurs écoles.

M. M. : — Le nouveau PNE diminue en fait le nombre de modules optionnels très nettement. [...] Mais la possibilité de choisir est un facteur de motivation pour l'élève qui, à travers les modules facultatifs, peut aussi commencer à se faire une idée de sa future orientation professionnelle.

L. V. : — Il s'agit sans doute là de quelque chose qui caractérise le système éducatif finlandais et le distingue de ceux de beaucoup d'autres pays: nous voulons que nos enfants aient assez jeunes le pouvoir de décider de certaines choses – trop jeunes, pensent certains, qui estiment que les parents

refusent tout simplement des responsabilités qui en principe leur incombent. Essaie-t-on de rendre les enfants indépendants trop vite en Finlande?

P. S. : — *On oppose souvent les matières « théoriques » (histoire, mathématiques, sciences, langues vivantes...) et les matières « pratiques » (travaux manuels, éducation physique, musique, arts, travaux ménagers...). Comment voyez-vous la relation entre les deux dans nos écoles?*

L. V. : — La situation peut sembler exceptionnellement équilibrée en Finlande, en tout cas si on la compare à celle qu'on trouve dans bien d'autres pays. Je pense pourtant que nous n'avons aucune raison de nous montrer satisfaits des contenus des programmes actuels. En effet, les matières pratiques se trouvent dans une position tout à fait secondaire dans les programmes d'enseignement, ce qui me met en colère. Comment peut-on imaginer qu'un cours de deux heures d'éducation physique par semaine soit suffisant? Que peut-on bien faire avec ce même nombre d'heures ridiculement réduit en arts ou en musique? Pourquoi n'admet-on toujours pas que ces disciplines sont primordiales pour le développement harmonieux et pour l'épanouissement de l'enfant, de l'adolescent? Les modules facultatifs dont nous venons de parler servent heureusement à pallier un peu les carences des programmes de base. Les élèves, eux, en profitent pour choisir ce qui leur fait défaut: musique, travaux manuels, sport...

M. M. : — Je suis moi aussi préoccupée par le peu d'importance qu'on semble accorder à ces disciplines « pratiques ». Après tout, ils permettent à l'élève de commencer à entrevoir comment gérer sa propre vie (éducation physique, travaux ménagers...), comment se situer par rapport aux autres et à la société – objectifs explicitement mentionnés dans le PNE. Ces matières donnent aux élèves l'occasion de coopérer pour réaliser un projet; ils apprennent le partage des responsabilités. Les matières artistiques conduisent l'élève à prendre connaissance de l'histoire et des traditions non seulement de son propre pays mais du monde entier. Il ne suffit pas de proposer à l'enfant des savoirs, les expériences, les vécus sont tout aussi importants! [...]

[...]

La formation des enseignants

P. S. : — *Pour terminer, j'aimerais que nous parlions un peu de la formation des enseignants, puisque c'est un domaine*

dans lequel nous sommes toutes impliquées. Pour vous, qu'est-ce qui est essentiel dans la formation des enseignants en Finlande?

M. M. : — Elle est basée sur une formation en connaissances théoriques puisqu'il s'agit d'une formation universitaire. Les enseignants ont un diplôme qui combine les études des disciplines à enseigner dans les UFR correspondantes et les études pédagogiques assurées par la faculté des sciences du comportement. Ces dernières durent une année universitaire; elles comprennent des études de pédagogie et de didactique ainsi qu'un stage pratique sous la direction d'un enseignant formateur de la discipline. Ce stage est donc effectué dans une école d'application qui fait partie de l'université.

L. V. : — Comme les écoles d'application ont du mal à proposer un nombre suffisant de cours pour que tous les stagiaires puissent en assurer la quantité nécessaire, nous sommes aussi en train de former des enseignants en poste dans d'autres établissements de sorte qu'ils soient compétents pour diriger le stage des étudiants dans leurs écoles. [...]

M. M. : — Dans notre enseignement, nous tentons d'éveiller dans nos étudiants une attitude qui leur permette d'envisager leur propre travail d'enseignant plus tard dans une optique de recherche, de remise en question permanente. Face à un problème, à une situation, à un phénomène nouveau, l'étudiant/le professeur devrait être capable de se poser des questions et de chercher dans les connaissances théoriques quelque chose qui l'aidera à résoudre le problème. Nous incitons nos étudiants à ce type d'approche par exemple dans les séminaires de didactique. Et ils comprennent bien que prendre l'habitude de travailler d'une façon autonome leur servira dans leur vie d'enseignant plus tard.

[...]

À mon avis, il faudrait améliorer les possibilités de formation continue des enseignants. L'idéal serait peut-être que, deux ans après avoir terminé leurs études par exemple, les jeunes enseignants reviennent à l'université pour se rafraîchir les idées et mettre à jour le lien entre leur pratique dans l'établissement où ils travaillent et les principes de la didactique.

Propos recueillis
par Päivi Sihvonen.

dossier 4

réalisé par Sylvie Abdelgaber en collaboration avec Géraldine Llopis,
professeures d'anglais au lycée J.- B. Corot à Savigny-sur-Orge.

L'école en Angleterre

Des Anglais qui ne font rien comme tout le monde ?

Des *grammar schools* qui n'enseignent nullement la grammaire, des *secondary modern schools* qui n'ont de moderne que le nom, tout comme les *public schools* qui n'ont rien de public, au contraire, puisque ce sont les écoles privées les plus chères du pays, ou des écoles *comprehensive*. Que comprenez-vous au système scolaire outre-Manche ? Qu'en connaissez-vous ? Le prestige d'Oxford et Cambridge, sans doute. Et puis, toute dernière venue, une école de sorcellerie nommée Poudlard, peut-être ?

Dans ce dossier, après un historique qui nous a paru indispensable pour lire la complexité du système, nous le présenterons dans ses grandes lignes, de la maternelle à l'université avec un petit tour dans le privé sur les pas de Harry Potter. Puis, nous reviendrons sur quelques aspects clefs du débat provoqué par la réforme voulue par le gouvernement Blair. Nous nous attarderons sur la vie du personnel enseignant outre-Manche, dont les carrières ne ressemblent guère aux nôtres.

Nous évoquerons quelques points chauds – les contenus, par exemple – qui mobilisent la profession d'une manière toute différente de ce que nous connaissons en France (consensus sur l'enseignement religieux et, au contraire, discussions serrées autour de la gestion nationale des programmes et des examens...); et nous soulèverons quelques questions autour de l'imbrication entre le public et le privé, tout droit issue de l'histoire, objet de polémiques actuelles face à la réforme.

Nos lectures, sur les années Thatcher en particulier, et le dépouillement de la rubrique « Éducation » du *Guardian* de ces deux dernières années ont été complétés par la consultation de nombreux sites Internet de presse ou d'organismes éducatifs. Dans ce domaine, nous vous recommandons particulièrement l'impressionnant site officiel du ministère de l'Éducation britannique. Se sont ajoutées, indispensables à ce dossier, de nombreuses conversations informelles avec des acteurs du système.

Forcément limité à quelques pistes, cet ensemble, nous l'espérons, éclairera certaines différences et aidera à mieux comprendre quelques questions qui, sur cette île, là-bas, traversent le quotidien de nos collègues.

Welcome !

Sylvie Abdelgaber et Géraldine Llopis

Public-privé, des racines mêlées

Pour comprendre la complexité du système qui sous-tend les débats actuels soulevés par la réforme de Tony Blair, quelques connaissances historiques paraissent indispensables. Nous nous limiterons ici à l'Angleterre, laissant pour un autre dossier l'Écosse, l'Irlande ou le Pays de Galles dont les histoires diffèrent.

Trois temps

On peut parler de trois époques dans l'évolution de l'éducation en Angleterre¹ :

Depuis un temps où l'éducation était de droit divin, à valeur purement symbolique pour l'aristocratie uniquement, elle est passée vers le milieu du XIX^e siècle à un temps méritocratique, où les enfants de la bourgeoisie, voire du peuple, ont pu entrer en lice et faire fonctionner la révolution industrielle et l'empire. Aller à l'école était alors un moyen de progression sociale qui récompensait les meilleurs. Enfin la tendance depuis 1959, que l'universitaire nomme le temps de « l'éducation pour soi », donne à l'école la vocation de servir le développement de la personnalité.

Chaque temps a laissé en place ses écoles et collèges, ses réussites et ses valeurs, qui viennent se superposer et s'entrecroiser. Ainsi, quand les premières écoles ont commencé à remplacer, pour l'aristocratie, l'éducation donnée en privé par les précepteurs, sont nés les premiers établissements dits « publics » (*public schools*) ou les établissements où l'on enseignait surtout la grammaire latine (*grammar schools*). Ces noms et ces écoles sont restés et il nous faudra en reparler. De telles traces donnent une grande variété au paysage qui s'est tissé au fil des différentes réformes, car autonomie et particularismes restent jusqu'à aujourd'hui à la base du système.

Les grandes réformes

- 1870 : L'éducation gratuite et obligatoire de 5 à 10 ans est instaurée en Angleterre. Pour mémoire, en France, la loi Ferry de 1881-82 rend l'instruction primaire gratuite et obligatoire de 7 à 13 ans.

- 1920 : Les écoles primaires qui existaient en Angleterre (les premières datent du VI^e siècle), œuvres d'églises ou d'associations caritatives, sont pour la plupart englobées sous diverses dénominations dans un nouveau système, dirigé localement par les « autorités locales d'éducation » (*LEA*) et subventionné par l'État. Beaucoup

d'écoles restent religieuses et la religion est, dès cette date, la seule matière obligatoire. L'enseignement secondaire reste privé, mais une partie des élèves, de faible niveau social, est sélectionnée au mérite pour y suivre des études grâce à des bourses.

- 1944 : Loi Butler. L'éducation secondaire est rendue gratuite et obligatoire, jusqu'à l'âge de 15 ans, avec une valorisation du mérite, entériné par un système d'écoles de trois types distincts.

- La plupart des élèves sont orientés vers les « écoles secondaires modernes » (*secondary modern schools*).

- Un élève sur cinq est accepté dans les nouvelles *grammar schools* après un concours d'entrée, le 11+ (prononcez *eleven plus*).

- Sont créées également les écoles techniques (*technical schools*).

- L'enseignement privé, dont les *public schools*, subsiste en parallèle, adoptant plus tard le nom jugé plus parlant d'« écoles indépendantes » (*independent schools*).

- 1959 : Cette organisation de l'école, qui perpétue le système de classes

quasi nationale de *comprehensive schools*. Certains territoires conservent néanmoins l'ancien système sélectif, souvent jugé meilleur. La question est loin d'être résolue. (Voir les « points chauds » dans ce dossier).

Transferts de pouvoir

- 1988 : Loi Baker, nom du cinquième ministre de l'Éducation de Margaret Thatcher. La réforme vise d'abord le pouvoir décisionnaire confié aux *LEA* et le financement des écoles. Jusque-là, il revenait en effet aux *LEA* d'organiser le fonctionnement des écoles, de décider indépendamment des programmes et de recruter les enseignants dans une grande tradition d'autonomie locale. Or, la plupart des *LEA* étaient travaillistes, une épine dans le pied des conservateurs. La loi de 1988 transfère le pouvoir des *LEA* aux conseils d'administrations des établissements comprenant les *governors* (chefs d'établissements), les enseignants et les parents.

Cette plus grande liberté des parents et des écoles est cependant contrebalancée par une intervention sans précédent dans le pays du gouvernement central

autonomie et particularismes restent jusqu'à aujourd'hui à la base du système.

sociales et favorise de fait les classes moyennes, est remise en cause par le rapport Crowthor.

Dans les années soixante, l'école devient obligatoire jusqu'à 16 ans. Et le gouvernement travailliste, de retour au pouvoir, sonne le glas du système tripartite et du « 11+ », en faisant instaurer par décisions locales des *LEA* les écoles *comprehensive schools*. Ces écoles comprennent tous les élèves d'une zone définie et visent à un enseignement plus égalitaire quels que soient leurs niveaux socioculturels. Les conservateurs se battent pour que soient maintenus le système tripartite et la sélection. C'est aux *LEA* qu'est laissée la responsabilité de décider quel système sera choisi sur leur territoire, ce qui aboutit à la mise en place

des affaires scolaires. Un programme national (*national curriculum*) est créé, assorti de tests pour les élèves, passés à plusieurs niveaux seuils. Certes, les écoles peuvent choisir de gérer directement leur budget, mais dans les faits, peu d'écoles s'engageront dans cette voie.

En tout état de cause, puisque les parents peuvent désormais décider de l'école de leur enfant, la primauté est donnée au choix de l'individu et le consumérisme devient le principe dominant.

Indépendance ou début de privatisation ?

- 1997 : Les travaillistes reviennent au pouvoir avec un programme qui place l'éducation comme toute première

priorité. Tony Blair promet d'éduquer, éduquer, éduquer.

Juillet 2004: Un plan de cinq ans pour l'éducation est lancé. Nous verrons les évolutions envisagées au fil de notre descriptif du système.

Notons seulement qu'à nouveau un financement direct des écoles est proposé, offrant aux écoles plus d'indépendance. Voilà que les écoles financées publiquement (on les appelle maintenant souvent *maintained schools*) ont mission de devenir des écoles plus *independent*. « Le public » reprend-il là une nouvelle fois à son compte un qualificatif jusqu'ici réclamé par le privé ? Au-delà des mots, du reste, c'est un financement au moins partiellement privé qui est recherché pour les toutes

dernières écoles techniques créées au cœur des villes, les *city academies*.

Ainsi, sur un même territoire, en Angleterre, peuvent se trouver de nombreux types d'écoles. Et pour tâcher d'y voir clair, n'oublions pas : autonomie et particularismes restent jusqu'à aujourd'hui à la base du système.

Sylvie Abdelgaber

1 C'est ce que fait Monica Charlot, dans *L'Angleterre, cette inconnue, une société qui change*, publié chez Armand Colin, 1979.

Un système (plus ou moins) national

Même si une sorte d'unification nationale des programmes se dessine depuis peu, le système anglais reste très marqué par une grande diversité d'établissements et de choix d'enseignements et par davantage d'appel aux fonds privés.

Le maternel et le primaire

Malgré quelques efforts récents, les écoles maternelles (*nursery schools*) restent peu nombreuses et avant 5 ans, les enfants vont fréquemment dans des garderies privées, souvent fondées sur le bénévolat.

Il est vrai que l'école primaire a très tôt concerné des enfants plus jeunes qu'en France. Les 18 000 écoles primaires anglaises se présentent sous des jours très variés. Jusqu'à 7 ans, les enfants fréquentent généralement des « petites écoles » (*infant schools*). Entre 7 et 11, ils passent à la *junior school*, également appelée « première école » (*first school*), pour ne parler que du système public. En règle générale, les journées des écoliers se terminent plus tôt qu'en France ; le week-end de deux jours est une institution et les voyages scolaires ont lieu pendant les vacances.

Le libre choix de l'école par les parents depuis les années Thatcher a été renforcé dans les projets du gouvernement Blair, avec un système de recrutement d'élèves d'une grande complexité locale. Il arrive que les choix des familles ne puissent être respectés (la principale association de parents d'élèves, la NCPTA reçoit en moyenne des demandes d'aide pour 70 appels après refus pour 1 000 admissions sans problème). Chaque école gère son recrutement elle-même, ainsi que son personnel, ses structures et son budget, réparti annuellement par les LEA¹, à condition que différents paramètres (salaires des enseignants, par exemple, et surtout résultats obtenus et objectifs) entrent dans le cadre ministériel. À partir de 2006, il est prévu que le financement des écoles soit alloué sans intermédiaire, pour trois ans.

C'est un ministre en titre qui endosse la responsabilité du « niveau des

écoles ». Ce *School standards minister*, fut pendant quelques années le très discuté David Miliband, bras droit de Charles Clark, secrétaire d'État à l'Éducation. En 2005, tous deux ont été nommés à d'autres postes et c'est Ruth Kelly, la plus jeune des ministres travaillistes qui assume actuellement la responsabilité de l'éducation. Le plan de cinq ans adopté en juillet 2004 annonce davantage d'autonomie pour les écoles et appelle chacune à adopter au moins une « spécialité » d'ici à 2008, ou plus pour les meilleures qui sont alors autorisées à augmenter leur nombre de places. Les projets disent viser les besoins individuels des enfants et proposent des moyens de diversification des parcours. Le plan prévoit un grand développement de l'informatique dans les écoles, avec une rénovation sans précédent des locaux. En tous les cas, les sites Internet du ministère, celui des *standards*, en par-

ticulier, sont très impressionnants par la quantité d'exemples, de classifications des écoles, de statistiques. Les catégories proposées emploient une terminologie quasi scientifique qui semble poser question à plus d'un collègue outre-Manche. Des niveaux clefs (*key stages*) échelonnent la scolarité (*KS1* à 7 ans, *KS2* à 11 ans...) et des batteries d'examens les *SAT* (*standard achievement tests*) mesurent les niveaux atteints à tous les stades, du primaire comme du secondaire. (Voir plus loin notre article sur les « points chauds »).

Le secondaire

La fréquentation de l'école secondaire, en uniforme, se fait de septembre à mi-juillet.

C'est à 11 ans que les enfants anglais entrent en première année (*first form*) du secondaire. Ils passent tous à 12 ans dans la seconde puis dans les suivantes, sans redoublement. La plupart quittent l'école au mois de juin qui suit leur seizième anniversaire, après une cinquième année (*fifth form*) d'études.

Ce n'est que depuis 1988 qu'un programme d'enseignement national a été introduit, déterminant les objectifs à atteindre dans les sujets principaux. Deux examens, refondés depuis peu, sanctionnent les études secondaires, sous l'égide d'organismes indépendants, sur un modèle où se lisent encore la décentralisation antérieure des programmes et le cloisonnement entre études courtes et études longues. Les élèves bénéficient de nombreux choix. À 16 ans, ils passent le *GCSE* (*general certificate of secondary education*). La plupart des candidats au *GCSE* tentent six à sept matières, avec comme enseignement central de base : l'anglais, les maths (ou une science) et une langue étrangère (traditionnellement le français, mais l'espagnol remporte un succès croissant et l'abandon est dorénavant possible). De nouvelles matières ont été récemment offertes au choix, valorisant les arts et les sciences appliqués. À 18 ans, les élèves passent les examens suivants : les *GCE A levels* (*general certificate of education at advanced level*). En général on ne passe de *A-levels* que dans trois matières, indépendantes les unes des autres, au choix. De ce choix peut dépendre la sélection dans telle ou telle université, variable selon les combinaisons choisies et surtout les résultats obtenus. Les *sixth forms*, cycles de deux ans qui y préparent, fonctionnent ainsi avec des horaires beaucoup moins lourds que nos lycées français et les techniques de travail comptent de nom-

breux projets et dossiers personnels.

Pas de redoublement

Si l'absence de redoublement peut surprendre un lecteur français, il est tenu comme une donnée ordinaire dans les écoles anglaises. On privilégie le maintien des élèves avec leur groupe d'âge, quitte à former des groupes plus ou moins mobiles pour telle ou telle activité. Les travaux individuels sont nombreux, le rôle social de la classe et celui de conseiller des enseignants font partie du système. Dans notre dossier consacré à « l'autorité »², l'article de Denis Meuret, « Qu'est-ce qui est efficace ? », cite une enquête qui semble prouver que les élèves britanniques se sentent mieux suivis que nos élèves français. Pourtant, l'une des faiblesses du système anglais est le départ massif des élèves après 16 ans : le plan quinquennal de juillet 2004 préconise une plus large ouverture de cycles de *sixth forms* préparant à l'entrée dans le supérieur.

Le supérieur

L'enseignement supérieur touche le quart des classes d'âge concernées, contre la moitié en France, ou plus de 95 % au Canada. Il est de deux types : d'une part la *further education*, pour aller « plus loin » dans l'enseignement

sent leurs fonds, au moins partiellement, dans le privé parfois religieux. Mais au lieu des vingt créations annoncées en 1986, sept avaient vu le jour en 1990. Le gouvernement Blair tente cependant d'élargir le principe de sponsoring, incluant le secondaire et le supérieur technique dans de nouvelles *city academies* ainsi financées.

« Plus haut ». Il n'existait que deux universités avant 1820 en Angleterre (pour quatre en Écosse dès le XVI^e siècle), Oxford et Cambridge, *of course!* Quelques-unes ont été créées depuis, et, au XX^e siècle, beaucoup d'établissements qui n'avaient pas le statut d'université (des « collèges universitaires » ou d'assez nombreuses « écoles polytechniques ») se virent accorder des chartes d'université avec le droit de délivrer leurs propres diplômes. Il y a actuellement quatre-vingt-trois universités, avec environ 830 000 étudiants. Les diplômes délivrés sont les *BA* (*bachelor of arts*) et *BS* (*bachelor of science*), qui correspondent au *A levels* + 3 ans. Deux ans d'études supplémentaires amènent au *master* (*MA* et *MS*), puis au doctorat, le *PhD*.

Les universités fonctionnent grâce aux frais de scolarité payés par les étudiants ou par l'État selon un système de

Ce n'est que depuis 1988 qu'un programme d'enseignement national a été introduit, déterminant les objectifs à atteindre dans les sujets principaux.

technologique ou professionnel, et de l'autre la *higher education*, universitaire, pour aller « plus haut ».

« Plus loin ». Il existe 500 établissements d'enseignement postsecondaire, les *technical schools* ou les *colleges*, environ un dans chaque ville d'importance, anciennement sous la responsabilité des LEA mais désormais indépendants. Ces établissements très diversifiés offrent des formations à temps plein ou à temps partiel, avec une grande flexibilité, aux élèves ayant quitté l'école à 16 ans ou aux adultes reprenant ou complétant leurs études.

Ce type d'éducation est beaucoup plus varié et accessible qu'en France : on peut y étudier à peu près tout, mais les coûts de ces formations sont en augmentation constante. Les *city technology colleges* sont les derniers nés dans ce créneau sous le gouvernement Thatcher. Voués à amener plus loin les jeunes de quartiers défavorisés, ils pui-

bourses, sujets d'une polémique récente (voir « points chauds »). Ils sont d'environ £ 1125 par an, soit 1 750 €, susceptibles d'être portés à £ 3000, soit 4 500 € par an en 2006. Les universités reçoivent également des fonds du public et du privé. L'organisation est propre à chaque université. Les cours magistraux alternent avec des séminaires aux effectifs généralement très réduits (un professeur pour treize étudiants en moyenne).

Le recrutement dans les universités est sélectif, voire compétitif : les universités publient des prospectus pour attirer les futurs étudiants (elles courtisent d'ailleurs beaucoup les étudiants étrangers). Les candidats passent des entretiens d'entrée au cours de leur dernière année dans le secondaire, traditionnellement loin de chez eux. Les sélections sont confirmées après les résultats aux *A levels*. Après une telle procédure de sélection, les échecs sont

rare : pratiquement pas d'abandons, un étudiant sur huit seulement quitte l'université sans diplôme.

Les universités les plus prestigieuses font toujours rêver, et attirent toujours autant les étudiants... Fleurons de l'éducation britannique, Oxford (fondée en 1349) et Cambridge représentent l'élite, la réussite, la prospérité. La moitié des étudiants viennent du privé. Y sont passés depuis 1955 huit Premiers Ministres britanniques (sur dix), dont Tony Blair. Les hauts fonctionnaires aussi viennent principalement d'*Oxbridge*. Ces universités recèlent des trésors de l'humanité, comme la chapelle de King's College à Oxford qui est une des plus belles églises d'Angleterre, ou la Bodleian Library, la bibliothèque d'Oxford, vieille de quatre cents ans, qui a une collection de plus de cinq millions de livres et reçoit toujours toutes les parutions du Royaume-Uni.

Open university (l'université ouverte)

Mis en place en 1971, le système de l'université par les ondes s'est rapidement développé : il vise les travailleurs de tous âges qui souhaitent obtenir des diplômes en étudiant pendant leur temps libre. Son centre névralgique est situé à Milton Keynes, une ville nouvelle entre Oxford et Cambridge. Coïncidence ?

L'enseignement se fait par de petits livres de cours, qu'on peut commander ou acheter en librairie, et des cours diffusés sur la BBC, à la télévision ou à la radio. Des tuteurs à temps partiel, disséminés dans le pays, rencontrent leurs élèves régulièrement, y compris pendant des cours d'été. Les études peuvent durer plusieurs années, selon la motivation et la disponibilité des cent mille étudiants. Une université ouverte à tous, efficace, exigeante et peu onéreuse : l'actualité en parle peu car son succès indéniable fait l'objet d'un large consensus.

Pour ceux qui ne veulent pas de diplôme (les retraités en particulier), existe aussi l'« université du troisième âge » comprenant une centaine de centres, à la structure plus informelle.

S. A.

1 Autorités Locales d'Éducation, dont les pouvoirs ont changé (voir notre article « Public-privé, des racines mêlées »).
2 N° 426, septembre-octobre 2004.

Poudlard, une *public school*?

L'école de Harry Potter, Poudlard, ses uniformes, ses magnifiques terrains et ses locaux historiques, ses « maisons » qui se livrent une rude compétition, tant sportive qu'intellectuelle, ses professeurs compétents qui habitent sur place et sont souvent eux-mêmes d'anciens élèves de l'école, son internat confortable... Quelle école nous décrit J.K. Rowling? L'élitiste *public school* n'est peut-être pas loin.

Des 2500 établissements anglais indépendants, très divers, 250 se comptent au rang des *public schools*, l'élite de l'élite. Représentés par des établissements tels que Eton ou Harrow qui en sont les plus prestigieux exemples, les *public schools* sont *a priori* garantes d'excellence. L'homogénéité sociale qui y règne semble produire une émulation positive, un cercle vertueux des milieux favorisés, expliquant leurs excellents résultats à l'entrée à *Oxbridge*, en particulier.

Tout le monde ne peut pas aller à Poudlard : il faut naître dans une famille de sorciers. La *public school* est par essence exclusive, réservée à une frange de la population. Il faut souvent, pour les établissements les plus renommés, inscrire les enfants dès leur naissance. La sélection qui à Poudlard se fait par le talent de sorcier, est liée à l'argent dans la plupart des *public schools*. À Eton par exemple, il faut déboursier £30 000 pour un an – à peu près 45 000 €. Dans des écoles indépendantes moyennes, la scolarité d'un enfant est couverte par à peu près six mois de salaire pour un col blanc. Certes, quelques *oldus* (issus d'une famille de non-sorciers) ont accès à Poudlard... mais quel talent surhumain ils ont alors. La sélection se fait par des concours d'entrée (souvent via des prépas payantes).

Institution historique, le secondaire privé n'a de contreponds public que depuis soixante ans, ne l'oublions pas. Et les écoles financées par l'État ont encore à se forger une légitimité, même si elles éduquent 90 % des élèves. Avec la quasi-suppression des *grammar schools*, qui assuraient un enseignement public sélectif de qualité jusqu'aux années soixante, permettant à de bons élèves de tous milieux sociaux d'accéder à l'université, il semble que le fossé entre public et privé se soit creusé, créant un véritable « *apartheid* éducationnel » nous dit Monica Charlot¹, avec une formation des élites en quasi-autarcie, se renouvelant toujours à la même source, y puisant un fort sentiment d'appartenance à une classe. Si les *compréhensives* ont été créées comme chemin vers une société plus égalitaire, ouverte et tolérante, leur succès reste encore à prouver, surtout dans les classes moyennes. C'est dans ce contexte aussi qu'il nous faut lire les nouvelles stratégies gouvernementales, qui peuvent sembler mêler un peu plus encore le public et le privé. Mais la magie fait peut-être un peu défaut...

S. A.

¹ Monica Charlot, professeur émérite à l'université de Paris III-Sorbonne Nouvelle, a écrit plusieurs ouvrages sur la société anglaise.

Des enseignants au mérite mesuré

Voulez-vous progresser dans votre carrière? C'est avec cette question que le ministère de l'Éducation et des Compétences (*department for Education and skills*) affiche sa volonté de « création et développement des potentiels et recherche d'excellence » chez les enseignants. Les propositions de ces dernières années sont controversées.

Loi des 18 heures

Le recrutement de nos collègues anglais n'est pas du tout ministériel, mais traditionnellement local, autant dans le primaire que dans le secondaire. Titulaires d'un BA ou BS¹, les futurs enseignants ont suivi des cours dans des collèges spécialisés (les *teachers' training colleges*) qui leur ont délivré en un an leurs « qualifications ». Ensuite ils cherchent du travail par le biais de journaux spécialisés qui regroupent des offres d'emploi auxquelles ils répondent individuellement s'ils sont intéressés. Ce n'est que depuis 1988 que les rémunérations sont indexées nationalement. Une nette baisse de niveau des revenus des enseignants par rapport à d'autres catégories du secteur tertiaire a été mesurée entre 1975 et 1990 et certains postes ont été difficiles à pourvoir, d'autant que la charge de travail est réputée lourde. Les revenus ont augmenté à présent, mais la charge aussi, entend-on.

Les tâches de tous impliquent non seulement un travail dans leur(s) discipline(s) et pour remplir les objectifs de l'école mais, à tous les niveaux, un important suivi des élèves (*pastoral care*). D'ailleurs, dans le secondaire comme dans le primaire, le temps de travail des enseignants couvre, au moins, l'intégralité des horaires d'ouverture des écoles aux élèves, réunions, cours, tests, autres formes d'encadrement des élèves, préparations et corrections comprises, en salles d'activités ou dans des salles des professeurs que j'ai trouvées très confortablement « habitées », pour celles que j'ai pu voir.

Des postes hiérarchisés

Une hiérarchie existe dans chaque établissement entre les enseignants de base, les chefs de département dans chaque discipline (*heads of departments*) et les sous-chefs d'établissement (*deputy heads*), postes auxquels peuvent postuler des enseignants expérimentés, ainsi que des postes de *mentors* (conseillers pédagogiques).

Depuis quelque temps, parmi les postes offerts, un enseignant peut postuler à des missions qui réclament des compétences « supérieures », et devenir ce que j'ai entendu appeler « super prof » (au nom officiel de *advanced skills teacher*). On trouve des rémunérations intéressantes pour des postes spécifiques, en zones souvent difficiles où les autorités veulent implanter des phares d'excellence.

Un jeune enseignant pourra également postuler à la « voie rapide » et devenir un *fast track teacher* selon ses performances. Il lui faut alors prouver qu'il est engagé dans des projets d'éducation au sens large. L'objectif ministériel affiché est de rémunérer sur une échelle différente, rapide et prestigieuse, 5 % de la profession. Mais, nous dit-on dans les associations de parents d'élèves, l'expérience ne s'acquiert pas forcément avec rapidité...

Un mérite mesuré...

Les enseignants sont de toute façon appelés à fournir des preuves de leur valeur. À cette fin, les « performances » sont évaluées de deux façons : des inspections par le supérieur hiérarchique, et les résultats obtenus par les élèves aux examens. Pour une progression rapide, il faut trois visites par an du chef de département qui code selon une grille nationale les cours observés. Les résultats des élèves aux examens sont comparés à ce que pouvaient permettre d'envisager les tests qu'ils passent en début de secondaire. Des objectifs (*targets*) sont fixés et selon qu'ils sont atteints voire dépassés, ou non, les enseignants sont classés.

... et rémunéré...

« Moi, m'a expliqué un professeur de français, *je profite bien de ce système. Il y a un an, j'ai envisagé de changer d'école. Comme je suis « positive » ça m'a bien rapporté. Mes performances prouvent que j'apporte un plus à mon école secondaire (une secondary modern school). On dit aussi que j'ajoute de la valeur à l'école.*

Donc, quand j'ai voulu partir, les gouvernements m'ont proposé un package, une grosse somme d'argent fixée pour deux ans si j'acceptais de rester impliquée ici. Une aubaine. C'est vrai que je travaille beaucoup, mais là, ça vaut le coup. »

... qui ne fait pas l'unanimité

Sur le site de l'un des principaux syndicats d'enseignants, le NASUWT, on lit le commentaire suivant : « *Le ministère se plaint que peu de chefs d'établissements soient prêts à faire fonctionner un système de paye au mérite (pay on performance) rigoureux. C'est que les bons chefs d'établissements, dit Eamonn O'Kane, secrétaire général du syndicat, savent qu'une telle politique dans leurs établissements n'ouvre la porte qu'à de l'acrimonie. Une politique qui encourage tous les enseignants à atteindre de hauts niveaux grâce à des « paliers » pour tous est bien préférable à celle qui encourage seulement une poignée d'entre eux et laisse les autres de côté, déçus et démotivés. Obliger les chefs d'établissement à exprimer des jugements soi-disant précis sur les enseignants, les uns par rapport aux autres, les rémunérer en fonction de ce jugement est aux antipodes d'un travail collectif, seule clef du succès pour les écoles. »*

Et pour la palme d'or ?

Si votre carrière ne vous a pas fait progresser autant que vous l'auriez espéré, peut-être aurez-vous tout de même l'édifiante reconnaissance des *teaching awards* comme à Cannes ou à Hollywood, avec des enseignants nommés par région, dans différentes catégories : « nouveau professeur », « enseignant du primaire extraordinaire »... À la veille de l'été, chaque région élit ses gagnants dans des cérémonies et galas régionaux, le gala national a lieu en octobre, et des noms sont proposés pour les nominations de l'année suivante auprès du fonds organisateur.

S. A.

¹ Bachelor of Art et Bachelor of Science (équivalent d'une licence. Cf article précédent).

Six points chauds, et un septième plus brûlant

« Ca se discute » outre-Manche ! Dans les journaux, ces temps derniers, à propos de l'école, de quoi parle-t-on en Grande Bretagne ? D'absentéisme et d'examens, de programmes et d'enseignement religieux. Mais le débat le plus crucial est bien sûr celui de la « privatisation ».

Athéisme

Seul enseignement obligatoire pour tous, depuis le début de l'enseignement public en 1870 : la religion. Et tandis que sur le site officiel du ministère de l'Éducation, c'est, un peu étrangement, la photo d'une femme voilée qui illustre la page Internet sur la formation continue des enseignants, le programme d'enseignement religieux (RE) obligatoire pourrait bientôt comporter l'athéisme dans ses sujets d'étude. Sans doute changerait-il alors de nom pour devenir enseignement philosophique, moral et religieux. C'est à ce titre que les journaux le mentionnent, car il fait l'unanimité. En tout cas, lorsque l'on parle aux Anglais de notre « voile », l'incompréhension est perceptible : « Pas d'enseignement religieux en France ? Mais comment les enfants apprennent-ils à se comporter socialement et à réfléchir par eux-mêmes ? » La question m'a été posée plus d'une fois... Certes, les traditionnelles *assemblées* du matin dans les écoles se font de moins en moins religieuses et, si elles le sont, de moins en moins obligatoires. Mais l'enseignement religieux reste une clef de voûte dans l'éducation et ses programmes, à présent centralisés, sont fixés par les *SACRE* (les *Standing Advisory Councils on Religious Education*) : des conseils consultatifs, comprenant des représentants des différentes dénominations, chargés de guider les autorités éducatives.

Grammar schools

Elles n'enseignent pas la grammaire, matière pratiquement inconnue d'ailleurs outre-Manche (l'enseignement de l'anglais consiste essentiellement à lire et écrire, et la grammaire en question était la grammaire latine des toutes premières écoles de l'aristocratie, nous l'avons vu). Les *grammar schools*, branche d'élite de l'enseignement secondaire tripartite de 1944, sont des écoles publiques pour la plupart,

mais souvent modelées sur le prestigieux privé. Elles ont été menacées d'extinction par le gouvernement travailliste lors de la création des *comprehensives*, mais sont chéries par les conservateurs, qui leur promettent encore un bel avenir. Des écoles prestigieuses, comme la *Manchester grammar school*, sont « passées au privé » plutôt qu'au système *comprehensif*. Certaines politiques prônent un retour à l'examen sélectif passé à l'âge de onze ans, le mythique « 11 + » (*eleven plus*) : des tests d'intelligence, linguistiques, mathématiques et culture générale qui triaient les meilleurs élèves pour ces écoles. Certains comtés, le Kent par exemple, ont gardé le système sélectif en parallèle avec le nouveau système. Il reste à l'heure actuelle 164 *grammar schools*. On parle de ces écoles différenciées dans les journaux, car on se demande comment retrouver une forme d'élitisme dans le système public.

la marque de ces débats et promet une diminution de la quantité de formulaires à remplir et de tests à faire passer. Le leader conservateur Michael Howard dénonce d'ailleurs, avec d'impressionnants chiffres à l'appui, la pesanteur de ces tests de niveau qui visent, dit-il, 207 types d'objectifs, mesurent 307 critères de progrès. Il va jusqu'à proposer de mettre au feu toute la paperasserie relative à ces objectifs surtout ceux liés à l'attribution des fonds, qui, dit-il, doit être simplifiée pour remplacer les 118 modes différents d'obtenir des moyens financiers selon les objectifs remplis. Cette position, qui paraît prôner un retour aux temps anciens d'une liberté quasi paradisiaque, rencontre un écho indéniable. Cependant, les mesures de qualité permettent aussi de mettre en valeur et de financer des expériences dont le succès peut être chiffré. La fondation natio-

« Pas d'enseignement religieux en France ? Mais comment les enfants apprennent-ils à se comporter socialement et à réfléchir par eux-mêmes ? » La question m'a été posée plus d'une fois...

Niveaux, objectifs et ressources

En 1993, un large mouvement enseignant a boycotté une partie des tests (KS3) imposés par le ministère pour mesurer les niveaux des élèves. Les manifestants s'opposaient à la charge de travail et à la philosophie du financement selon les résultats. Ils étaient soutenus par de nombreux parents d'élèves dénonçant le stress subi par les enfants dès le plus jeune âge. La publication des résultats était particulièrement critiquée. Le boycott a été jugé légal et le nombre de tests diminué. Les pays voisins de l'Angleterre (l'Écosse et le Pays de Galles) ont d'ailleurs complètement supprimé ces tests et adopté actuellement d'autres politiques. Le plan de cinq ans de l'été 2004 porte

nale de recherche pour l'éducation salue, par exemple, des projets d'intégration réussie qui font venir les parents à l'école pour y apprendre avec leurs enfants, et des fonds peuvent être débloqués. L'école anglaise semble bel et bien avoir changé et, me dit-on, donne de plus en plus une impression de tolérance et de démocratie. Reste hors de cette discussion la question de la formation des élites, qui demeure, dans le secondaire, le domaine des prestigieuses *public schools*.

Programmes nationaux

Cela fait très peu de temps que l'Angleterre s'est dotée de programmes scolaires nationaux. Jusqu'en 1988, chaque *LEA*, voire chaque école, fixait ses propres contenus et la

réforme thatchérienne qui a instauré un *National Curriculum* ne fait pas l'unanimité, loin s'en faut. On lui attribue aisément la responsabilité des échecs d'une l'école où le redoublement n'existe pas. Nous l'avons vu, les élèves restent avec leurs classes d'âge quels que soient leurs résultats. Si en plus, entend-on, il leur faut tous faire la même chose... où va-t-on? Pire qu'en France, ai-je entendu. Les programmes ont, du reste, surtout fixé une certaine philosophie des différentes disciplines et ne satisfont pas non plus les partisans d'une définition nationale des contenus. Les visites de l'organisme d'inspection des écoles (*Ofsted*) restent craintes, même si le temps en atténue le poids. Les examens diplômants restent l'apanage d'autorités indépendantes, regroupées récemment, et les choix de matières demeurent locaux, voire individuels.

D'ailleurs, les homologues de nos conseillers principaux d'éducation reçoivent parfois le nom très victorien de *truant officers*. Mentionnons juste en passant que les châtiments corporels n'ont vu leur fin officielle qu'en 1986 et qu'à l'été 2004, une loi sur la fessée dans les familles est en discussion au Parlement. Nous étonnerons-nous que dans l'un de ses récents discours sur l'éducation, Michael Howard, leader du parti conservateur, place en n° 1 la question de l'autorité et de la discipline dans les classes?

Tony Blair, spécialisations et privatisations

Nous avons gardé pour la fin de ces « points chauds » le débat sur la réforme actuelle, qui court tout au long de ce dossier, mais que l'on peut essayer ici de mettre en lumière plus directement.

Tony Blair est accusé de réformer l'école et de la mettre au service du libéralisme économique. Cela passe d'abord par le contrôle des établissements et de la formation des enseignants.

Top-up fees

Une expression que j'aurais envie de rendre par « la coupe est pleine ». Il s'agit des droits universitaires (*fees*) dont l'augmentation (pour atteindre £3000, soit 4 500 € par an en 2006) suscite une polémique d'autant plus vive que la tradition anglaise attribue depuis longtemps des bourses d'études aux élèves admis (sur dossier et après entretiens) dans les universités. Ce recrutement sélectif et le système de bourses, qui couvrent les frais universitaires, semblent remis en cause pour être remplacés par un système de prêts bancaires à long terme que nous ne pouvons détailler ici. Tony Blair tranche en janvier 2004 et dit en substance : « Il n'y a pas d'option moins douloureuse pour ouvrir l'université à tous, il faut que quelqu'un paye, nous avons cherché le système le plus juste possible, en faisant payer, dès qu'ils le pourront, ceux qui bénéficient de l'enseignement... »

Truants...

Rassurons-nous, il ne s'agit pas de bandes organisées. C'est le terme qui s'applique aux élèves absentéistes. Une série de rapports récents mesure le problème et y cherche des solutions, par exemple des « battues » nationales, des amendes aux parents, des primes aux établissements qui parviennent à atteindre des objectifs d'amélioration.

Tony Blair est accusé de réformer l'école et de la mettre au service du libéralisme économique. Cela passe d'abord par le contrôle des établissements et de la formation des enseignants (voir ci-dessus le paragraphe « programmes nationaux » et notre article sur le mérite des enseignants dans ce dossier). Mais surtout, disent ses opposants, le gouvernement se repose sur les investissements privés (mécénat ou investissements commerciaux) dans des domaines aussi importants que l'administration des établissements ou la formation continue¹. En témoigne la campagne pour la « spécialisation des écoles ». Une campagne orchestrée avec de nombreux exemples de réussite, en danse, langues étrangères ou sciences appliquées, et inauguration par le premier ministre lui-même d'*académies*, dernières nées des écoles à visée technologique, implantées en milieu urbain pour y couvrir secondaire et supérieur avec « un autre type d'excellence », à l'aide de financements privés.

Les spécialités sont donc au cœur de la réforme 2004. À chacun la ou les siennes, tel est le mot d'ordre ministériel. Le label « école spécialisée » est attribué, avec des fonds, si l'école en a recueilli de son côté dans le privé pour développer telle ou telle caractéristique

et recruter des élèves y répondant. Des mesures récentes semblent indiquer que ce type d'école, en plein développement, obtient de meilleurs résultats aux examens. Cependant, on note des craintes concernant le financement d'écoles spéciales pour les enfants en grande difficulté, que l'on dit menacées de suppression, faute de moyens. Le gouvernement est accusé de mettre les écoles en compétition les unes avec les autres pour obtenir des fonds.

D'autres points de vue soulignent que les choses sont plus compliquées : Tony Blair a augmenté le budget de 5,75 % par an pour l'éducation, une de ses deux priorités avec la santé. En deux mandats, il aurait ainsi fait pour les services publics plus qu'aucun autre gouvernement des pays développés.² Mais il conditionne la dépense à la réforme. « *Il faut reconfigurer l'État social de 1945 pour mettre fin définitivement à l'ère de "la même taille pour tous" et mettre en place des services modernes qui conservent les valeurs d'égalité d'accès et d'opportunité pour tous, mais qui fondent le service sur l'utilisateur, lui offrent une personnalisation et un choix. Il s'agit d'une dynamique entièrement différente* » (discours du 23 juin 2004). « *Nous n'avons pas comme en France de longs débats sur la réforme de l'État* », « *Ici, c'est plus simple : les services publics doivent rendre service au public. Les Britanniques ne jugent que par la qualité du service rendu* », explique Wendy Thomson, qui dirige l'office de la réforme des services publics (OPSR) rattaché au cabinet du Premier Ministre.

Alors, démolition de l'enseignement public ou pragmatisme britannique?

S. A.

¹ Voir l'article de Richard Hatcher dans *Le Monde diplomatique* d'avril 2005 : « L'école britannique livrée au patronat. »

² *Le Monde* du 10 avril 2005, article d'Éric le Boucher.

dossier 5

coordonné par Richard Étienne et Danielle Ferré

L'école au Québec

Où va l'école au Québec? Heurs et malheurs d'une réforme centrée sur les compétences

Richard Étienne et Danielle Ferré

Trois fois grand comme la France (1 600 000 kilomètres carrés) et pratiquement dix fois moins peuplé (7 000 000 habitants), le Québec est une province francophone du Canada. Il a en charge l'éducation scolaire et s'appuie sur une organisation très décentralisée avec un ministère dont la taille n'a rien à voir avec celle de notre rue de Grenelle. Nous expliquerons rapidement les parcours et institutions scolaires (Danielle Ferré) mais nous sommes surtout intéressés dans ce dossier à la réforme qui repose sur l'approche par compétences. Pourquoi ce choix? De fait, malgré son image de laboratoire pédagogique, le système scolaire québécois est resté marqué par la prégnance de l'enfant dans le primaire et celle des disciplines dans le secondaire jusqu'à la fin du XX^e siècle. Sous l'influence du monde de l'entreprise et de la formation, le constat a été fait que les connaissances ne se suffisent plus en elles-mêmes. Les employeurs publics et privés attendent un savoir-faire en situation, ce qui se traduit par les références à l'entrepreneuriat (Rino Levesque). Le ministère a donc décidé, au milieu des années quatre-vingt-dix, l'étude et le lancement d'une réforme centrée sur l'approche par compétences, en les subdivisant en disciplinaires et transversales. Quelques spécialistes européens de l'éducation, comme Philippe Perrenoud ou Philippe Meirieu¹, ont été consultés. Malgré de vifs débats, le choix de tout miser sur les compétences a conduit à une mise en œuvre progressive à l'école primaire puis différée dans le secondaire.

Aujourd'hui, certaines évaluations montrent, chez les élèves en début de secondaire, un recul de la maîtrise du français qui, dans une société fortement interculturelle, est la pierre angulaire de la construction d'un système fondé sur la langue. Cependant, elles montrent aussi que les élèves travaillent mieux en équipe et par projet, qu'ils font plus facilement des recherches et sont moins anxieux. Dans ce dossier sur l'école au Québec, la place nous manque pour donner la parole à tous et nous nous situons résolument dans le camp du changement, même si nos références bibliographiques et sitographiques permettent au lecteur de se faire une opinion nuancée sur les réussites et les dérives d'une réforme faite à marche forcée (Isabelle Claude et Diane Miron). Nous soulignerons enfin le lien fort que les tenants de la réforme établissent entre les compétences et l'approche orientante (Marcelle Gingras et Jean-Marie Quiesse), une façon de rappeler que les élèves vont à l'école pour la quitter et entrer dans le monde de l'emploi et du travail.

¹ On trouvera dans la presse canadienne sur Internet les échos des analyses de Philippe Perrenoud : <http://www.cyberpresse.ca> ; aller à « recherche » et taper Perrenoud, choisir l'article « Autopsie d'une réforme en péril » du 13 octobre 2006.

Une école à parcours multiples

Danielle Ferré

Description d'un système où la fameuse formule de « l'élève au centre » ne semble pas un vain mot...

Le Québec, pour accomplir la triple mission assignée à l'école en l'an 2000 : instruire, socialiser, qualifier, a fait basculer la totalité de ses programmes, en commençant par l'école primaire, vers la construction des compétences. « Dorénavant, tout ce qu'on voudra apprendre à des élèves se centre sur la pédagogie du projet et se traduit [...] sous forme de compétences, c'est-à-dire sous un ensemble de capacités, d'habiletés et de connaissances qui doivent être utilisées efficacement dans un contexte réel! »

La complexité apparente du système scolaire décrit ci-dessous vient du fait que, réellement centré sur les besoins de l'élève et sur son développement, il offre à travers des « cours » et « programmes » relativement indépendants de multiples possibilités de choix, de bifurcations et aussi de retours pour ceux qui le quittent prématurément. Autre caractéristique : les enseignants à tous niveaux travaillent sur projet, au sein de l'école, avec d'autres professionnels : psycho-

logues, éducateurs spécialisés, orthopédagogues, orthophonistes, personnels de santé, conseillers d'orientation²... Enfin, ce sont des commissions scolaires³, organisations décentralisées et paritaires où les parents élus jouent un rôle très important, qui gèrent les écoles primaires et secondaires.

Secondaire

Tous les élèves entrent obligatoirement à 12 ans à l'école secondaire. Le secondaire comporte deux cycles : « secondaire 1 et 2 » et « secondaire 3, 4 et 5 ». Le diplôme d'étude secondaire (DES) est délivré au bout des deux cycles de secondaire. La durée des cours est de vingt-cinq heures par semaine à quoi s'ajoutent les activités.

En secondaire 1 et 2, on fonctionne par classe, il y a continuité d'une année à l'autre. Les conseils de classe n'existent pas mais les enseignants sont tuteurs pour des groupes d'élèves qu'ils suivent dans toutes les dimensions de la scolarité. Un bilan de compétences est fait en

la formation professionnelle (FP). Ils préparent alors le diplôme d'études professionnelles (DEP) pendant une durée de six mois à deux ans selon la spécialité⁸. Ce diplôme est également accessible après le secondaire 5. Il peut être suivi de 6 mois à une année d'études sanctionnée par une attestation de spécialisation professionnelle (ASP).

- La formation préparatoire à un métier semi-spécialisé s'adresse aux élèves qui n'ont pas les acquis du 1^{er} cycle. Ceux qui n'ont pas les acquis du primaire se voient imposer un « parcours de formation axé sur l'emploi ».

Sur 100 élèves qui entrent dans le secondaire, 72 % auront le DES. Parmi ces élèves, 43 vont au collégial ou Cégep (voir ci-dessous) – 9 vont en FP – 20 arrêtent leurs études. L'apprentissage n'existe pas.

Le collégial ou Cégep

Vers l'âge de 17 ans, 60 % des jeunes dont une majorité de jeunes filles (+ 25 %) posent leur candidature au Cégep⁹. Deux voies sont possibles : la voie générale (deux ans) et la voie technique (trois ans).

Pour y entrer, il faut avoir réussi le DES, certaines matières fondamentales de niveau secondaire 4 ou 5 et aussi les matières préalables au programme choisi. Ce sont les établissements d'accueil qui sélectionnent les candidats¹⁰. Dès le secondaire 3, l'élève doit donc avoir une idée précise de ce qu'il veut faire après son secondaire afin de suivre les programmes nécessaires en secondaire 4 et 5.

Les programmes¹¹ proposés sont des ensembles intégrés d'activités d'apprentissage visant à l'atteinte d'objectifs de formation en fonction de standards déterminés. Chaque programme comporte des composantes de formation générale et une composante de formation spécifique. Chaque composante comprend un certain nombre d'unités. Chaque unité correspond à 45 heures d'activités d'apprentissage, cours théoriques, travaux pratiques et travail personnel. Cours généraux imposés par le ministère (comités de programmes) et cours spécifiques de l'établissement. Un cours échoué peut être refait.

Les enseignants à tous niveaux travaillent sur projet, au sein de l'école, avec d'autres professionnels.

logues, éducateurs spécialisés, orthopédagogues, orthophonistes, personnels de santé, conseillers d'orientation²... Enfin, ce sont des commissions scolaires³, organisations décentralisées et paritaires où les parents élus jouent un rôle très important, qui gèrent les écoles primaires et secondaires.

Primaire

À l'âge de 4 ou 5 ans, l'élève intègre le préscolaire pour une ou deux années. Tous les enfants entrent à 6 ans dans le primaire, qui dure six années (cycle régulier). La scolarité est répartie en trois cycles de deux ans. La semaine de cours est de vingt-cinq heures.

Lorsqu'un enfant présente des troubles, il bénéficie immédiatement de l'intervention d'un éducateur. Si les comportements persistent et que l'intervention de l'éducateur ne suffit pas, il y a rencontre formelle avec les parents pour établir ensemble un plan d'intervention adapté à l'enfant. Si

fin de cycle qui détermine le passage dans le cycle suivant.

Au second cycle (3, 4, 5), les parcours sont diversifiés. Il y a beaucoup d'options et donc moins d'identité de classe, les groupes se forment en fonction des options.

- Les parcours de formation générale (FG) et de formation générale appliquée (FGA⁶) débouchent sur le même diplôme (DES). Ils sont au choix de l'élève chaque année (passage dans les deux sens). La différence entre les deux parcours tient au cours de sciences et technologie plus important en FGA. De plus, le projet personnel d'orientation (PPO⁷) qui permettra, à partir de septembre 2007, à l'élève une exploration active de plusieurs métiers en classe, est facultatif en FG et obligatoire en FGA.

- Un certain nombre d'élèves qui ont réussi au minimum le français, les maths et l'anglais du secondaire 3, optent pour

Sur recommandation du collège, le ministre décerne le diplôme d'études collégiales à l'élève qui a atteint l'ensemble des objectifs et des standards de son programme et a réussi l'épreuve de synthèse propre à ce programme. Le Diplôme d'études collégiales (DEC) général permet de se porter candidat à l'université dans les voies pré-choisies. Le DEC technique permet de travailler ou de se porter candidat à l'université. Le taux de diplômation est de 65 %. Un tiers décroche avant la fin des études. Un tiers change de programme au cours de ses études. Le Cegep peut se faire en deux, trois ou quatre ans.

Les Cegep sont indépendants des commissions scolaires et se positionnent sur un marché très concurrentiel : chacun cherche à attirer les étudiants avec les meilleurs programmes.

L'enseignement des adultes

Lorsqu'à 18 ans, un élève n'a pas obtenu les acquis nécessaires à l'obtention du DES, il peut poursuivre sa scolarité «aux adultes» y obtenir les diplômes du secondaire et éventuellement poser directement sa candidature à l'université sans passer par le Cegep, mais les échecs sont alors nombreux.

Danielle Ferré¹², conseillère d'orientation psychologue, chargée de mission pour l'éducation à l'orientation au rectorat de Montpellier.

Aimer l'école... à Cœur-Vaillant

Rino Levesque, Robert Boudreau et Lara Langlais

Est-ce un mirage ou une réalité quand les enfants d'une école publique à caractère fortement multiculturel et avec un indice de pauvreté important se disent heureux de venir y apprendre? Une illusion, d'entendre de nombreux garçons affirmer ne plus vouloir rater de jours d'école... même lorsqu'il fait une tempête de neige? Pourquoi, régulièrement, des enfants en difficulté d'apprentissage deviennent en quelques mois des jeunes dynamiques et déterminés à apprendre et à réussir? Quel est donc le secret de l'école primaire publique Cœur-Vaillant de la ville de Québec ?

L'histoire de l'école communautaire entrepreneuriale appelée Cœur-Vaillant (350 enfants) débute en août 1999 avec l'arrivée d'un nouveau directeur. Cet établissement d'enseignement vivait alors une forte décroissance de sa clientèle et de nombreux phénomènes de délinquance y sévissaient. Pour remédier à ces problèmes, le directeur propose aux enseignants, puis à toute la communauté le concept de partenariat en formation : école-communauté (PFÉC).

Une nouvelle alliance

Fruit de quatorze ans de passion et d'innovation en Colombie-Britannique, en Ontario et en Saskatchewan, le concept PFÉC s'inspire en partie des centres scolaires communautaires implantés depuis plusieurs années dans les communautés francophones canadiennes vivant hors Québec, par exemple en Acadie. À l'origine, le PFÉC avait pour but de permettre à ces communautés de survivre en français dans un contexte minoritaire. Dans les faits, ce concept propose une nouvelle alliance entre l'école et la communauté visant à favoriser le plus possible le partage de la responsabilité d'éduquer. À l'école Cœur-Vaillant, le PFÉC atteint sa maturité et constitue un puissant outil pour intéresser les enfants à l'école. L'association renouvelée «école-communauté» permet à l'école d'obtenir des moyens humains, matériels et financiers pour rendre possible l'innovation pédagogique. La communauté est ici vue dans son sens le plus large et comprend, outre les parents, les partenaires de l'école – fussent-ils des bénévoles, des entreprises privées ou des structures publiques. Le PFÉC a permis de mettre

sur pied un programme d'enseignement plus riche pour les enfants.

Le programme SAC Entrepreneuriat¹

En 2002, le PFÉC donne naissance au programme spécialisé SAC Entrepreneuriat. Ce programme repose sur le principe que l'innovation – nécessaire à la création de toute entreprise – ne saurait se faire sans de solides aptitudes et connaissances en sport, en arts et dans le domaine de la culture générale. À titre d'exemples, le sport permet de développer le sens de la coopération mais aussi du défi ; les arts accroissent la créativité, et la culture générale donne un esprit plus ouvert.

À Cœur-Vaillant, est développée une approche que nous dénommons *entrepreneuriat conscient*, lequel s'appuie sur des éléments fondamentaux comme la conscience de l'impact de sa «façon d'entreprendre» sur soi, sur l'autre, sur l'environnement et sur la planète. La dimension éthique y occupe une place prépondérante. Sur le plan pratique, on vise le développement de compétences entrepreneuriales chez l'enfant, dont celles de *s'entreprendre, d'entreprendre* et de *créer l'innovation* de façon consciente, responsable et autonome.

Tous ces éléments combinés (PFÉC, SAC Entrepreneuriat, entrepreneuriat conscient) donnent lieu à ce que nous appelons désormais l'école communautaire entrepreneuriale (ECE). Ce type d'entrepreneuriat se veut au service de la vie et de la santé globale des personnes. Il favorise le développement équilibré des dimensions physique, affective, mentale, créative, sociale, économique, morale, culturelle, environnementale et spiri-

1 G. Beaulac, (2000) ministère de l'Éducation du Québec. <http://www.mels.gouv.qc.ca/>. Tous les programmes sont consultables sur ce site. Cette réforme en cours d'application atteint maintenant le secondaire.

2 Ces professionnels appartiennent aux services éducatifs complémentaires.

3 72 commissions scolaires (60 francophones, 9 anglophones, 3 desservant les autochtones) ont été créées le 1^{er} juillet 1998 <http://www.fcsq.qc.ca/>

4 Il existe aussi plusieurs programmes spécifiques comme «Répit transit» ou les classes Kangourou pour combler les carences affectives.

5 www.ehdaa.net

6 Environ 30 % des élèves.

7 <http://www.repertoireppo.qc.ca/>

8 www.inforoutefpt.org

9 Les Cegep (nom officiel) se situent au regard du système éducatif français entre le lycée et l'université. Les jeunes qui les fréquentent sont étudiants.

10 Des services régionaux (SRAM – SRAQ – SRAS) se chargent de la collection et du traitement des candidatures.

11 Guide pratique des études collégiales au Québec 2005 – 153 programmes d'études – 79 établissements au Québec – SRAM.

12 Je voudrais remercier pour son aide précieuse dans la rédaction de cet article : Hélène Belzil, conseillère d'orientation à Montréal.

tuelle que partagent les êtres humains. Une telle culture propose le partage entre les partenaires de l'école-communauté d'une vision et de la responsabilité du projet éducatif en gestation, du programme spécialisé et du processus éducatif dans son ensemble.

« Bienvenue dans votre école »

SAC Entrepreneuriat donne l'occasion à chaque enfant de faire des choix lui permettant de pousser plus loin ses apprentissages via sa *formule pédagogique à la carte orientante* (FPCO) comprenant quatre innovations pédagogiques :

1. Une carte intégrée en classe.
2. Une carte intégrée au service de garde.
3. Une programmation à la carte gratuite, notamment pour une demi-heure d'activités sportives et de santé animées par jour pour tous les enfants pendant toute l'année.
4. Une programmation à la carte payante, dont :
 - les *options spécialisées* en sport, arts, culture et entrepreneuriat ;
 - le système *Compétences Plus* (aide aux devoirs et assistance aux enfants en difficulté) ;
 - des *activités familiales*, le soir et la fin de semaine.

C'est ainsi que le principe d'une école ouverte sept jours sur sept, à 360

Une pédagogie « entrepreneuriale » en acte

Tout au long de sa formation, l'enfant est amené à intégrer les rôles d'*initiateur*, de *réalisateur* et de *gestionnaire* de projets. Ces rôles sont appris à partir de deux méthodes appelées « SAC » et « Entrepreneuriat » qui permettent le développement rigoureux et systématique de douze valeurs, de trois forces, d'une aptitude et trois compétences entrepreneuriales conscientes. La méthode « Entrepreneuriat » se concrétise notamment dans plus de quinze microentreprises pédagogiques en action qui sont de type *environnemental*, de *service*, de *distribution*, de *transformation* et *international*. Les enfants y vivent des processus organisationnels, industriels ou commerciaux le plus près possible de la réalité, ainsi que des responsabilités qui y sont associées. Une microchambre de commerce des entrepreneurs, le *Conseil des jeunes entrepreneurs*, complète le dispositif « Entrepreneuriat ». Par souci de cohérence, le service de garde permet de prolonger les apprentissages amorcés par les enfants en élaborant des activités et des projets qui s'inspirent des microentreprises ou des projets initiés en classe.

Une école sur la sellette

En 2005-2006, les résultats académiques en français, en mathématiques et en

comme pour les enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et de comportement. Aux dires de nombreux parents, d'enseignants et d'éducatrices du service de garde, on assiste souvent à de « petits miracles ».

Le contexte généralisé de plaisir et de motivation à apprendre se manifeste de diverses façons. Depuis quatre ans, surtout chez les enfants du 3^e cycle, on observe une chute radicale des problèmes de délinquance, phénomène devenu quasi inexistant. Chez les enfants allophones (34 % de l'effectif de l'école), ce climat accélère le processus d'intégration à la culture québécoise et d'apprentissage de la langue française et des autres matières. De surcroît, les enfants dits « doués » relèvent des défis à la hauteur de leurs talents. Ils peuvent régulièrement assumer des responsabilités plus grandes et expérimenter le plaisir de pousser plus loin leurs compétences grâce aux diverses options vécues en classe ou offertes à la programmation à la carte. En somme, la culture de l'*entrepreneuriat conscient* apporte un nouvel espoir aux enfants et aux communautés : avoir à la portée de la main un véritable antidote à l'inégalité des chances, au décrochage et à la pauvreté.

Rino Levesque, directeur.

Robert Boudreau,
conseiller pédagogique.

Lara Langlais,
stagiaire à la direction de l'école
Cœur-Vaillant.

Une école ouverte sept jours sur sept, ouverte à toute la communauté : tous peuvent bénéficier d'installations coûteuses qui serviraient peu sans cela.

degrés, c'est-à-dire ouverte à toute la communauté, est mis en avant. Le programme permet donc à toute la communauté de bénéficier d'installations coûteuses qui serviraient peu autrement. Pour les enfants, il n'y a pas de coupure entre l'école et le milieu dans lequel ils évoluent quand la classe est terminée. Le personnel enseignant accompagne les jeunes dans leurs apprentissages qui se font le plus souvent par l'entremise de projets. Il est d'ailleurs fréquent que ces projets soient initiés suite à une proposition ou à une interrogation d'un enfant. Au besoin, un appel aux ressources du milieu est fait. Ainsi n'est-il pas rare de voir les yeux des enfants pétiller parce qu'un grand-maman ou un papa vient apporter son expertise ou simplement raconter une histoire dans la classe où son petit-fils ou sa fille évolue. Le slogan « Bienvenue dans votre école » prend alors tout son sens.

anglais sont impressionnants. En outre, l'école Cœur-Vaillant établit, année après année, depuis 2002, des records jamais atteints par une école primaire publique au Québec comme au Canada, en remportant de prestigieux prix et mentions dans des secteurs traditionnellement réservés à des grandes institutions et même aux entreprises privées. Cela est vrai en entrepreneuriat mais le sport, les arts et la culture générale ont été plusieurs fois récompensés de façon particulière. Faut-il préciser l'effet que cette reconnaissance a sur la motivation des enfants et de l'équipe-école ? Que dire également de l'importance que prend l'école pour celles et ceux qui, dans la communauté, la soutiennent ?

Le plaisir d'apprendre est la conséquence la plus évidente de la mise en œuvre du concept PFÉC à l'école Cœur-Vaillant. C'est vrai pour les enfants qui réussissent plutôt bien à l'école tout

Pour en savoir davantage, consulter le site internet de l'école à l'adresse suivante :
<http://www.csdecou.qc.ca/coeur-vaillant>

1 SAC : acronyme de sport, arts et culture.

Regard sur la réforme

Isabelle Claude

Et si l'on demandait aux enseignants ce qu'ils en pensent ? L'opinion est plutôt partagée entre la volonté de faire progresser l'école et le doute devant la complexité inhérente à toute réforme, à tout « nouveau ».

« **D**e temps en temps moi j'ai les bleus... », voilà ce que chantaient les enseignants du Québec dans les années quatre-vingt-dix, en référence aux programmes pédagogiques du ministère de l'Éducation. Il s'agissait à l'époque d'objectifs à atteindre, de connaissances à enseigner, d'habiletés à développer. J'ai travaillé avec ces programmes à l'université, je ne me les rappelle déjà plus très bien... Environ deux ans après avoir obtenu mon poste d'enseignante à temps plein, le vent a tourné... On a alors parlé de la *réforme* ! Elle allait s'appliquer sur plusieurs années, il ne fallait pas s'inquiéter. Ont alors débuté les nombreuses formations sur le développement des compétences et le nouveau programme de formation (le PDF, comme on l'appelle ici). Les enseignants du premier cycle ont

- Elle est surtout utile aux conseillers pédagogiques qui se découvrent un nouveau rôle.

- Les parents ne savent plus où en sont leurs enfants car il n'y a plus de note (en %) sur le bulletin.

Un autre point de vue

On m'a demandé ce que moi j'en pensais... En tant qu'enseignante et conseillère pédagogique en approche orientante, je vois évidemment les bons côtés de la réforme, tout en sachant très bien qu'il n'y a aucune recette miracle en éducation.

Selon moi, la réforme a permis aux enseignants de comprendre qu'ils devaient tout mettre en œuvre pour former des élèves compétents, mais que ces derniers étaient tout de même responsables de leurs apprentissages. L'approche par

tent aux enseignants et aux élèves, de porter un jugement sur l'atteinte des compétences et non sur le degré d'acquisition des connaissances.

Un jugement suspendu

Évidemment, la réforme entraîne un changement de paradigme, une façon toute nouvelle d'enseigner (je dirais plutôt d'éduquer). Est-ce qu'elle obtiendra les effets escomptés, c'est-à-dire former des futurs citoyens ayant appris à développer des compétences ? C'est ce que l'avenir nous dira, il est encore trop tôt pour observer ses effets à long terme. Quoi qu'il en soit, la notion de compétence est très valorisée dans notre société, c'est pourquoi il est important de la développer dès l'enfance. Après tout, les élèves de notre classe seront ceux qui, plus tard, répareront notre voiture, chercheront des remèdes contre le cancer ou soigneront notre animal domestique. Nous avons donc grand intérêt à tout mettre en œuvre pour qu'ils puissent développer leurs compétences !

L'approche par compétences suppose que l'élève soit en action, qu'il soit conscient de sa façon d'apprendre et qu'il assume une responsabilité importante dans son évaluation.

Isabelle Claude, conseillère pédagogique à St-Hyacinthe.

passé de nombreuses heures à être « formés », suivis de ceux du 2^e cycle un an plus tard, pour terminer avec ceux du 3^e cycle (qui eux, n'ont presque pas eu de formation, apprenant de leurs collègues). Cette année, c'est au tour du premier cycle du secondaire de vivre ce que l'on appelle « le nouveau pédagogique ».

L'avis des détracteurs

Pour ces derniers, la réforme scolaire a entraîné plusieurs inconvénients :

- Les élèves n'ont plus autant de connaissances (entre autres, ils ne savent plus écrire).
- Ils font trop de projets au lieu « d'apprendre ».
- Ils ont un moins bon comportement.
- La réforme sert aux bureaucrates du ministère.
- Elle ne permet presque plus aux élèves de recommencer une année : certains passent en classe supérieure, sans avoir acquis le degré de compétences requis.

compétences suppose que l'élève soit en action, qu'il soit conscient de sa façon d'apprendre et qu'il assume une responsabilité importante dans son évaluation.

Pour moi, la beauté de la réforme scolaire s'appuie sur le principe que les élèves, pour être compétents dans un domaine, doivent réussir à faire un transfert des connaissances apprises vers les situations complexes qu'on leur propose. C'est pourquoi on parle beaucoup de « projets », mais il s'agit surtout de situations d'apprentissage qui permettent aux élèves de construire du sens autour des connaissances acquises, de faire un transfert approprié, de mobiliser plusieurs ressources et compétences (disciplinaires et transversales) afin d'arriver à un résultat. À cet effet, l'observation et le jugement de l'enseignant porteront beaucoup plus sur les processus que sur les résultats obtenus.

Avec la réforme, les sessions d'examens ont laissé la place aux situations d'apprentissage et d'évaluation, qui permet-

Faire avec et ne pas aller contre

Manon Desjardins et Chantal Raymond

Notre réforme scolaire est très controversée. Elle s'appuie sur les principes du socio-constructivisme, selon lesquels l'élève est maître de ses apprentissages, l'enseignant agissant comme un guide. Quelques-uns y croient, certains sont sceptiques et d'autres n'y adhèrent en rien.

Une réforme déconnectée du réel?

Mais dans le quotidien, comment cela se vit-il? L'implantation de la réforme s'est faite très lentement un peu partout au Québec et à un rythme variant d'une école à l'autre, voire d'une classe à l'autre. Quelques écoles alternatives appliquaient déjà plusieurs des principes de la réforme. Certains enseignants avaient hâte d'essayer autre chose, alors que d'autres étaient effrayés par ce grand changement dans leurs habitudes professionnelles. Et entre ces deux extrêmes, la majorité, un peu sceptique, s'est risquée peu à peu à appliquer de petits changements dans la classe. Il faut dire que la formation et surtout l'information ont fait défaut depuis le début. Nous y allions en tâtonnant, sans trop comprendre où mèneraient tous ces changements. Nous n'avions aucune autre projection à long terme que la promesse d'une réussite pour tous, – la preuve de cette réussite étant l'interdiction de reprendre (*redoubler) une année

grand changement dès le début de l'implantation en 2000. Une classe multiniveau ouvrait au premier cycle. Puisque personne ne semblait intéressé par cette classe, nous avons décidé de faire un cycle complet de classes multiniveau. Nous allions donc travailler par cycle comme le préconisait la réforme. C'était le premier changement.

Nous avons alors regroupé 120 élèves dans cinq classes multiprogramme. Des élèves de première et de deuxième année se retrouvaient ainsi ensemble durant une grande partie de la journée. Chaque matin, les classes sont décroisées de 9 heures à 10 heures. Nous appelons cette période *le Collectif*. Les élèves se retrouvent alors en groupe de première ou de deuxième année. C'est la partie de la journée où ils reçoivent l'enseignement de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Chaque enseignante reçoit des élèves d'une autre classe. Pour le reste de la journée, chacun retrouve sa

quelques ajustements. Ainsi, nous avons opté pour une gestion par cycle, en classes «pluriannuelles», avec dyade d'enseignantes. Ce sont des classes pluriannuelles parce que nous avons toujours quatre classes multiprogramme, regroupant des élèves du premier cycle de première et deuxième année. Nous parlons de dyade d'enseignantes parce que les élèves sont appelés à travailler avec deux enseignantes régulièrement. Nous avons toujours des collectifs le matin, un plan de travail où les élèves travaillent en ateliers une période par jour et des périodes de projets, de sciences, d'arts dramatiques et d'arts plastiques.

Si nous avons continué à travailler ainsi, c'est parce que nous y voyons des avantages pour chacun. Nous travaillons, élèves et enseignants, dans un cadre dynamique et stimulant. Notre gestion nous permet de respecter le rythme d'apprentissage particulier de chaque élève. Le plan de travail est une formule idéale pour différencier le contenu et l'adapter à chacun. Étant regroupés dans une même classe, les élèves de première année du cycle voient à plus long terme vers où ils vont, et les élèves de deuxième année, au contact des plus jeunes, le chemin parcouru. C'est très motivant de voir qu'on progresse toujours quel que soit son rythme. Les élèves se sentent impliqués dans leurs apprentissages puisqu'ils ont des choix à faire dans leur plan de travail. Pour les enseignants, le travail d'équipe est très stimulant. Nous échangeons souvent au sujet de nos élèves. Nous évaluons aussi ensemble. Enfin, on y voit tant d'avantages qu'on ne voudrait pas retourner en arrière dans un cadre plus traditionnel.

Une fois par semaine, nous planifions ensemble les compétences à privilégier, les situations d'apprentissage, les plans de travail, les observations sur les élèves...

scolaire. On a l'impression que cette réforme a été pensée par des personnes tout à fait déconnectées de la réalité des écoles. Cette réforme a été lancée trop vite, sans trop y réfléchir, sans analyser ou même prévoir les conséquences de son application à long terme. On peut retrouver actuellement dans une classe de cinquième année (11 ans) un élève n'ayant pas complété les apprentissages de la deuxième année scolaire (8 ans).

L'exemple de notre école

Voici un aperçu de la façon dont nous vivons la réforme dans notre école. Nous enseignons dans une école primaire de Longueuil en banlieue de Montréal. Nous ne sommes pas plus audacieuses que l'ensemble de nos collègues, mais les circonstances nous ont donné l'occasion de nous lancer dans le

classe d'origine. Les élèves travaillent par ateliers en suivant un plan de travail, dans lequel chacun doit faire des choix. L'élève choisit l'ordre dans lequel il fait les ateliers obligatoires. Par la suite, plusieurs possibilités s'offrent à lui, afin de compléter les apprentissages et les connaissances. Chacune des classes vit aussi différents projets au fil de l'année. Cela permet d'intégrer concrètement tout ce que chacun a appris. Une fois par semaine, nous planifions ensemble les compétences à privilégier, les situations d'apprentissage, les plans de travail, l'ajustement des collectifs, les observations sur les élèves, etc.

Un cadre dynamique et stimulant

Aujourd'hui, six ans plus tard, nous fonctionnons encore sensiblement de la même façon, mais nous avons fait

Appliquons-nous la réforme à 100 %?

Non, mais nous pensons qu'on en a tiré le meilleur. Nous croyons à la nécessité de transmettre des connaissances. Bien sûr, l'élève peut découvrir par lui-même, mais très jeune il a quand même besoin d'une base de connaissances pour ensuite faire des choix. Nous pouvons faire l'analogie avec la construction

d'une maison. Pour construire une maison, il faut une solide fondation et un coffre d'outils bien garni. Ensuite, on peut construire selon ses besoins, ses goûts et son potentiel.

Alors oui au développement des compétences transversales, soyons des guides pour nos élèves, mais ne mettons pas de côté d'autres aspects de notre rôle d'enseignant. Il est primordial pour nous de plonger les élèves dans un environnement riche et stimulant. En animant plusieurs activités d'apprentissage variées, les élèves auront envie de parfaire leurs connaissances. Comme l'appétit vient en mangeant, en apprenant on développera notre soif d'apprendre.

Cette expérience nous a permis d'améliorer notre enseignement, mais l'objectif de la réussite pour tous reste une utopie; les élèves performants le demeurent, les élèves en difficulté ne progressent pas davantage. Pour ce qui est de l'évaluation et du bulletin remis aux parents, il faudra revoir notre façon de faire car on est loin d'être efficace actuellement. Mais cela, c'est un autre sujet...

**Manon Desjardins
et Chantal Raymond,
enseignantes à l'école de
Normandie, Longueuil,
Québec, Canada.**

Des parents favorables au changement

Diane Miron

Au Québec, le rôle des parents est plus évident qu'en France. Leur présence dans les commissions scolaires et leur influence en font des partenaires respectés et soucieux de l'intérêt général.

Le Québec est engagé depuis 1998 dans un mouvement de réforme de l'éducation qui doit être complété en 2010. Même si pratiquement toutes les facettes de l'éducation sont visées par ce vaste chantier, son élément le plus visible et le plus discuté est sans contredit le passage d'une pédagogie centrée sur les connaissances à une pédagogie centrée sur les compétences. Cette approche pédagogique, implantée progressivement depuis 2000, ne manque évidemment pas d'interpeller la population et tout particulièrement les parents. Il est toutefois difficile, à l'heure actuelle, de rendre compte de quelque chose que l'on pourrait désigner comme une vision parentale de ce virage pédagogique. En effet, certains parents, à l'instar de la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ), accueillent favorablement l'approche par compétences. D'autres se montrent sceptiques ou opposés.

Regard favorable de la FCPQ

La FCPQ a pour mission de défendre et de promouvoir les droits et les intérêts des parents des élèves des écoles publiques primaires et secondaires de façon à assurer la qualité de l'éducation offerte aux enfants. Elle fait valoir les points de vue, attentes et préoccupations des parents d'élèves auprès des partenaires nationaux de l'éducation. Elle a donc assuré une présence soutenue et vigilante tout au long du processus d'élaboration et d'implantation (encore en cours) d'une réforme qui touche à maints égards le présent et l'avenir des jeunes du Québec.

Une école en difficulté

La FCPQ a pris acte du bilan de santé de l'école québécoise de 1995-1996. Les taux alarmants d'échec et de décrochage scolaires sont éloquentes: trop de filles et surtout trop de garçons concluent de leur

expérience scolaire que «l'école, ce n'est pas fait pour moi!». La question que pose une telle situation est celle de savoir si les jeunes doivent s'adapter à l'école ou si c'est plutôt celle-ci qui doit s'adapter à eux. Selon nous, l'école existe pour les jeunes et doit adapter son fonctionnement et ses pratiques aux élèves. C'est en leur nom que notre fédération s'est jointe à de nombreux partenaires pour souhaiter une rénovation en profondeur de l'éducation québécoise, notamment sur le plan pédagogique. Elle a ainsi accueilli avec confiance l'approche par compétences comme une réponse adaptée aux besoins des jeunes et aux préoccupations et attentes parentales et sociales. Cet accueil n'a rien d'inconditionnel ou de naïf: le déploiement d'une telle pédagogie implique de changer profondément les façons de faire et de voir. Il faut donc du temps mais aussi toute une gamme de moyens pour soutenir les différents

acteurs concernés. Il reste que les efforts à faire pour réaliser ce virage pédagogique sont, selon nous, amplement justifiés par la responsabilité que nous avons tous de veiller au bien-être individuel et collectif de nos garçons et de nos filles.

Une pédagogie pour les enfants d'aujourd'hui

Le désir universel et légitime des parents de réussite pour leurs enfants doit tenir compte de tout ce qui façonne une société donnée, à une époque donnée. Les caractéristiques des jeunes d'aujourd'hui et la complexité du monde rendent souhaitable et nécessaire une pédagogie renouvelée. Par rapport à ceux d'il y a trente ans, les jeunes d'aujourd'hui sont plus informés et plus stimulés. Ils ont accès à un réservoir énorme d'informations; ils sont plus audacieux et plus débrouillards, plus spontanés et plus habiles à s'exprimer et vivent dans un monde marqué par la pluralité. Enfin, ils sont moins soumis à l'autorité de l'adulte. Pour que ces jeunes profitent de l'école et y déploient leurs talents et leur intelligence, pour qu'ils y soient bien, il faut qu'elle leur propose des conditions d'apprentissage différentes de celles qui ont été conçues pour des élèves d'une autre époque. Par exemple, leur donner la possibilité de jouer un rôle actif dans leurs apprentissages, de les réaliser grâce à des situations authentiques, de voir respecter leur rythme et leurs façons d'apprendre, de fournir un espace pour comprendre le pourquoi des choses. Cette perspective est bien loin du modèle traditionnel de l'enseignant dispensateur de savoirs et de l'élève plus ou moins confiné à un rôle passif. L'approche par compétences propose aux jeunes des façons multiples d'acquérir le bagage nécessaire à leur réalisation; elle crée un contexte plus favorable à ce que chaque fille et chaque garçon puissent donner du sens à leur métier d'élève et puissent penser: «L'école, c'est fait pour moi...»

Une pédagogie ambitieuse adaptée à la complexité de notre temps

Notre société est marquée par la mondialisation des économies et des cultures, l'explosion des connaissances, la transformation des modes de communication et de production, la multiplication des modèles familiaux, et la diversification des repères religieux, moraux et culturels... Pour vivre dans un tel monde, il faut savoir utiliser ses connaissances de façon adéquate, dans des contextes changeants, donc apprendre de façon continue, résoudre des problèmes, s'adapter à des situations variées, composer avec des personnes et des environnements multiples. Aujourd'hui, plus que jamais,

«élever un enfant jusqu'à sa hauteur d'homme ou de femme, c'est l'aider à reconnaître ses intérêts et ses talents, à développer ses connaissances et ses capacités, et c'est l'amener dans un mouvement de croissance qui ne s'arrêtera plus jamais». L'approche par compétences s'inscrit, croyons-nous, dans une telle vision de l'éducation.

Elle comporte à la fois plus d'exigences et des possibilités plus grandes de motiver les élèves à acquérir des connaissances et à les utiliser en exerçant des compétences fondamentales. Les connaissances ne sont pas sacrifiées dans ce «virage» pédagogique: au contraire, elles constituent les matériaux nécessaires au développement des compétences. En effet, «on ne peut pas être compétent et ignorant, mais on peut être savant et incompetent». Les savoirs seuls ne peuvent suffire à soutenir les jeunes dans leur réalisation présente et future. On connaît bien ce pragmatisme qui amène les élèves de tous âges à demander constamment «à quoi ça sert?». L'apprentissage qui cible le développement des compétences (disciplinaires et transversales) peut satisfaire ce questionnement en situant les connais-

L'approche par compétences crée un contexte plus favorable à ce que chaque fille et chaque garçon puissent donner du sens à leur métier d'élève et puissent penser: «L'école, c'est fait pour moi...»

sances dans des contextes signifiants où l'élève est appelé à faire quelque chose avec les savoirs et à les situer dans des contextes qui ont du sens.

Comme le signale Robert Bisailon, «on n'apprend pas d'une façon à tel âge, et de toute autre façon à tel autre âge. Ce sont toujours les mêmes mécanismes qui sont déclenchés. C'est quand ils ne l'ont pas été, ou si peu, que le développement est freiné, enrayé ou perturbé.

Réticences et inquiétudes

La position favorable de la FCPQ à l'égard de la réforme ne reflète pas nécessairement le point de vue de l'ensemble des parents. De fait, les visions sont partagées: si certains sont confiants et enthousiastes, d'autres manifestent plutôt de la méfiance, de l'inquiétude, sinon un rejet catégorique. Et surtout, observons-nous, de très nombreux parents ont beaucoup de mal à y voir clair... Pour certains, l'approche par compétences semble en effet représenter une créature mystérieuse et inquiétante, quand elle n'est pas simplement perçue comme une fantaisie idéologique pro-

mue par une poignée de fonctionnaires ignorants. Comment expliquer que, sur la base d'attentes relativement partagées, les parents ne soient pas enthousiastes devant le renouveau pédagogique?

Défaut d'information

Une ligne de partage nette entre parents favorables et défavorables au renouveau pédagogique n'est pas un phénomène étonnant. Ce clivage existe chez d'autres acteurs, notamment chez le personnel enseignant. Le fait est que «jamais une réforme au Québec n'aura fait l'objet d'autant d'analyses et de critiques» et la scène publique est régulièrement occupée tantôt par les détracteurs, tantôt par les promoteurs du renouveau pédagogique. Les parents se trouvent ainsi confrontés à des informations et des interprétations contradictoires.

La vigueur du débat public tient sans doute à l'ampleur des changements que le renouveau exige de tous ceux qui participent à l'éducation des jeunes. De surcroît, ces transformations doivent se réaliser dans un contexte de crise budgétaire de l'État et sur fond de bouleversements culturels, sociaux, politiques, économiques,

technologiques. Un virage semblable génère donc nécessairement des turbulences, d'autant plus ressenties qu'elles touchent un sujet sensible à propos duquel chacun, expert ou non, a une opinion bien campée. Les prises de positions et les commentaires s'expriment souvent à partir d'un enchevêtrement d'arguments de différentes natures: didactiques, pédagogiques, socio-économiques, socio-politiques... De tels discours n'ont évidemment rien d'éclairant ni surtout de rassurant pour de nombreux parents d'élèves. Selon nous, les parents et la population n'ont pas bénéficié d'une information suffisante, en qualité et en quantité, sur les tenants et aboutissants de la réforme et en particulier de l'approche par compétences. Dès lors, le champ a été libre pour que certains laissent trop souvent entendre que toutes les difficultés scolaires et sociales de nos enfants sont causées par la réforme...

Soutenir le changement

L'adoption d'une vision renouvelée de la pédagogie scolaire suscite certaines résistances. Toutes normales et légitimes

qu'elles soient, celles-ci doivent selon nous être surmontées. Il est urgent d'adapter nos modes d'apprentissage aux caractéristiques et besoins actuels des jeunes. Pourtant, on semble souvent oublier cet impératif lorsqu'on réfléchit à l'éducation en se référant à notre propre histoire scolaire, avec ses faiblesses et ses ratés trop souvent méconnus. Il faut certes faire preuve de prudence dans la façon de mettre en œuvre cette pédagogie et se donner les moyens de son application. Mais il faut tout autant éviter de

somber dans l'immobilisme ou d'effectuer un retour en arrière vers des pratiques génératrices de trop d'échecs et de trop de décrochages, des pratiques qui coûtent trop cher sur les plans humain, social et économique.

Diane Miron, présidente de la Fédération des comités de parents du Québec.

L'élève, premier agent de son développement

Jean-Marie Quiesse

Un des objectifs de la réforme québécoise est apprendre aux jeunes à être les agents de leur orientation dans une société en recherche de cohérence. Comment y parvenir dans une école traditionnellement marquée par le découpage des disciplines scolaires ?

L'école québécoise décentralise les pôles de décision

Ce qui me frappe dans la conception de l'école québécoise dont le rôle est, comme en France, d'instruire, de socialiser et de qualifier, c'est ce souci répété de construire la cohérence sociale et la réussite personnelle. Cette conception repose sur une gestion organisée de l'information destinée à faciliter les choix à tous les niveaux. Ainsi, l'élève devient le premier agent de son développement et fait les choix qui le concernent. Cette approche nécessite une information orientante en direction des jeunes. De même, une partie du pouvoir central est décentralisée, remise entre les mains des conseils d'établissements et des commissions scolaires. Aux niveaux institutionnels, il faut donc développer la communication entre les différentes commissions mais aussi avec le ministère central. Il existe alors au niveau de l'organisation d'un système éducatif orientant une gestion partagée des données éducatives et organisationnelles assurée par la société GRICS (gestion du réseau informatique des commissions scolaires). Cette même société

développe également un portail Internet en direction des jeunes, des enseignants et des familles. Dans un contexte aussi décentralisé, et à tous les niveaux, la compétence à traiter l'information prend toute son importance.

L'école française oriente à partir d'un modèle national

En France, la décision d'orientation est très fortement influencée par l'institution. Le diagnostic et le projet de l'école

Mais cette information est une exploration, une anticipation des affectations possibles au lendemain d'un jugement scolaire, plus qu'un moyen de détermination d'une hypothèse et d'une stratégie personnelle. L'école française, très administrée, flèche les itinéraires et oriente chacun par un pronostic fixé en amont, au regard des affectations possibles, en s'appuyant surtout sur les résultats des disciplines et le type de filière suivie. Les enseignants en sont les

En France, le diagnostic et le projet de l'école se substituent la plupart du temps à celui de l'élève et laissent peu de place à une démarche orientante.

se substituent la plupart du temps à celui de l'élève et laissent peu de place à une démarche orientante. Il n'y a guère d'espace pour un sujet vraiment actif au regard de ses rêves, ses intentions ou ses projets. Le dialogue si souvent recommandé dans les textes doit se baser sur une bonne information assurée par l'Onisep, les conseillers d'orientation psychologues et le professeur principal.

principaux agents. Dans ce contexte, les compétences à développer se situent davantage chez les professeurs, alors principaux agents des décisions d'orientation.

L'élève, acteur responsable de ses choix

Pour l'école québécoise, amener chacune et chacun à structurer son iden-

Une réforme centrée sur les compétences

Les *compétences disciplinaires* correspondent aux cibles de formation propres à chaque discipline regroupées en *domaine d'apprentissage*. Par exemple, dans le premier cycle du secondaire¹, les trois compétences disciplinaires suivantes ont été identifiées pour le français qui fait partie du domaine des langues : lire et apprécier des textes variés; écrire des textes variés; communiquer oralement selon des modalités variées.

Le programme de formation contient neuf *compétences transversales* de natures différentes :

- d'ordre intellectuel : exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice.
- d'ordre méthodologique : se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication.
- d'ordre personnel et social : structurer son identité ou actualiser son potentiel, coopérer.
- de l'ordre de la communication : communiquer de façon appropriée.

Leur caractère générique s'actualise autant dans les disciplines que dans les *cinq domaines généraux de formation* identifiés : Médias; Santé et bien-être; Environnement et consommation; Vivre ensemble et citoyenneté; Orientation et entrepreneuriat. L'intention éducative est « d'amener l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société »². Ces *domaines* servent à concevoir des situations d'apprentissage et un contexte pédagogique favorisant le développement des compétences.

¹ MEQ, 2004.

² MEQ, 2004, p. 24.

tité, construire et partager une vision du monde et développer un pouvoir d'action repose sur l'acquisition de neuf compétences dites « transversales » (voir encadré) qui permettent de développer ensemble les *capacités à apprendre* et les *capacités à s'orienter* dans une société de l'information où ces deux dimensions sont étroitement liées. Cette approche conjointe – dite « orientante » – est un appui indispensable à la prise d'autonomie des élèves, appelés à réfléchir sur leurs choix en lien avec ce qu'ils apprennent du monde et réciproquement à réfléchir sur le sens des connaissances qu'ils acquièrent en lien avec d'éventuels choix d'orientation.

Au Québec il n'existe pas de conseil de classe. Le jeune et sa famille, avec l'aide du conseiller d'orientation et des enseignants, bâtissent une stratégie d'orientation dès la quatrième secondaire, soit deux ans avant la sortie vers le Cégep¹. Il s'agit en effet, partant d'hypothèses d'orientation, de définir un parcours de filières et d'obtenir un score de 60 % dans les matières fondamentales mais aussi dans les matières préalables au programme choisi au Cégep. Le dossier informatisé, géré par un Service régional indépendant, est proposé en fin de cinquième secondaire à l'appréciation du collège choisi. Cette appréciation est argumentée sur des critères explicites.

Cette démarche repose sur l'accès à une information qui comprend l'inventaire de l'existant en termes d'établissement, de filières, de programmes enseignés, de critères de choix, mais aussi de mise en relation avec les professions et les emplois. Le logiciel *Repères* de la société GRICS fournit l'accès à ces renseignements avec le souci éducatif de développer des capacités de recherche et de traitement de l'information en effectuant des liens entre discipline et carrière, discipline et champs professionnels, formations et contextes de l'emploi. Il propose également de nombreuses activités orientantes qui construisent les compétences nécessaires au développement de la carrière à travers l'apprentissage de la gestion des connaissances de soi et du sentiment perçu de son efficacité personnelle, en relation avec les environnements et leurs exigences.

Le *Webfolio* de *Repères*

Repères est un espace de dialogue virtuel avec les parents ou un éducateur, principalement le conseiller d'orientation ou le conseiller en information. Il se présente comme un *webfolio* personnalisé et sécurisé où il est possible de travailler en confiance. Son accès active une démarche

évaluative par la mise en relation de profils personnels avec les situations de la vie professionnelle ou scolaire. Cela met à portée de l'élève et de l'étudiant la simulation des effets de ses choix et de ses efforts sur son itinéraire. Il peut ainsi apprécier ses progrès, envisager leur utilisation dans le cadre d'une intention ou encore leur intégration à un projet. Cette opération facilite le développement identitaire du jeune, de l'image de soi en terme d'efficacité et sa projection sur diverses situations professionnelles ou de formation. Il développe enfin des compétences décisionnelles par l'apprentissage des étapes de la prise de décision.

Chaque époque a son modèle d'orientation et chaque enfant vit à son époque. Nous choisis dans un contexte où chacun veut se réaliser avec ses identités possibles. À travers quels changements l'école française peut-elle, avec son identité et dans son contexte propre, amener chaque jeune à devenir vraiment agent de son développement et donc l'aider à développer les compétences nécessaires à s'orienter?

Jean-Marie Quiesse,
délégué régional adjoint
de l'Onisep
Languedoc-Roussillon.

¹ Le Cégep ou « Collégial » est *grosso modo* l'équivalent du lycée en France et offre deux voies (générale ou technique). Cf. la présentation de D. Ferré dans ce dossier, page 45.

Une école où chaque parcours est singulier

Hélène Belzil

L'école Rosalie-Jetté de la Commission scolaire de Montréal est un cas particulier parmi les écoles secondaires publiques : c'est l'unique école au Québec destinée exclusivement aux filles enceintes et aux mères adolescentes de 12 à 18 ans.

Elle reçoit entre 70 à 90 élèves par année qui proviennent de Montréal et de la banlieue. Les jeunes filles ont en moyenne 16 ans et demi. La durée de fréquentation de l'école varie selon les individus, d'un passage de quelques semaines à un séjour de trois ans. Ses services sont adaptés à la réalité de ces jeunes filles. L'admission s'effectue à n'importe quel moment au cours de l'année scolaire. Des cours à temps plein du premier cycle au deuxième cycle du secondaire y sont offerts et les apprentissages se font par modules et par projets, en enseignement individualisé, dans des groupes d'élèves du même cycle et en certification continue. L'école a pour objectifs principaux de permettre à l'adolescente enceinte de poursuivre ses études, à la

personnel, nos élèves ont peu d'outils et de ressources pour faire face, seules, à leur situation. Elles ont peu développé leur estime de soi, leur affirmation de soi et leur structure identitaire. Cela se traduit par une perception déformée de la réalité, une « pensée magique », de la dépendance affective, un faible niveau d'autonomie et peu d'habiletés à établir ou à maintenir des relations interpersonnelles harmonieuses (conflits, violence conjugale, difficultés dans les rapports avec l'autorité). De plus, plusieurs d'entre elles se retrouvent seules pour éduquer leur enfant et subvenir à ses besoins avec un revenu sous le seuil de la pauvreté.

Cela a des répercussions directes sur les échéances qu'elles doivent respecter pour les objectifs scolaires fixés.

permettre aux élèves de développer des compétences disciplinaires et transversales multiples, afin de les intégrer, de faire des liens entre les matières et de les transférer dans les différentes sphères de leur vie.

La réforme offre un cadre propice à l'individualisation des parcours et à la prise en charge de publics particulièrement fragiles. Des résistances demeurent dans le milieu enseignant et chez les parents. Il reste beaucoup de travail à faire pour mieux comprendre ces résistances et développer des outils pour faciliter l'appropriation de la réforme par l'ensemble des professionnels et des usagers.

Hélène Belzil, conseillère d'orientation à Montréal.

La réforme offre un cadre propice à l'individualisation des parcours et à la prise en charge de publics particulièrement fragiles.

mère célibataire de reprendre le cours normal de ses études, d'offrir les services de professionnels pouvant répondre aux besoins et aux préoccupations de la clientèle et d'assurer des services spécialisés aux élèves de l'école.

Des « décrocheuses »

Ces élèves proviennent majoritairement de milieux socio-économiques faibles, de familles monoparentales et appartiennent à différentes ethnies. Plusieurs mères adolescentes ne bénéficient pas d'un support familial adéquat. Quelques élèves proviennent de milieux familiaux dysfonctionnels (alcoolisme, drogue, abus de toutes sortes).

À leur arrivée, la majorité des élèves présentent un profil de « décrocheuse » lié à des retards académiques importants auxquels s'ajoutent les trois à quatre mois d'absence liés à l'accouchement et au congé de maternité nécessaire à l'accueil de l'enfant. Sur le plan

Des structures adaptées

Notre offre de formation générale tient compte des difficultés liées à notre public de mères adolescentes : ainsi, nous devons augmenter le nombre de périodes prescrit par le nouveau régime pédagogique pour compenser les retards accumulés dans les matières de base (français, mathématiques et anglais); mais également de la structure de la réforme actuelle. Les tâches des enseignants sont déterminées en fonction des cycles du secondaire. Les programmes de formation du domaine des langues sont divisés par cycles et non pas par année. Chaque enseignant se voit attribuer des groupes hétérogènes. Les enseignants sont appelés à faire de la différenciation pédagogique en utilisant des stratégies adaptées aux besoins des mères adolescentes. Plusieurs projets intracycle ont été développés par les deux équipes cycles (premier cycle et deuxième cycle du secondaire) pour

N.D.L.R. : Rosalie Jetté fonda en janvier 1848 une communauté religieuse dont l'un des objectifs serait de venir en aide aux jeunes filles enceintes hors mariage. Plus d'un siècle plus tard, en 1975, la Commission des écoles catholiques de Montréal met à la disposition du centre Rosalie Jetté une école de huit classes. Aujourd'hui, les étudiantes peuvent y compléter leur cinquième secondaire.

La culture, une dimension indispensable

Héloïse Côté et Véronique Chappuis

En quoi l'intégration de la dimension culturelle à l'école peut-elle être un vecteur de changement pour une meilleure réussite des élèves? Au Québec, comme en France, des pistes ont été ouvertes.

Dans le cadre de la réforme des programmes d'études de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, l'école québécoise est conviée «à dépasser les cloisonnements entre les disciplines afin d'amener l'élève à mieux saisir et intégrer les liens entre ses divers apprentissages [et...] à développer des compétences transversales qui ignorent les frontières disciplinaires, professionnelles ou autres»¹. En France, sur le terrain de l'école, on demande que le carcan des disciplines soit brisé, que l'école s'ouvre sur la vie, que les connaissances soient mises en corrélation, qu'on donne du sens à un enseignement figé, qu'on développe les capacités de création, qu'on motive et qu'on dynamise l'école². Tant en France qu'au Québec, on cherche à transformer l'école en dépassant les cloisonnements disciplinaires et en développant les compétences transversales. Pour entraîner le changement, les ministères de la Culture et de l'Éducation proposent d'intégrer la dimension culturelle à l'école.

Dans l'école québécoise

Pour aborder l'intégration de la dimension culturelle dans l'école québécoise par les enseignants, nous nous basons sur des données recueillies dans le cadre du programme *La culture à l'école 2004-2005*³, qui invite les enseignants à décrire dans un formulaire les dispositifs pédagogiques qu'ils élaborent lorsqu'ils intègrent cette dimension et les compétences qu'ils cherchent à développer, ce faisant. À leur lecture, on peut constater que les enseignants conçoivent des dispositifs où les élèves sont amenés à sortir de l'école pour aller dans les musées et dans les théâtres, à fabriquer des œuvres et à les présenter à la communauté, dans le cadre de vernissages ou de lancement de livres. Ils ouvrent également l'école au monde en faisant venir des artistes dans les classes. Si les compétences disciplinaires liées aux domaines d'apprentissage du français et des arts (comme lire des textes variés, écrire des textes variés, communiquer dans des situations variées, créer, inter-

préter, apprécier des œuvres musicales, théâtrales, des danses, des œuvres plastiques) sont très souvent ciblées, les compétences transversales (telles que mettre en œuvre sa pensée créatrice et exercer son jugement critique⁴) sont beaucoup plus fréquemment mentionnées. Les enseignants québécois ouvrent ainsi l'école à la communauté environnante, au milieu culturel et, ce faisant, développent des compétences qui traversent l'ensemble des programmes d'études en mettant en place des apprentissages qui transcendent les frontières disciplinaires.

Dans l'école française

En France, le *plan pour le développement des arts et de la culture* de Jack Lang et de Catherine Tasca a favorisé l'élaboration de dispositifs qui ont impulsé une nouvelle façon de travailler et d'intégrer cette dimension culturelle à l'école. Mentionnons, par exemple, les «itinéraires de découverte», des dispositifs novateurs dont on peut regretter qu'ils n'aient pas été maintenus. Mentionnons également les partenariats avec les artistes et les institutions culturelles. En effet, si certains enseignants peuvent attester de progrès dans les domaines disciplinaires grâce à un projet artistique, la plupart insistent tout de même sur l'effet positif de ces actions sur l'estime de soi, sur la cohésion du groupe classe, sur une nouvelle motivation au regard de l'apprentissage scolaire; l'art apparaît comme un moyen de redonner le goût d'apprendre.

Par la mise en projet, le travail en équipe et, peut-être par le modèle que peut véhiculer l'artiste qui intervient dans la classe, l'enseignant fait part de sa propre motivation à enseigner à travers l'art.

Culture du partenariat et culture professionnelle

Quand un enseignant ouvre sa classe à un artiste ou amène ses élèves au théâtre, il leur permet de faire des apprentissages qui vont au-delà des savoirs et des savoir-faire liés à une discipline particulière. Ils développent une pensée créatrice qui

n'est pas strictement rattachée aux arts et exercent un jugement critique qui n'est pas fondé que sur des critères d'appréciation d'une œuvre théâtrale ou plastique.

Pour que le partenariat entre l'école et les artistes et les institutions culturelles n'instrumentalise pas la culture, il faut que les termes mêmes de celui-ci soient clairement définis entre les enseignants et l'artiste et laisse place à une démarche qui soit proprement artistique, c'est-à-dire qui repose sur la surprise, l'énigme, la curiosité. De plus, un financement adéquat doit soutenir les enseignants soucieux d'intégrer cette dimension à leur enseignement. En effet, le financement des classes à projet artistique et culturel a fortement diminué en France et leur esprit perdure aujourd'hui surtout dans les textes...

Une culture professionnelle est encore à développer, dans le sens de l'intégration au quotidien de la dimension culturelle dans les cours. Il revient aux formateurs d'enseignants, dans les facultés des sciences de l'éducation au Québec, et dans les IUFM en France, de sensibiliser les futurs enseignants et les enseignants déjà en exercice à l'aspect culturel de la pédagogie, ainsi que de les outiller pour leur permettre de l'intégrer à leur enseignement.⁵

Héloïse Côté, GREC, CRIFPE, université Laval.

Véronique Chappuis, INRP.

1 Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 5.

2 Monférier, 1999.

3 Ministère de la Culture et des Communications du Québec – MCC – et MÉQ, 2004a.

4 MÉQ, 2001.

5 À ce titre, deux ouvrages, l'un publié sous la direction de Jean-Michel Zakhartchouk, *Transmettre vraiment une culture à tous les élèves* et l'autre sous celle de Denis Simard et M'hammed Mellouki *L'enseignement, profession intellectuelle*, proposent un grand nombre de pistes à emprunter pour intégrer cette dimension et pour donner un ancrage culturel à l'enseignement des disciplines.

Principales références bibliographiques du dossier et pour aller plus loin

Richard Étienne et Danielle Ferré

Pour comprendre le dossier et ses enjeux, on pourra lire d'abord :

- **G. Boutin & L. Julien**, (2000). *L'obsession des compétences*, Montréal, Éditions nouvelles.

Deux adversaires s'expriment avec virulence !

- **L. Lafortune et C. Deaudelin** (2002), *Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, collection Éducation Intervention.

La parole est à la défense qui explique les fondements de cette rénovation.

- **F. Lasnier**, (2000), *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin.

Un outil pratique pour mettre en œuvre.

- **M.-D. Laurier**, (avril 2005), «Évaluer des compétences : pas si simple...» *Formation et profession*, p. 14-17.

Et si on évaluait la mise en œuvre des compétences ? Pas si facile !

- **Ph. Jonnaert**, (2002), *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles, de Boeck Université.

Les lecteurs des *Cahiers* se souviennent de son article sur le transfert qui lui donne l'autorité pour traiter le sujet.

Livres et revues utiles pour l'ensemble des articles :

- **F. Bélanger**, (2000, avec la collaboration des membres du Comité conseil sur les mères adolescentes dans le réseau de l'éducation), «La conciliation de la maternité et des études à l'adolescence : des services scolaires adaptés», *Vie pédagogique*, n° 115, avril-mai, p. 52-54.

- **J. Charbonneau**, (2003), *Adolescentes et mères : histoires de maternité précoce et soutien du réseau social*, Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université Laval, Collection Sociétés, cultures et santé.

- **D. Goleman**, (1997). *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Robert Laffont.

- **M. Gingras**, (2005), plan de cours : « Approche orientante : interventions », Faculté d'éducation, université de Sherbrooke.

- **Ministère de la Culture du Québec et ministère de l'Éducation du Québec** (2004a), *La culture à l'école*, gouvernement du Québec.

- **Ministère de la Culture du Québec et ministère de l'Éducation du Québec** (2004b), *L'intégration de la dimension culturelle à l'école, document de référence à l'intention du personnel enseignant*, gouvernement du Québec.

- **Ministère de l'Éducation du Québec** (2004), programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle, gouvernement du Québec.

- **Ministère de l'Éducation du Québec** (2002), *À chacun son rêve, pour favoriser la réussite : l'approche orientante*, gouvernement du Québec.

- **Ministère de l'Éducation du Québec** (2003), *Politique d'évaluation des apprentissages : Être évalué pour mieux apprendre*, p. 10-13, gouvernement du Québec.

- **Ministère de l'Éducation du Québec** (2001), Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire, gouvernement du Québec.

- **C. Monfrier**, (1999), *La culture au secours de l'école. Pour une pédagogie renouvelée*, Paris, L'Harmattan.

- **Organisation de coopération et de développement économiques** (2004), *Orientation professionnelle et politique publique. Comment combler l'écart ?* Paris, les Éditions de l'OCDE.

- **D. Pelletier**, (2004), *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire*

et professionnelle, Sainte-Foy, Québec, Septembre éditeur.

Des textes sur des sites :

- **G. Boutin**, (2005), www.stopponslareforme.qc.ca/images/reforme_scolaire.pdf.

Le propos du responsable de la formation pratique à l'université du Québec à Montréal est contenu dans le titre de la page !

- **Groupe provincial de soutien pour une approche orientante à l'école** (GPSAO, 2002), Annexe II, *Compétences liées au développement de carrière*, document accessible à l'adresse :

<http://gpsao.educ.usherbrooke.ca>.

- **Groupe provincial de soutien pour une approche orientante à l'école (GPSAO) et polyvalente de Disraeli** (2004). *Rapport du projet pilote de recherche-action en lien avec l'approche orientante pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Document accessible à l'adresse :

www.csappalaches.qc.ca/p_epd.htm

- **Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, enseignement primaire**, dernière version, approuvée (en PDF).

www.meq.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/menuprim.htm

- **Politique d'évaluation des apprentissages** (MEQ).

www.meq.gouv.qc.ca/lancement/PEA/index.htm

- **J. de Repentigny**, (2005), *Quel rôle auront les connaissances dans une approche centrée sur le développement de compétences ?*

www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/134/vp134_10-11.pdf.

De manière générale, le site de *Vie pédagogique* est remarquable et pourrait bien inspirer le ministère français pour sa communication pédagogique.

dossier 6

coordonné par Simone Forster

L'école en Suisse

L'école en Suisse à l'heure des batailles pédagogiques

Le système scolaire suisse est tellement complexe qu'il fallait être bien audacieux pour tenter d'en rendre compte pour un public autre qu'helvétique (et encore... il n'est pas sûr que les Suisses eux-mêmes s'y repèrent complètement !).

Le défi a été relevé par Simone Forster, collaboratrice scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP, Neuchâtel) qui a réalisé pour les Cahiers ce dossier très exhaustif, dans un contexte de fortes perturbations.

À un moment où la Suisse tente d'harmoniser ses vingt-six systèmes d'éducation, certains cantons sont déchirés entre ceux qui œuvrent pour la démocratisation de l'école et ceux qui veulent revenir sur les réformes en cours. Dans le canton de Genève, le 24 septembre 2006, l'acceptation par vote de l'initiative « Pour le maintien des notes » a remis en cause tout un travail de pionniers destiné à éliminer la sélection de l'école primaire.

Comme d'autres pays francophones, France ou Canada, la Suisse, confrontée aux problèmes de l'école, a à prendre des décisions pédagogiques qui sont aussi politiques sur la notation, les cycles ou les méthodes d'apprentissage. Nous souhaitons que ce dossier contribue à nous faire connaître ces débats et à enrichir les nôtres : au travers des réformes et contre-réformes qui affectent nos histoires, y voir plus clair est une condition pour tenir bon.

La rédaction



La création de la Suisse, une histoire violente

La Suisse ne devint un État fédéral qu'en 1848. Elle s'est constituée au fil des siècles par un très lent processus d'agglomération.

Au XIX^e siècle, la date de 1291 fut choisie afin de marquer la naissance de la Confédération. Trois petits États alpestres (Uri, Schwyz et Unterwald) avaient conclu à cette époque un pacte d'assistance mutuelle afin d'échapper au contrôle du puissant empire des Habsbourg. Ce serment devint un symbole identitaire: celui d'un petit pays fier de son autonomie et jaloux de sa liberté. Au XIV^e siècle, la Confédération s'étoffait de nouveaux cantons. À la fin du XVIII^e siècle, elle en comptait treize. Les derniers pays qui y entrèrent en 1815, furent ceux de Genève, de Neuchâtel et du Valais.

La Confédération était un réseau d'alliances entre les cantons unis par des liens de droit très divers. Des territoires furent aussi annexés de force comme le pays de Vaud, conquis par les armées bernoises et fribourgeoises en 1536. La Diète gouvernait cet assemblage hétéroclite. Elle réunissait une fois par an deux députés de chaque canton. Ses compétences étaient très limitées et ses décisions n'avaient pas force contraignante.

Des siècles de turbulences

La Suisse trait sa vache et vit paisiblement. Sa blanche liberté s'accroche au firmament. Ce vers de Victor Hugo¹ est loin de la réalité. L'histoire de la Suisse est mouvementée et violente. La Réforme du XVI^e siècle engendra quatre guerres de religion entre pays protestants et catholiques. Le XVIII^e siècle fut aussi une période agitée. Les rigueurs et les injustices de l'Ancien Régime provoquèrent des insurrections populaires dans tout le pays. Les campagnes revendiquèrent l'abolition des redevances féodales et l'égalité de statut avec les villes; les habitants des cités, la liberté du commerce et l'accès aux charges publiques, réservées alors aux seules familles patriciennes. Partout les révoltes furent réprimées dans le sang. C'est dans ce contexte houleux que les armées napoléoniennes pénétrèrent en Suisse en 1798.

Sous la tutelle française, la Confédération devint la République helvétique (1798-

1803), un État moderne avec un gouvernement centralisé. Les douanes intérieures et les monnaies cantonales furent abolies. Les cantons perdirent leur autonomie et devinrent de simples divisions administratives. Pierre Ochs, huguenot bâlois d'origine française, prépara la nouvelle Constitution qui fut approuvée par le gouvernement français. Elle était d'une grande modernité: séparation des pouvoirs, reconnaissance de l'égalité des langues, suffrage universel, liberté de religion, liberté de la presse, enseignement public. La République helvétique sombra, en 1803, dans un indescriptible chaos mais elle avait ouvert la voie du futur État fédéral de 1848. Les cantons retrouvèrent leur liberté et s'efforcèrent de rétablir leurs anciennes monnaies, leurs douanes et péages, leur système de poids et mesures. De 1830 à 1848, la Confédération vécut une époque de crises qui mit son existence en péril. Une guerre éclata entre l'armée fédérale et certains cantons catholiques conservateurs qui avaient conclu une

néfice pour les cantons protestants car les huguenots français développèrent les industries cotonnière et horlogère. Dès la fin du XVIII^e siècle, l'économie sombra dans de graves crises car elle ne parvenait pas à concurrencer les tissus anglais produits à bas prix sur les nouvelles machines de la Révolution industrielle. Des milliers de familles tombèrent dans la misère. C'est sur cette tragique toile de fond que se déroulèrent les sursauts révolutionnaires et l'épisode de la République helvétique.

Dès 1814, à la faveur du blocus continental décrété par Napoléon (1808-1815), la Suisse parvint à mécaniser son industrie, à l'abri de la concurrence anglaise. En 1816, une terrible famine ravagea le pays. Les registres paroissiaux racontent que les gens de Suisse orientale disputaient aux vaches l'herbe des prés et que le glas sonnait chaque jour. Le tsar Alexandre I^{er} envoya 100 000 roubles d'argent pour «soulager la misère des Suisses». Une seconde grande famine éclata en 1847-1848. Elle toucha

La Suisse trait sa vache et vit paisiblement. Sa blanche liberté s'accroche au firmament. Ce vers de Victor Hugo est loin de la réalité: l'histoire de la Suisse est mouvementée et violente.

alliance militaire séparée (*Sonderbund*). La Confédération triompha, et, une année plus tard, elle se dota d'une nouvelle constitution libérale. La Suisse devint un pays d'avant-garde car, partout ailleurs, les révolutions de 1848 avaient échoué. La première Assemblée fédérale fut élue en octobre 1848 et le premier Conseil fédéral² en novembre de la même année.

État fédéral et ascension de l'industrie

La Suisse devint au XVIII^e siècle une des nations les plus industrialisées d'Europe après l'Angleterre. Ce décollage économique se produisit grâce à l'afflux des réfugiés protestants fuyant les persécutions religieuses. La révocation de l'Édit de Nantes, en 1685, fut tout bé-

l'Europe entière, l'Irlande tout particulièrement.

Sur les routes de l'exil

Le XIX^e siècle fut donc tourmenté et difficile. Des milliers de Suisses, acculés par la misère, prirent les routes de l'exil. Ils émigrèrent surtout vers les Amériques, en Australie et en Russie. Les communes payaient parfois le voyage simple course à leurs ressortissants miséreux afin de s'en débarrasser. Des noms de villes témoignent de la vigueur de l'émigration helvète: aux États-Unis, Geneva, Bern, New Glarus, Vevay, Tell City, Helvetia, au Brésil, Nova Friburgo, par exemple.

En dépit des crises et des famines, la Suisse parvint à développer son tissu in-

Pourquoi vingt-six systèmes d'éducation ?

dustriel. En 1850, elle était au septième rang des pays exportateurs. À la même époque, commença l'ère du tourisme. La nouvelle bourgeoisie européenne, enrichie par l'activité industrielle, se prit d'un grand engouement pour les paysages alpins et les stations thermales.

Quand les enfants quittent les fabriques pour l'école

L'industrie suisse était en plein essor mais la situation des ouvriers était calamiteuse. Des femmes et des enfants travaillaient de longues heures pour des salaires de misère. Sous-alimentés, soumis à une stricte discipline usinière, ils menaient une existence tourmentée. L'entrepreneur appenzellois Zellweger affirmait, en 1824, *qu'aucune fabrique ne pouvait se maintenir sans le concours de la pauvreté*. Il fallut attendre le 21 octobre 1877 pour qu'une loi sur le travail soit acceptée, de justesse, par le peuple suisse. Elle interdisait le travail des enfants de moins de 14 ans. L'instruction obligatoire préconisée par la Constitution de 1874 devint une réalité. Dès 1909, une véritable fièvre éducative s'empara des cantons. Partout on se mit à légiférer et à construire de nouveaux bâtiments dans ce style si particulier à la Suisse d'alors, le *Heimatsstil*³. Ces « petits palais du peuple » comme on se plut à les appeler étaient de pierre de taille avec clochetons, tourelles et amples toits. Ils ne manquaient pas d'allure et avaient aussi pour vocation d'éduquer le goût des classes populaires et de développer leur attachement à la patrie. L'architecture devait témoigner de l'importance de l'instruction. ■

L'extrême diversité des systèmes de formation découle de l'histoire de ces petits États souverains qui se sont unis, au fil des siècles, tout en préservant leurs prérogatives et leur identité.

In'existe pas de ministère national de l'Éducation en Suisse car les cantons sont souverains en matière de formation. Ils ont leur propre ministère appelé, en général, *département de l'instruction publique*. Il y a donc vingt-six ministres de l'Éducation qui exercent les droits qui ne sont pas expressément délégués à la Confédération. Toute nouvelle compétence accordée à la Confédération fait l'objet de débats enfiévrés au Parlement entre fédéralistes, jaloux des prérogatives cantonales, et centralisateurs, adeptes d'une politique éducative plus cohérente et harmonisée. Lorsque les parlementaires se sont mis d'accord sur une modification constitutionnelle, celle-ci doit être votée. Pour qu'elle soit acceptée, il faut la double majorité du peuple et des cantons. Le 21 mai 2006 – après deux échecs, en 1882 et en 1973 – la Suisse s'est dotée d'un nouvel article constitutionnel qui contraint les cantons à harmoniser

prentissage efficace des langues nationales et des sciences, marqua durablement les esprits.

En 1848, les héritiers des idées de la République helvétique réclamèrent une disposition constitutionnelle sur l'éducation, afin d'en déléguer la responsabilité à la Confédération. Cette exigence fut violemment combattue par les fédéralistes. Ceux-ci eurent finalement gain de cause. La Confédération n'obtint que le droit d'ouvrir une université et une école polytechnique. Elle créa l'École polytechnique à Zurich en 1855 mais ne parvint jamais à fonder une université. En 1874, lors de la première révision de la Constitution, les débats sur l'éducation reprirent de plus belle. Finalement, le Parlement s'accorda sur un nouvel article constitutionnel qui instituait l'obligation, la gratuité et la laïcité de l'école publique. Celui-ci fut accepté par le peuple et les cantons en avril 1874.

Les cantons sont souverains en matière de formation, il y a donc en Suisse vingt-six ministres de l'Éducation.

leurs systèmes éducatifs sous peine d'intervention de la Confédération. Une ère nouvelle s'ouvre donc avec un espace de formation fondé sur le principe du « fédéralisme coopératif ».

D'un système unique à un système éclaté

La Suisse ne connut de système éducatif unique que durant l'éphémère République helvétique (1798-1803). Il fut l'œuvre du jeune et brillant ministre de l'Éducation, Albert Stapfer. Celui-ci s'entoura des grands pédagogues de son temps : Pestalozzi et le Père Girard, l'initiateur de la méthode de l'enseignement mutuel. Stapfer institua un système de formation très novateur. Son plan ne fut jamais généralisé mais sa vision d'un système national unique, fondé sur un ap-

La foire d'empoigne reprit lorsqu'il s'agit d'appliquer le nouvel article constitutionnel. Les uns voulaient une école harmonisée, les autres refusaient toute idée de coopération entre les cantons. Finalement, de guerre lasse, le gouvernement décida de nommer un secrétaire à l'éducation chargé d'évaluer la qualité de l'enseignement dans les cantons et de veiller au respect de la laïcité. Furieuses, les églises lancèrent un référendum, qui aboutit. Le peuple dut donc se prononcer. Citoyens et cantons rejetèrent, en novembre 1882, ce nouveau poste ainsi que tout projet d'harmonisation.

La question scolaire rejaillit un siècle plus tard, dans les années 1960. Des mouve-

1 Dans La légende des siècles, 1859, Le régiment du baron Madruce.

2 Assemblée fédérale : Parlement composé du Conseil national et du Conseil des États ; Conseil fédéral : gouvernement de 7 membres.

3 Voir illustration en première page de ce dossier.

ments politiques réclamèrent une coordination des structures et des contenus des systèmes scolaires. La modification de la constitution, soumise à votation, prévoyait de plus amples compétences pour la Confédération. Celle-ci pouvait édicter des mesures d'harmonisation pour le degré préscolaire, la scolarité obligatoire et l'enseignement supérieur. En mars 1973, le peuple accepta le nouvel arrêté sur l'éducation mais les cantons le rejetèrent. Il ne passa donc pas la rampe.

Vers un système plus cohérent ?
Il faut attendre le XXI^e siècle pour qu'en-

fin le peuple et les cantons acceptent un nouvel article constitutionnel sur l'éducation. Les résultats de la votation du 21 mai 2006 sont exceptionnels : 85,6 % des votants ont dit oui ainsi que tous les cantons, sans exception. Seule ombre au tableau : 27,2 % seulement du corps électoral a participé au scrutin.

L'extrême fragmentation scolaire va donc prendre fin. L'âge d'entrée à l'école enfantine et à l'école primaire sera enfin unifié, la structure et les buts de la scolarité obligatoire seront définis. À l'heure de la mondialisation, il était temps de passer à

un système plus cohérent. Des standards à atteindre seront définis dans les disciplines principales et les élèves de tout le pays seront évalués à trois reprises au cours de leur scolarité. L'harmonisation concerne tous les échelons de la pyramide éducative jusqu'aux hautes écoles et aux universités. Le nouveau système devrait fonctionner au plus tard en 2010 pour la formation supérieure et en 2013 pour l'école obligatoire. ■

La mosaïque actuelle du partage des compétences entre les cantons et la Confédération.

La formation relève essentiellement des cantons, lesquels sont responsables de l'instruction publique obligatoire. Ce degré franchi, les compétences se partagent entre la Confédération et les cantons. La formation professionnelle est régie par la Confédération ; les cantons en assurent la réalisation.

La formation générale qui conduit au baccalauréat est gérée par la Confédération et les cantons. Il en va de même du secteur tertiaire. La Confédération est responsable des écoles polytechniques, des hautes écoles spécialisées

professionnelles (HES) et de la promotion de la recherche. Les cantons gèrent les universités qu'ils ont créées et la formation du corps enseignant.

Celle-ci se déroule – sauf à Genève – dans de Hautes écoles pédagogiques (HEP).

Les choses vont changer avec le nouvel article constitutionnel. La Confédération devra veiller à la mise en place d'une harmonisation des systèmes tout en évitant de titiller les susceptibilités cantonales.

Un exercice difficile. Le 21 mai 2006, au soir de la votation, un conseiller fédéral a déclaré que la Confédération entendait faire un « usage réservé » de ses nouvelles compétences...

Harmoniser les pratiques éducatives : coordination ou contrainte ?

Les cantons tiennent à leurs prérogatives éducatives car, finalement, l'instruction crée les identités culturelles. Ils se sont dotés d'organismes de coordination sans grand pouvoir. Toutefois les choses commencent à changer...

Les cantons se rencontrent, trois fois par année, en assemblée plénière dans une structure nationale appelée « Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique » (CDIP). Cette dernière fut créée en 1897 lors du grand débat sur le subventionnement fédéral à l'école publique. Elle a la mission d'harmoniser les multiples systèmes éducatifs. Son secrétariat général est à Berne. Il existe, en outre, quatre Conférences régionales (Suisse romande et Tessin, Suisse du nord-ouest, Suisse centrale, Suisse orientale) qui servent d'organes consultatifs à la Conférence suisse. Elles fonctionnent de la même manière que cette dernière et traitent des questions qui les touchent plus directement.

La première Conférence fut celle de la Suisse romande et du Tessin (CIIP au-

jourd'hui). Elle vit le jour en 1874. Le climat de cette époque était passionné car il s'agissait d'appliquer l'article constitutionnel, qui venait d'être voté, sur l'obligation scolaire. Des politiciens réclamaient une école obligatoire marquée du sceau de la Confédération, d'autres repoussaient cette hérésie avec vigueur. Face à ce tohu-bohu, le ministre de l'Instruction publique du canton de Vaud décida de réunir ses collègues de Suisse romande à Lausanne afin de tenter de donner un profil latin à la nouvelle école primaire. Aujourd'hui encore, la Conférence latine est à l'avant-garde. Elle vient de refaire son plan d'études romand (Pecaro), qui couvre toute la scolarité, de l'école enfantine à la fin de l'école obligatoire. En 1972, la CIIP a créé l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) *afin de faire bé-*

néficer l'école des avantages que la recherche scientifique procure aux entreprises. (Samuel Roller, premier directeur de l'IRD).

Recommandations et contrastes

La CDIP n'est pas un ministère d'Éducation nationale mais une instance de coordination des pratiques éducatives des cantons. Ses compétences sont donc restreintes. Elle édicte des recommandations qui n'ont pas de pouvoir contraignant et fixe des normes minimales de reconnaissance nationale pour les diplômes cantonaux. Sa base légale actuelle est le concordat scolaire de 1970, en vertu duquel les cantons sont tenus de coopérer entre eux.

Les concordats sont des traités de droit public entre les cantons, qui se tissent dans les secteurs où une unification paraît souhaitable. La CDIP a décidé de se lancer sur la voie concordataire durant la période houleuse des années 1970, lorsque les Chambres préparaient un nouvel article constitutionnel sur la scolarité obligatoire. Il fallait prendre de vitesse le Parlement qui s'acheminait vers une voie plutôt centralisatrice. Le Concordat scolaire a été approuvé par le Conseil fédéral en décembre 1970. En 1971, onze cantons l'avaient adopté, le quorum exigé était atteint. Le nouvel article constitutionnel a été refusé en votation populaire en 1973. Le Concordat

est donc devenu le seul instrument de coordination des législations cantonales. Il a connu des jours difficiles car il s'est heurté à de grandes réticences en Suisse alémanique. Certains cantons ont refusé que le début de l'année scolaire soit fixé à l'automne plutôt qu'au printemps. Les votations sur cette réforme ont échoué en 1972 et en 1985 dans les cantons de Zurich et de Berne. Finalement, le Parlement est venu à la rescousse des cantons. Il a élaboré un nouvel article constitutionnel qui fixait le début de l'année scolaire entre la mi-août et la mi-septembre. Celui-ci a été accepté par le peuple et les cantons en 1985.

En dépit du Concordat, les pratiques sont très contrastées entre les cantons. Par exemple, tous les enfants commencent leurs classes primaires à six ans révolus mais le mois choisi diffère. Ainsi un Genevois entre à l'école six mois avant un Appenzellois!

Vers un nouveau concordat

L'histoire se répète. Dès 2001, dans la mouvance des travaux du Parlement sur l'article constitutionnel (approuvé par le peuple le 21 mai 2006) qui confère de nouvelles compétences éducatives à la Confédération, la CDIP s'est lancée sur la piste d'un nouveau concordat pour l'harmonisation de l'école obligatoire (HarmoS). Plus ambitieux que le précédent, il définit les structures, les finalités,

les contenus et les exigences. L'école enfantine (deux années) devient obligatoire dès l'âge de 4 ans révolus; suivent le degré primaire de huit années et secondaire I de trois années. Les programmes comprennent divers domaines: langues, mathématiques et sciences naturelles, sciences humaines et sociales, musique, arts et activités créatrices, mouvement et santé. Des niveaux de formation contraignants fixés par la CDIP dans les langues, les mathématiques et les sciences seront testés chaque année à certains degrés de la scolarité. Une structure de pilotage ou de monitoring national, gérée par la Confédération et les cantons, va rassembler ces données et en tirer parti afin d'évaluer la pertinence des réformes et de promouvoir une éducation de qualité. Le nouveau Concordat devra être ratifié par les cantons jusqu'en 2009. Il s'agit là d'une petite révolution éducative car les cantons seront tenus d'appliquer les nouvelles directives. S'ils ne remplissent pas les exigences d'harmonisation, la Confédération pourra les y contraindre. Mais le fera-t-elle? Là est toute la question... ■

À l'heure des batailles pédagogiques

La Suisse entre dans une ère de turbulences éducatives. Les cantons introduisent des réformes à tous les échelons de la formation mais les résistances au changement sont vives.

Les enfants commencent généralement leurs classes enfantines à quatre ans¹. Horaires et plans d'études relèvent des cantons. Les *Kindergarten* de Suisse alémanique sont essentiellement des espaces de socialisation et de jeux tandis que les écoles enfantines de Suisse romande préparent à l'apprentissage des disciplines scolaires (mathématiques, lecture, écriture). Au Tessin, la *scuola dell'infanzia* commence à

trois ans et s'inspire des méthodes de Maria Montessori. Cas unique en Suisse: elle est ouverte en continu de 8 heures 30 à 15 heures 45. La CDIP envisage de rendre la fréquentation de l'école enfantine obligatoire dès l'âge de quatre ans. Lucerne s'est engagé sur cette voie: le *Kindergarten* est obligatoire durant un an, de cinq à six ans. Dans le canton de Vaud, la bataille fait rage. Le parti libéral s'insurge: avant d'instituer l'obliga-

tion, dit-il, il faudrait fixer des objectifs clairs à l'école enfantine et y inclure l'apprentissage de la lecture.

L'école primaire sous les feux des critiques

L'école obligatoire (neuf années) relève de la compétence des cantons et des communes qui en assurent le financement. La durée de l'école primaire va de quatre à six années. On compte en moyenne vingt élèves par classe.

De nombreuses réformes sont aujourd'hui en discussion et soulèvent des polémiques: l'évaluation des élèves, les horaires, la mise en place de structures

d'accueil extrascolaires (cantines, devoirs surveillés, etc.) et l'apprentissage des langues étrangères. Aujourd'hui, 40 % des élèves des écoles obligatoires helvétiques se retrouvent seuls lorsque la classe est finie. Les communes rechignent à créer des structures d'accueil. Elles les jugent trop coûteuses, et de nombreux hommes politiques estiment que la garde des enfants relève de la famille. Les milieux de l'économie, toutefois, sont favorables à la formule de la journée continue. Les raisons en sont multiples. Démocratiques d'abord. Un bon encadrement assure de meilleurs résultats scolaires et donne des chances de réussite aux enfants défavorisés. Économiques ensuite. Les femmes doivent pouvoir travailler à plein-temps et contribuer ainsi à la croissance du PIB. La plus value engendrée serait de 15 à 20 %.

Autre question qui fait couler beaucoup d'encre: la suppression des notes à l'école primaire. Des associations de parents de certains cantons de Suisse romande, soutenus par certains partis de droite, s'insurgent contre cette mesure. La polémique fait rage et les notes sont brandies comme un symbole de qualité de la formation. En fait, elles servent de prétexte. C'est l'école elle-même qui est

seul. En effet, selon le nouvel article constitutionnel sur l'harmonisation scolaire, voté en mai 2006, l'école suisse va sans doute comporter une division de la scolarité en cycles. Genève pourra-t-elle conserver sa spécificité?

Autre débat qui défraye la chronique: l'introduction d'uniformes scolaires afin d'affranchir élèves et parents de la tyrannie des marques, de gommer les différences sociales et de promouvoir une meilleure égalité des chances. Deux classes d'une école bâloise ont entamé, en octobre 2006, un test de six mois. Une quarantaine d'adolescents portent des vêtements au look étudié, plutôt chic. Un autre sujet divise les esprits: l'apprentissage de la première langue étrangère. Allemand, français ou anglais? La Suisse alémanique opte pour l'anglais, la Suisse romande pour l'allemand. (*Lire plus loin: une question brûlante: l'enseignement des langues*).

Pas de collège unique

Le cycle secondaire obligatoire dure de trois à cinq ans. Les cantons ont organisé ce degré à leur guise. Il existe donc un véritable foisonnement de modèles mais l'organisation par filières prédomine. Pas de collège unique en Suisse sauf dans les

dans la plupart des pays européens. Ils craignent les réactions de nombreux parents et politiciens qui brandissent le spectre des baisses de qualité et de niveau. À Genève, deux initiatives sont lancées. La première réclame le retour à des sections étanches, la seconde prône un collège unique excluant toute filière. La bataille sera rude.

Finalement, ces multiples polémiques sur l'école obligatoire dévoilent une société qui redoute de perdre ses repères et qui pense qu'en s'affublant des oripeaux du passé, elle va recréer un certain ordre perdu. Cette école de jadis tant rêvée est un pur produit de l'imaginaire collectif. C'est faire fi, par exemple, de toutes les écoles nouvelles qui ont fleuri en Suisse comme un peu partout en Europe dès le début du XX^e siècle. ■

Des associations de parents soutenues par certains partis de droite, s'insurgent contre la suppression des notes à l'école primaire. La polémique fait rage et les notes sont brandies comme un symbole de qualité de la formation.

contestée. Ses adversaires lui font grief de ses pédagogies et de ses méthodes. Ils lui reprochent de mal jouer son double rôle d'instruction et d'éducation: plutôt que l'élève, c'est le savoir qui devrait être au centre, un savoir solide humaniste qu'il faut évaluer avec des repères clairs. Ils contestent les réformes qui ne mettent pas la priorité sur l'apprentissage des rudiments (lire, écrire, compter) et qu'ils accusent de ne pas aider à élever le niveau de formation.

Le 24 septembre 2006, la population de Genève a plébiscité le retour des notes à l'école primaire dès la troisième année. Quelque 76 % des Genevois ont accepté l'initiative de l'Association Refaire l'école (Arle). Elle réclamait aussi la fin des cycles d'enseignement de deux ans et la réintroduction du redoublement à tous les degrés. Le retour des notes sera pour la rentrée 2007. Sur certains points, la suppression des cycles d'enseignement notamment, Genève fera cavalier

cantons du Tessin et du Jura où tous les élèves suivent les mêmes classes avec, toutefois, des cours à deux niveaux dans les branches principales (langues, mathématiques). En Suisse latine, les élèves sont regroupés dans le même établissement. Ce n'est pas le cas de certains cantons de Suisse alémanique où il existe des collèges séparés pour les diverses filières. La vocation du secondaire I (obligatoire) est d'orienter et de sélectionner. Les filières à exigences élémentaires conduisent à la formation professionnelle; celles à exigences élevées au baccalauréat. Actuellement, les réformes tendent à retarder l'apparition des filières, à donner un sens nouveau à l'orientation en impliquant les élèves et les parents. On revoit aussi les plans d'études afin d'assurer à tous les élèves des connaissances minimums indispensables à toute insertion sociale. Ce sont de timides changements. En fait, les cantons redoutent le passage au modèle du collège unique, pratiqué

¹ Voir page 56 un schéma général de l'éducation en Suisse.

Après la « maturité » : tumultes dans l'enseignement supérieur

La grande vague des réformes touche l'enseignement supérieur. Elle engendre une vaste réflexion sur l'avenir de ce secteur et sur la qualité des formations.

Le secondaire II, qui comprend l'enseignement général et professionnel, est financé par les cantons. Il ne relève toutefois plus de leur seule compétence. La Confédération fixe les exigences du baccalauréat et des diplômes de culture générale. Elle régleme aussi la formation professionnelle. Le baccalauréat ouvre la voie, sans examen, des universités, des écoles polytechniques et des Hautes écoles pédagogiques. Aujourd'hui 44 lycées de 17 cantons offrent un baccalauréat bilingue. Deux disciplines au moins sont enseignées dans la langue d'immersion soit un minimum de 600 heures. En Suisse alémanique la langue la plus pratiquée par les lycées bilingues est l'anglais, en Suisse romande, l'allemand.

Les réformes du baccalauréat¹

Les lycées délivrent le baccalauréat après trois ou quatre ans d'études. On compte en général trois ans, soit une scolarité de douze ans. Cinq cantons pratiquent une formation en quatre ans: Bâle Campagne, Fribourg, Genève, Tessin, Valais. Actuellement, certains politiciens genevois réclament un lycée de trois ans. Les enseignants s'opposent à cette décision. Ils redoutent le creusement des inégalités. Au cours du XX^e siècle, le baccalauréat, s'est peu à peu détaché de sa tradition humaniste, fondée sur l'apprentissage des langues anciennes. En 1995, une ordonnance fédérale édictée par la Confédération et les cantons supprime les divers types de baccalauréat (langues anciennes, langues modernes, scientifique, économique) et introduit un système fondé sur une formation de base (langues, mathématiques et sciences expérimentales, sciences humaines, arts) agrémentée d'une palette d'options. Les élèves peuvent désormais faire des choix, mettre l'accent sur certaines matières. L'introduction de cette réforme, achevée en 2003, a été difficile. Elle a posé de sérieux problèmes d'organisation et soulevé l'indignation de nombreux enseignants. Aujourd'hui, le

nouveau baccalauréat à options essuie les feux de la critique des professeurs des universités qui déplorent une baisse du niveau. Les plus véhéments sont ceux des facultés des sciences et des écoles polytechniques, lesquelles envisagent l'introduction d'examens d'entrée. Ce serait une véritable révolution car le baccalauréat, titre très sélectif, était le sésame incontesté des grandes écoles. Une vaste enquête d'évaluation en deux phases étudie l'application de la réforme, le degré de satisfaction des élèves et des enseignants, la qualité de la formation. Les premiers résultats s'avèrent positifs mais ils ne traitent pas de la question la plus sensible: celle de l'aptitude des élèves à entreprendre des études. C'est l'objet de la seconde phase (2005-2008).

Depuis 1993, il existe un baccalauréat professionnel dans divers domaines (com-

Le nouveau baccalauréat à options essuie les feux de la critique des professeurs des universités qui déplorent une baisse du niveau et envisagent, pour certains, l'introduction d'examens d'entrée.

merce, technique, artistique, santé-social, sciences naturelles, artisanat). Les jeunes peuvent l'acquérir en école au cours de leur apprentissage ou au terme de celui-ci. Ce titre leur ouvre la voie des hautes écoles spécialisées (HES). Aujourd'hui, il est question d'harmoniser les contenus de l'enseignement des disciplines générales et de mettre sur pied un seul baccalauréat professionnel (appelé «maturité unique»). *Travail Suisse*, l'organisation faîtière des travailleurs, s'insurge contre cette réforme qu'elle juge maladroite, prématurée et peu adaptée aux exigences des hautes écoles spécialisées.

Vingt cantons possèdent des écoles de culture générale (ECG) qui préparent à la formation professionnelle supérieure. Elles sont spécialisées dans certains domaines: santé, social, éducation, arts et musique. Les formations durent de trois

à quatre ans et permettent d'accéder aux hautes écoles spécialisées.

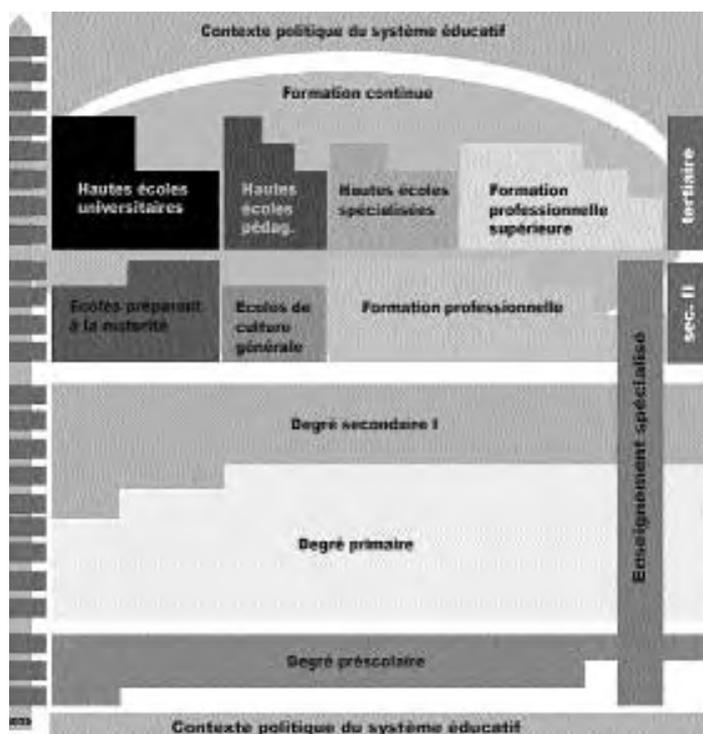
De la formation professionnelle

Deux tiers des jeunes suivent une formation professionnelle. Ils font un apprentissage dans une entreprise, couplé d'une formation théorique d'un à deux jours par semaine dans une école professionnelle. Ce système dit *dual* est aussi pratiqué par l'Allemagne et l'Autriche. La majorité des apprentissages dure de trois à quatre ans. À l'issue de sa formation, l'apprenti qui réussit ses examens acquiert un certificat fédéral de capacité (CFC), reconnu dans toute la Suisse. Quelque 300 professions font l'objet d'un règlement. Certaines entreprises – banques, métallurgie, chimie – assurent elles-mêmes la formation générale et professionnelle de leurs apprentis. Certaines formations (informatique, gestion, construction de machines, hôtellerie, etc.) se déroulent dans des écoles professionnelles à plein-temps. Le système de l'apprentissage connaît de

grandes difficultés car les entreprises prêtes à former des apprentis sont de moins en moins nombreuses. De plus, elles pratiquent souvent des politiques très sélectives et recrutent souvent leurs apprentis dans les filières exigeantes du secondaire premier cycle. Afin d'aider les jeunes en difficulté, la Confédération met chaque année sur pied un «baromètre des places d'apprentissage» qui permet de suivre l'évolution de ce marché (*lire plus loin: L'apprentissage, page 57*).

À l'heure de Bologne

L'enseignement supérieur se divise en trois secteurs: les universités et écoles polytechniques, la formation professionnelle supérieure, et les hautes écoles spécialisées. La Suisse compte dix universités cantonales et deux écoles polytechniques fédérales pour une population de quelque



Le système scolaire suisse

7 millions. Actuellement, les universités réforment leurs structures et introduisent les cursus de *bachelor* et de *master* de la Déclaration de Bologne. La réforme sera achevée en 2010.

Le protocole de Bologne² engendre un certain remue-ménage dans les universités car la réforme pose les délicates questions du nombre d'étudiants dans les filières, de l'évaluation de la qualité, et de l'accréditation. Chaque institution doit faire ses choix et déterminer les filières qu'elle peut réellement assumer. Certaines disciplines sont menacées de disparition. La Suisse est bien dotée en universités et elle risque de perdre ce privilège. La Suisse romande compte à elle seule quatre universités (Fribourg, Genève, Lausanne, Neuchâtel) pour une population d'un peu plus d'un million et demi. Le climat se tend entre les universités car elles sont prises dans la tourmente de la concurrence et de l'économie de marché.

Les sept hautes écoles spécialisées (HES) furent créées en 1997 selon le modèle allemand des *Fachhochschulen*. Destinées aux élèves qui détiennent un baccalauréat professionnel, elles dispensent un enseignement axé sur les exigences et les besoins du monde du travail. Elles font aussi de la recherche appliquée. Les HES couvrent de nombreux domaines : économie, pédagogie, santé, social, sciences de l'ingénieur, hôtellerie, arts appliqués, musique, théâtre. Comme les universités, elles se mettent à l'heure de Bologne. Cette ré-

forme devrait faciliter les passerelles et les passages entre les HES et les universités.

La réforme de Bologne va induire un autre changement majeur : une restructuration de tout l'enseignement supérieur afin d'éviter les gaspillages et les doublons. Des groupes de travail étudient un projet de loi fédérale unique pour toutes les hautes écoles afin de simplifier les structures et les voies de décision.

Écoles normales ou université ?

Depuis 2003-2004, la formation du corps enseignant des degrés préscolaire et primaire se déroule uniquement au degré post-bac. Avant cette date, les situations étaient très contrastées. Dans certains cantons – en Suisse alémanique surtout – il existait des écoles dites «écoles normales» de degré secondaire II. Passer au degré supérieur ne se fit pas sans mal car la réforme générerait de nouvelles dépenses. De nombreuses voix s'élevèrent : fallait-il vraiment un baccalauréat pour apprendre aux petits à lacer leurs chaussures ?

À l'aube du XXI^e siècle, les cantons ont commencé à ouvrir de nouvelles hautes écoles pédagogiques (HEP) pour la formation des enseignants. Certaines d'entre elles forment aussi les enseignants des degrés secondaires I et II. En Suisse, seuls les enseignants de l'école primaire genevoise sont formés à l'université par la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Fapse). Cette spécificité est très discutée aujourd'hui. Certains députés et l'associa-

tion «Refaire l'école» (Arle) réclament une haute école pédagogique afin que Genève applique les principes d'harmonisation du système de formation, votée en mai 2006 par 85 % de ses citoyens. S'affrontent dans l'arène politique les partisans d'une formation universitaire inscrite dans une vision plutôt européenne et les partisans d'une HEP insérée dans le tissu éducatif helvétique. Le ministre de l'Éducation présentera un projet au printemps et le Parlement tranchera. ■

1 Le baccalauréat est appelé maturité en Suisse. Il existe la maturité générale qui ouvre la voie des universités et des écoles polytechniques et la maturité professionnelle qui donne accès aux hautes écoles spécialisées.

2 N.D.L.R. : 29 pays, par une déclaration commune des ministres européens de l'éducation en juin 1999 à Bologne, ont décidé d'adopter un système de diplômes facilement lisibles et comparables et un parcours universitaire qui se fonde essentiellement sur deux cursus, avant et après la licence. Voir <http://www.education.gouv.fr/realisations/education/superieur/bologne.htm>

L'apprentissage : quelles formations pour quels emplois ?

L'apprentissage, une spécificité helvétique, éprouve des difficultés d'adaptation face à la rapidité des changements de l'économie et du monde du travail. Les nouvelles pratiques de l'industrie et du commerce exigent des compétences que les modes traditionnels de formation ont peine à transmettre.

L'apprentissage dit « dual »¹ (école/entreprise) représente 60 à 65 % des formations du secondaire II. C'est dire son succès. Cependant depuis 1985, cette voie est en déclin constant. S'ils en ont le choix, les jeunes optent pour la formation générale des lycées et des écoles de culture générale. De plus, les bons élèves qui suivent la filière professionnelle affectionnent de plus en plus les écoles de métiers : 40 % des certifications professionnelles en Suisse romande, 13 % en Suisse alémanique. Et la tendance va croissant. La voie de l'apprentissage est plus prisée en Suisse alémanique qu'elle ne l'est en Suisse romande. Une affaire de culture sans doute.

Des difficultés d'ajustement

Le système éducatif suisse répondait à l'évolution des exigences du monde du travail et dispensait les savoirs nécessaires. Ses diplômés ouvraient les portes des entreprises et des administrations. Aujourd'hui, même si les employeurs sont associés aux processus de l'apprentissage et des qualifications, le système fait face à des difficultés croissantes de fonctionnement. Nombre de jeunes peinent à trouver une place d'apprentissage ou grossissent les rangs des chômeurs. L'adéquation formation/marché de l'emploi fonctionne plus difficilement. Les entreprises ne peuvent garantir tout l'éventail des savoir-faire de la profession. Elles ne disposent guère de temps pour la formation et peinent à s'engager pour quatre ans. Il faudrait donc assouplir le système et s'orienter vers des stages plus courts, plus variés dans un réseau d'entreprises, favoriser les contrats où plusieurs entreprises s'associent pour assurer une place de formation. La Suisse se trouve confrontée, comme l'Allemagne d'ailleurs, à une crise de l'apprentissage. Ces difficultés se conjuguent avec une attractivité croissante de l'enseignement général. Nombre de jeunes se détournent

des filières de la formation professionnelle ou reprennent des études dès la fin de leur formation. Ces pratiques font que la période de transition entre vie scolaire et vie professionnelle ne cesse de s'allonger.

Vers d'autres manières de faire

Aujourd'hui, les jeunes qui entrent sur le marché du travail n'ont souvent pas les compétences requises. Un stage ou une phase d'apprentissage complémentaire s'avère nécessaire. De plus, aujourd'hui, quel que soit le travail, il faut souvent poursuivre une formation. Ces exigences ainsi que les impératifs d'une mobilité professionnelle impliquent une autre structuration de la formation et l'abolition de toute concurrence entre les diplômés. Il faut que les certifications de l'enseignement général et de la formation profes-

sionnelle soient complémentaires. Les jeunes doivent pouvoir user de passerelles efficaces d'une filière à une autre, d'un niveau à un autre en fonction de leurs besoins et des compétences exigées. La Suisse s'est engagée dans cette voie avec la mise en œuvre de la maturité professionnelle et des hautes écoles spécialisées (HES) mais il reste encore beaucoup à faire car le système souffre de rigidités.

Les évolutions du capitalisme contemporain déstabilisent les systèmes de formation qui doivent s'orienter vers des formations plus flexibles, plus évolutives, adaptées à la demande du marché. Il faut anticiper, imaginer les changements, répondre aux besoins en dotant les élèves de connaissances pour des emplois qui n'existent pas encore. Il faut donc réfléchir aux aptitudes nécessaires à une insertion dans un monde qui change afin que l'éducation donne de bonnes clés d'intégration. ■

¹ Voir explications dans l'article page 55.

Polyphonie ou cacophonie ?

La Suisse pratique quatre langues nationales.

Ce multiculturalisme est une richesse mais il est vécu comme un handicap.

Selon le dernier recensement (2000) 63,7 % de la population parle le suisse allemand, 20,4 % le français, 6,5 % l'italien, 0,5 % le romanche et 9 % une des nombreuses langues de la migration. L'intégration linguistique des étrangers (20,5 % de la population en 2000) est plutôt bonne car 62,3 % d'entre eux indiquent une langue nationale comme langue principale. Les langues de la migration les plus

parlées sont le serbo-croate, l'albanais, le portugais, l'anglais et le turc.

Une cohabitation heurtée

Un phénomène complique la situation linguistique helvétique : la vitalité des dialectes suisses allemands, les *Schwyzertütsch*¹. Chaque canton, chaque région pratique son dialecte mais il existe un parler standard que tout le monde comprend. Le dialecte est l'idiome de tous les

les milieux sociaux. Il n'est pas le signe d'un manque d'éducation. Les Suisses alémaniques parlent le *Schmyzertütsch* mais lisent et écrivent l'allemand, une langue qu'ils n'affectionnent guère. La presse et la littérature sont en allemand de même que certaines émissions de radio et de télévision. Les débats parlementaires fédéraux et les délibérations des tribunaux se déroulent aussi en allemand.

Cette situation de diglossie complique la situation linguistique helvétique. Les Suisses romands apprennent l'allemand à l'école mais ils ne peuvent guère l'exercer en Suisse alémanique. De plus, les études montrent que de nombreux adolescents romands ont des préjugés à l'égard de l'allemand. Ils trouvent cette langue obscure, sans charme et lui font grief de ses genres et de ses déclinaisons. Ils lui préfèrent l'anglais. Les élèves de Suisse alémanique apprennent en général mieux le français que les Suisses romands n'apprennent l'allemand. Mais les choses changent. Le français est détrôné par l'anglais qui fait plus *cool*, qui sonne mieux, et qui ouvre la culture de l'Internet et du rap branché. Finalement seuls les Suisses qui parlent italien et romanche sont véritablement polyglottes et s'expriment couramment dans les langues nationales. L'anglais est devenu la langue de communication des milieux de l'économie, de la finance et de la recherche scientifique.

Essor du suisse allemand

Les idiomes suisses alémaniques étaient menacés de disparition au début du XX^e siècle mais ils reprirent du vif durant les deux guerres mondiales car ils permettaient de se distancier de l'Allemagne. Dès la fin des années 1960, ils ont acquis une ampleur sans précédent et sont devenus la langue d'enseignement de l'école obligatoire. On pensait ainsi favoriser une meilleure égalité des chances. Les résultats plutôt moyens en lecture obtenus par les élèves de Suisse alémanique lors de l'enquête Pisa 2000 ont déclenché une prise de conscience des effets de cette pratique. La Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) recommande aujourd'hui de faire usage de l'allemand dès le début des classes primaires, sinon de l'école infantine. Les cantons de Suisse alémanique appliquent fort diversement ces prescriptions. Ceux qui les respectent le mieux sont les cantons bilingues (Berne, Fribourg et Valais) et les cantons urbains.

Du côté des Latins

Les dialectes, essentiellement franco-

provençaux, disparurent de Suisse romande dès la mise en œuvre de l'école obligatoire. Les patois étaient interdits à l'école tant dans la classe que dans la cour de récréation. Le Tessin pratiqua la même politique scolaire mais les dialectes demeurèrent d'usage courant jusque vers 1950. Aujourd'hui, ils se sont fondus dans une langue suprarégionale, proche des parlers lombards.

Les langues romanches sont des langues latines qui tirent leurs origines de l'occupation romaine. Elles sont parlées dans certaines vallées grisonnes mais la langue la plus parlée des Grisons est le suisse allemand. Chaque vallée romanche, chaque village a ses spécificités linguistiques. Elles se regroupent toutefois en cinq grandes familles. Les enfants apprennent à jongler avec les langues dès leur plus jeune âge. En famille, ils parlent le dialecte de leur village. En classe, ils apprennent à lire et à

écrire la langue standard d'une des cinq familles. Parallèlement, ils parlent couramment le suisse allemand, la langue du tourisme et de la vie quotidienne. Dès l'âge de 11 ans, sinon avant, ils suivent leurs classes uniquement en allemand.

De nombreux villages abandonnent le romanche et passent au suisse allemand. Afin de lutter contre l'extinction des romanches, on créa en 1982 une langue standardisée : le *Rumantsch Grischun* qui est celle de la chancellerie et des actes officiels. Les Romanches ne se reconnaissent toutefois pas dans cette création linguistique et demeurent fidèles à leurs parlers. ■

1 Liseiz Schweizerdeutsch, littéralement «l'allemand des Suisses».

L'explosive question des langues

Il n'existe pas en Suisse de politique unique et cohérente d'apprentissage des langues. Les cantons et les régions font à leur guise.

La Suisse aurait tous les atouts pour être un modèle reconnu d'apprentissage des langues. Or, il n'en est rien. La majorité des Helvètes ne lisent pas un journal dans une autre langue nationale que la leur. Les identités sont souvent frileuses et les représentations négatives que les communautés se font les unes des autres freinent les apprentissages. On parle de fossé culturel et linguistique entre la Suisse alémanique et la Suisse romande.

Une politique fragile

La Suisse ne connut de véritable politique d'enseignement des langues que durant l'éphémère République helvétique (1798-1803). Celle-ci institua l'enseignement par immersion d'une seconde langue nationale dès les premiers degrés de l'école primaire, soit vers 8 ans. Les élèves des cantons germaniques devaient apprendre

le français, ceux des cantons latins l'allemand. Cette politique éducative avant-gardiste ne fut malheureusement jamais généralisée faute de moyens financiers. Il fallut attendre près de deux siècles avant que la question d'une politique d'enseignement des langues ne ressurgisse.

En 1975, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a édicté des recommandations qui préconisaient l'apprentissage, dès l'école primaire (quatrième ou cinquième année), de l'allemand en Suisse romande et dans les communes italophones et romanches des Grisons, et du français en Suisse alémanique et au Tessin. Il s'agissait d'une volonté d'ouverture aux diverses cultures par la promotion des langues nationales. Ces prescriptions ont été plutôt bien suivies.

Irruption de l'anglais

Cette politique consensuelle a volé en éclats lorsque le conseil d'éducation du canton de Zurich a annoncé que tous les élèves allaient apprendre l'anglais en première année primaire dès la rentrée 1999. Zurich retardait donc l'apprentissage du français au profit de l'anglais, plus demandé et plus rémunérateur sur le marché du travail. Cette décision soudaine a déclenché une vague de protestations dans tout le pays. La paix des langues était menacée. Alarmée, la CDIP¹ a chargé un groupe d'experts d'élaborer un « concept général d'enseignement des langues ». Résultat, un compromis bien helvétique qui esquiva la question du choix de la première langue en déclarant que tous les enfants devaient apprendre deux langues à l'école primaire: une langue nationale et l'anglais. Peu importait l'ordre d'introduction pourvu que les

Les vingt-six cantons sont divisés sur la première langue étrangère à enseigner à l'école primaire. Celui de Zurich a retardé l'apprentissage du français au profit de l'anglais, plus demandé et plus rémunérateur sur le marché du travail.

objectifs d'apprentissage de fin de scolarité, définis au plan suisse, fussent respectés. Les écoles devaient aussi offrir une troisième langue en option. L'apprentissage de la première langue étrangère devait commencer en 2^e année, celui de la deuxième en 5^e et de la troisième en 7^e. La commission préconisait la concertation entre les cantons. Ce n'est qu'en mars 2004 que la CDIP est enfin parvenue à faire voter, quasi à l'unanimité, une stratégie d'enseignement des langues. S'inspirant des thèses du concept de 1998, elle a décidé qu'il fallait enseigner deux langues à l'école obligatoire: une langue nationale et l'anglais, au plus tard en 3^e et en 5^e année. En 2010, tous les cantons auront introduit une langue étrangère en 3^e année et en 2012 une seconde en 5^e année. Les cantons sont libres de commencer par l'anglais ou par une langue nationale. La CDIP veut, par son programme d'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS), adopté le

6 juin 2002, fixer les objectifs d'apprentissage dans les langues étrangères, au terme de la 6^e année (première langue étrangère) et de la 9^e année (les deux langues étrangères).

L'irruption de l'anglais a donc mis fin à toute politique concertée d'apprentissage des langues en Suisse. La CDIP n'a pu que constater cette évolution. Afin de calmer les esprits, elle a proposé le compromis des objectifs d'apprentissage.

Les enseignants rechignent à enseigner les langues

Les vingt-six départements de l'instruction sont donc divisés sur la première langue étrangère à enseigner à l'école primaire. D'une manière générale, la Suisse alémanique choisit l'anglais et la Suisse romande l'allemand. Quatorze cantons de Suisse alémanique ont fait le choix de l'anglais qui commence en 3^e année (Zurich 1^{re} année). Les cantons bilingues (Valais, Fribourg, Berne) ont opté pour une langue nationale. Le canton du Tessin est pilote en matière d'enseignement des langues et il obtient d'excellents résultats. Depuis quelque trente ans, les élèves apprennent le fran-

çais dès la 3^e année; l'allemand en 7^e année et l'anglais en 8^e année. Les petits Tessinois apprennent donc trois langues durant leur scolarité obligatoire.

Les élèves de Suisse romande commencent l'apprentissage de l'allemand en 3^e année. Les résultats sont toutefois mauvais car la majorité des adolescents bredouillent péniblement quelques mots à la fin de leur scolarité obligatoire. L'anglais débute en 7^e année. Il est question de commencer en 5^e année afin de suivre les directives de la CDIP. Depuis 1998, l'apprentissage de la première langue étrangère débute en 4^e année dans le canton des Grisons. Pour les enfants romanches et italophones, c'est l'allemand et, pour les germanophones l'italien. L'anglais apparaît en 7^e année. À ce degré, à titre facultatif, les élèves peuvent apprendre le français, l'italien ou le romanche.

De nombreux enseignants s'insurgent contre la politique d'enseignement des langues de la CDIP. Ils n'ont ni les connaissances ni la formation requises. En Suisse alémanique, de nombreux pa-

rents et enseignants qui trouvent trop lourd l'apprentissage de deux langues à l'école primaire veulent repousser l'apprentissage du français, seconde langue étrangère, en 7^e année soit au degré secondaire I. Des initiatives populaires² ont abouti dans les cantons de Zurich, Thurgovie, Zoug et Schaffhouse. Le peuple les a heureusement refusées partout. Les cantons se sont prononcés pour l'anglais et le français à l'école primaire non pas tant par attachement au français mais parce qu'ils tiennent à l'anglais et redoutent une intervention de la Confédération.

Une situation bloquée

La question de la première langue enseignée à l'école primaire déchaîne les passions au sein du Parlement également. Le 21 juin 2000, un conseiller national romand a lancé une initiative afin de contraindre les cantons à commencer l'apprentissage des langues par « une des langues officielles de la Confédération ». Approuvé par le Conseil national, le projet demeure bloqué. Il en va de même de la nouvelle loi sur les langues, mise en veilleuse par le Conseil fédéral en 2004, sous prétexte du coût excessif de son application. Cette loi favorise la promotion des langues nationales par un éventail de subventions. La situation est donc bloquée. Le nouvel article constitutionnel sur l'harmonisation, voté le 21 mai 2006, pourrait donner à la Confédération la compétence de légiférer sur la première langue étrangère enseignée à l'école primaire. Il y a fort à parier qu'elle ne s'aventurera pas sur cette voie semée d'embûches. ■

1 Sur la CIDP, voir l'article « Harmoniser les pratiques éducatives », page 52.

2 L'initiative populaire est une des formes de la démocratie directe en Suisse. Il s'agit d'une procédure par laquelle un groupe de citoyens peut obtenir par pétition l'organisation d'un vote.

Dépenses et résultats, chiffres à l'appui

La Suisse ne fait pas partie de l'UE mais, du fait des accords bilatéraux, elle appartient à l'espace économique et éducatif européen. Elle fait usage des indicateurs statistiques de l'UE afin d'évaluer les performances de son système d'éducation.¹

En 2005, 83 % des jeunes de 20 à 24 ans ont obtenu un diplôme d'enseignement secondaire supérieur dit *secondaire II*. Ce pourcentage s'élève en moyenne à 76 % dans les pays européens. L'UE s'est fixé l'objectif qu'en 2010, 85 % des jeunes de 22 ans auront décroché un titre de ce degré. La Suisse vient après la Norvège (95 %), la Suède, l'Autriche et la Finlande. Elle précède la France (80 %), l'Allemagne (73 %) et l'Italie (70 %). L'absence de formation post-obligatoire est en Suisse un des éléments déclencheurs de pauvreté. Parmi les jeunes inscrits à l'aide sociale, deux tiers n'ont pas de diplôme secondaire II.

La formation professionnelle demeure la voie royale vers l'emploi. La plupart des jeunes choisissent cette orientation. En 2004, 54 % des jeunes qui avaient terminé leurs études d'enseignement secondaire supérieur ont obtenu un certificat fédéral de capacité (CFC), 46 % un baccalauréat, soit 38 % un baccalauréat professionnel et 8 % un baccalauréat général. La situation de l'emploi est tendue même pour les diplômés du supérieur. Le taux de sans-emploi de la cohorte de 2004, une année après la fin des études, est de 5,7 % pour les diplômés universitaires et de 4,3 % pour ceux des hautes écoles spécialisées.

Pisa ou les compétences des jeunes de 15 ans

Depuis 1997, tous les trois ans, des milliers d'élèves des pays industrialisés passent les tests standardisés du programme international pour le suivi des acquis des élèves (Pisa) de l'OCDE. Les enquêtes de 2000 et 2003 révèlent que la Suisse se situe au-dessus de la moyenne de l'UE quant aux compétences des élèves de 15 ans en lecture, en mathématiques et en sciences. Elle se situe dans la moyenne supérieure s'agissant des mathématiques et des sciences. Elle vient en effet tout de suite derrière les pays les mieux classés soit après la Finlande en mathématiques

et après la Finlande et le Japon en sciences. Les résultats en lecture par contre s'avèrent nettement moins brillants. La Suisse se situe au milieu des trente et un pays examinés. Les études Pisa² montrent qu'il n'existe pas de recette miracle en éducation. Des systèmes très différents obtiennent de bons résultats. La Finlande qui met l'accent sur la coopération entre élèves et enseignants et qui ne mise pas sur la compétition fait aussi bien que la Corée ou le Japon où les systèmes sont sélectifs et la concurrence vive.

Du côté des études techniques et scientifiques

Le Conseil européen de Barcelone (2002) a mis l'accent sur la nécessité de promouvoir les sciences afin de stimuler

Dans les enquêtes PISA, la Suisse se situe au-dessus de la moyenne de l'UE pour les compétences des élèves de 15 ans ; mais les résultats en lecture s'avèrent peu brillants.

la recherche, clé de la croissance économique et de la société du savoir du XXI^e siècle. Il a adopté une résolution : « D'ici à 2010, le nombre total de diplômés en mathématiques, en sciences et en technologies doit augmenter d'au moins 15 % tandis que, dans le même temps, le déséquilibre hommes-femmes doit diminuer. »³ En 2003, au sein de l'UE (vingt-cinq pays), un quart des étudiants de degré tertiaire ont opté pour ces filières. Ce pourcentage est comparable en Suisse (26 %). La Finlande vient en tête du classement (38 %). Un peu plus d'un étudiant sur cinq soit 22 % a obtenu un diplôme scientifique en Suisse en 2003. La Suède et la France sont en tête avec respectivement 30,5 % et 29,3 %. La Suisse fait figure de cancre s'agissant de la fréquentation des femmes dans les études techniques et scientifiques. Avec

moins de 15 % de diplômées, elle occupe la dernière place du classement avec le Japon. La moyenne de l'UE est de 31 %.

Les investissements éducatifs

La Suisse investit 5,8 % de son PIB dans l'éducation soit quelque 25 milliards pour 1,4 million de jeunes inscrits dans les établissements publics (2004). Un franc sur cinq est attribué à la formation. Elle se situe au-dessus de la moyenne de l'UE (5,1 %), derrière le Danemark (8,5 %), les pays nordiques, la France et l'Autriche. Sont sous la moyenne européenne : le Royaume-Uni, les Pays-Bas, l'Italie, l'Allemagne, les États-Unis (5,1 %) et le Japon (3,6 %).

En Suisse, ce sont les cantons et les communes qui financent l'éducation : 87 % des dépenses. La Confédération investit essentiellement dans les hautes écoles du secteur tertiaire (universités, écoles polytechniques, hautes écoles spécialisées). La Suisse, suivie du Japon et des États-Unis, est le pays qui investit le plus mas-

sivement dans ce degré. Pour ces trois pays les dépenses par étudiant sont supérieures à 16000 euros. Elles représentent plus du double des dépenses consacrées par élève aux degrés primaire et secondaire. La France et l'Italie sont les deux pays qui investissent le moins au degré tertiaire : 8000 euros. Ces deux États attribuent les mêmes sommes au degré secondaire et tertiaire.

Les dépenses de fonctionnement par élève sont contrastées entre les cantons. Pour le degré primaire, elles vont de 8200 francs au Tessin à 14600 francs à Zurich. Pour le secondaire I, II, de 700 francs en Argovie à 21700 francs à Genève. Ce dernier canton bat tous les records : il est celui qui investit le plus en éducation. Dans l'ensemble, la Suisse romande investit plus que la Suisse alémanique. Enfin, les salaires des enseignants

sont élevés en Suisse beaucoup plus que dans les autres pays industrialisés.

Des universités et écoles

polytechniques cosmopolites

Les universités et écoles polytechniques suisses sont celles qui enregistrent les pourcentages les plus élevés d'étudiants étrangers (Suisse: 17,2 %, France: 10 %). Plus de 65 % de ces étudiants viennent de l'Union européenne (principalement de France, d'Allemagne, d'Autriche et d'Italie). Si l'on compare

avec les autres pays de l'OCDE, seule l'Australie devance la Suisse (17,7 %). Ces pourcentages seraient moins élevés si l'on ne comptait pas les étrangers nés en Suisse et qui n'ont pas acquis la nationalité, soit quelque 28 %. Ils s'élèveraient alors à 12 %. Ce pourcentage demeure élevé car il n'est atteint par aucun pays d'Europe. La moyenne de l'UE est de 5 %.

Les Suisses sont aussi nombreux à faire leurs études à l'étranger. En 2002, ils représentaient 7 % de tous les étudiants.

Trois quarts d'entre eux étaient inscrits dans des universités européennes. Les Norvégiens sont aussi mobiles (7 %) suivis des Autrichiens (6 %). ■

1 Le système d'éducation suisse en comparaison européenne. Une sélection d'indicateurs. Office fédéral de la statistique, Neuchâtel, 2005.

2 N.D.L.R.: Programme international de suivi des acquis; voir <http://educ-eval.education.fr/pisa2003.htm>

3 Conseil de l'Union européenne, 2003.

Pour poursuivre la réflexion sur le système scolaire suisse... et ce qu'il a à nous apprendre

Rapport national sur l'éducation en Suisse, Berne/Aarau, 12 décembre 2006

Sur mandat de la Confédération et des cantons, le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation a élaboré le premier rapport national sur l'éducation en Suisse. Rassemblant des informations provenant de la statistique, de la recherche et de l'administration, L'éducation en Suisse – rapport 2006 établit le premier bilan exhaustif du système d'éducation dans ce pays, du degré préscolaire à la formation continue. L'analyse est complétée par une présentation du contexte et des spécificités institutionnelles de chacun des niveaux de formation. De précieuses indications, faits, chiffres et réflexions qui viennent alimenter le débat public sur l'éducation en Suisse. Présentation détaillée du rapport sur le site www.skbf-csre.ch/rapporteducation.html avec des liens vers des articles de presse dont un sur le site de L'Éducateur: www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/presse/Educateur13-06.pdf

L'égalité des chances dans le système éducatif suisse

Tel est le titre d'un rapport paru en mai 2006. Cette étude de Maja Coradi Vellacott et Stefan C. Wolter, menée à partir d'enquêtes internationales de l'OCDE, dresse un portrait sévère de l'école suisse. La situation des enfants de ressortissants étrangers semble particulièrement préoccupante. Ces élèves sont desservis par le système tel qu'il fonctionne actuellement et les quelques mesures de médiation prises sont loin d'obtenir les résultats attendus. Pour lire ce rapport: Étude (en pdf) ou voir, sur le site du Café pédagogique, l'article de L'Expresso du 15 mai 2006: www.cafepedagogique.net/expresso/express150506.php

Le système d'éducation suisse en comparaison européenne. Une série d'indicateurs. Neuchâtel OFS 2005, n° de commande 721-0500.

E-mail: order@bfs.admin.ch

Cette publication de Wayra Caballero Liardet et Emmanuel von Erlach fait usage des indicateurs de l'Union européenne

pour caractériser le système de formation helvétique. Il s'agit d'une comparaison de la situation de la Suisse avec celle des pays européens. La banque de données de l'OFS est accessible à l'adresse: www.statweb.admin.ch

Le bulletin de la CIIP

La CIIP est la Conférence intercantonale de l'instruction publique. Elle élabore et édite des moyens d'enseignement communs à la Suisse romande et publie un « bulletin » (disponible en pdf) dédié aux politiques de l'éducation et innovations. Parmi les titres des dossiers, citons-en deux.

- **Le numéro 14 (2004): « L'école du vingt et unième siècle ».** Un dossier à la fois adossé à l'histoire de l'éducation (Simone Forster signe un article sur « Les visionnaires du début du xx^e siècle ») et prospectif: André Giordan imagine « Une autre école pour nos enfants » et d'autres auteurs nous « content le futur », se demandant par exemple si le xx^e siècle sera le siècle du « e-learning ».

- **Le numéro 17 de décembre 2005 ouvre le dossier de « L'école, service public ».**

Dans le premier article, Simone Forster analyse diverses situations européennes ou américaines où l'école, jadis considérée comme un service public, tend aujourd'hui à devenir un marché. Par exemple, « l'État du Maryland a décidé récemment, face à ses difficultés budgétaires, de vendre certaines écoles publiques à la Edison School incorporated, la plus importante société américaine de management scolaire. Les enseignants doivent faire acte de candidature auprès de la société s'ils veulent garder leur emploi ». Consolation: l'évaluation de ces écoles montre que, en général, elles ne font ni mieux ni moins bien que les écoles gérées par le secteur public. On voit aussi dans ce dossier le combat des enseignants de Suisse romande pour la défense du service public...

Des dossiers à télécharger sur le site http://www.ciip.ch/ciip/pages/navigation_en_tetes/som_bulletin.htm

La revue L'Éducateur

L'Éducateur a été créé en 1864. Il est édité par le Syndicat des enseignants romands

(SER), organisme qui regroupe les associations cantonales d'enseignants. C'est la seule revue suisse romande qui fournisse des informations régulières sur l'actualité scolaire et sur les innovations pédagogiques dans les cantons francophones. La plupart des enseignants des degrés préscolaire et primaire et, dans une proportion plus réduite, ceux du secondaire y sont abonnés, tout comme les autorités scolaires et des parents. Au total, 12 500 abonnés lisent régulièrement L'Éducateur qui paraît 15 fois par an, au rythme d'un numéro toutes les 3 semaines durant l'année scolaire. La revue est composée d'une partie pédagogique qui comprend un dossier sur un thème choisi, des articles magazine, des débats, reportages et rubriques diverses et d'une partie corporative et syndicale comprenant des pages cantonales, dans lesquelles les enseignants de tous les cantons romands peuvent s'exprimer. Cette partie fournit des informations sur les principaux événements scolaires (en Suisse la politique scolaire relève des cantons et des communes) et sur la vie des associations d'enseignants.

À signaler tout particulièrement, le numéro paru fin janvier 2007: **Entre réformes et contre-réformes: où va l'école?**

Dans le climat de retour en arrière qui marque non seulement un canton suisse comme celui de Genève mais aussi des pays comme la France et le Canada, Jean-Paul Bronckart, Philippe Meirieu et Pierre Varcher donnent leur point de vue sur les dynamiques qui s'affrontent actuellement. L'article de Jean-Paul Bronckart donne une analyse magistrale du processus de réforme et contre-réforme qui affecte notre histoire récente.

<http://www.le-ser.ch/educateur/>

La rédaction des Cahiers



Les photos de ce dossier sont de Mohamed Oudada

L'école au Maghreb : crises et réformes à grande échelle

Françoise Lorcerie

En accédant à l'indépendance (en 1956 et 1962), les trois pays du Maghreb central héritaient de systèmes scolaires marqués par la parcimonie : les sociétés avaient faim d'école, surtout dans les villes. Il leur fallait aussi recouvrer leur « personnalité nationale » niée ou bafouée dans le rapport colonial. Enfin, ils devaient absolument assurer le développement économique, tous étant inclus dans le « tiers-monde ».

Accroissement des taux de scolarisation, arabisation de l'enseignement, référence à l'islam ont structuré jusqu'aux années 1980 les solutions scolaires adoptées. Mais, à partir du milieu des années 1980, deux facteurs creusent la crise des systèmes scolaires issus des indépendances. Les difficultés économiques et financières que les trois pays connaissent sous des modalités diverses mettent au premier plan la question de la performance des systèmes et de la qualité des formations dispensées. Par ailleurs, l'islamisme politique a émergé comme mode de contestation des pouvoirs en place, ébranlant ou menaçant la légitimité des régimes. Le thème de la crise de l'école s'impose dès lors dans le débat public, en résonance avec la politisation de l'islam, avec l'aigrissement de la crise économique et la déstabilisation des régimes. Pour mémoire, c'est en 1988 que les émeutes d'Alger amènent la fin du régime de parti unique en Algérie, ouvrant la voie au triomphe électoral du FIS en 1990 ; et en 1987 que M. Ben Ali écarte M. Bourguiba et s'impose comme homme fort en Tunisie, avec une politique anti-islamiste musclée. À chaque fois des changements scolaires sont à la clé, les choix faits précédemment sont mis en cause. Seule la Tunisie ira alors jusqu'à la réforme : ce sera la grande loi Charfi de 1991.

Dernier point commun, les trois pays ont signé avec l'UE des accords d'association dans le courant des années 1990 et ont aujourd'hui pour priorité la « mise à niveau » de leurs

économies. Tous ont engagé au tournant des années 2000 des réformes à grande échelle de leurs systèmes éducatifs, visant notamment l'amélioration du rendement en termes d'employabilité.

Mais si les agendas des ministères se ressemblent – d'autant qu'ils empruntent largement au discours d'expertise internationale –, l'actualité scolaire est bien différente d'un pays du Maghreb à l'autre. Les problèmes mis en avant ne sont pas les mêmes, ici une sorte d'optimisme s'affirme au sein de difficultés massives, là prévaut l'aigreur devant une réforme qui ne vient pas...

Pour ce dossier, on a mis en exergue deux composantes fortes des systèmes scolaires maghrébins, qui débouchent sur des dilemmes : l'arabisation de l'enseignement, et l'orientation islamique. À chaque fois, l'accent est mis sur un cas national, mais les problématiques sont largement communes. Puis, sont proposés un ou deux coups de sonde sur chaque système national. Les entrées ont été choisies de sorte à mettre en valeur des traits spécifiques complémentaires : pour l'Algérie, la contrainte démographique, et la construction de l'histoire nationale ; pour le Maroc, l'école dans la ruralité profonde ; pour la Tunisie, le modernisme, et la scolarisation des filles. En clôture, on trouvera un point sur la formation des enseignants, réalisé sur le cas algérien. Ces thèmes ont, souhaitons-le, une pertinence ; mais par définition ils ne sont pas (surtout pour le Maroc !) des diagnostics sur les évolutions scolaires nationales. Il y faudrait beaucoup plus de place.

Françoise Lorcerie

CNRS, Institut de recherche et d'études méditerranéennes
sur le monde arabe, Aix-en-Provence

Passions, tabous et malentendus. Un point de vue algérien

Khaoula Taleb Ibrahim

Les systèmes éducatifs du Maghreb se veulent capables d'enraciner les élèves dans la culture nationale sans les tenir à l'écart de la modernité. Dans cette entreprise, la place des langues est un point particulièrement sensible.

Partagés entre un souci de restaurer leur personnalité nationale mise à mal par l'entreprise coloniale, et une volonté d'ancrer leur société au monde moderne, les trois États du Maghreb central ont érigé, au lendemain de leur indépendance, des systèmes éducatifs capables d'enraciner les élèves (et la société) dans la culture nationale tout en les ouvrant au monde extérieur. La volonté fut affichée de redonner à la langue arabe, langue nationale, sa place dans l'école et dans la société. L'histoire et la philosophie furent les premières disciplines touchées par la « nationalisation » des contenus, et par l'arabisation (leur enseignement se fait dorénavant en langue arabe). Par ailleurs, une place particulière était accordée à la langue française, héritage de la période coloniale.

Identité, mémoire, histoire

La mise en œuvre de ces politiques a connu des fortunes diverses selon les pays et les moments. *La Tunisie* a plutôt bien négocié l'équilibre entre fidélité aux origines et ancrage dans le monde moderne. Elle a développé un enseignement bilingue arabe et français à tous les niveaux. La politique de modernisation hardie menée par son premier président, Habib Bourguiba, a favorisé cette ouverture. Mais la Tunisie est aussi, des trois pays, celui qui a le moins *mal à son identité*!

Le Maroc, quant à lui, a tenté une marche forcée vers l'arabisation dans les premières décennies de son indépen-

dance. Depuis la promulgation de la Charte nationale d'éducation et de formation en 1999, il semble avoir opté pour la modernisation de l'enseignement de la langue arabe, assortie d'une prise en charge de la diversité linguistique de la société marocaine par l'intégration de la langue berbère dans l'école (ce fut une décision de Hassan II à la fin de son règne, pour désamorcer une crise qu'il voyait poindre, en fin observateur qu'il était des soubresauts algériens), et de l'encouragement des langues étrangères : enseignement du français dès le premier cycle du primaire, et autre langue étrangère – anglais ou espagnol

En Algérie, la question des langues et de leur enseignement rassemble toutes les tensions d'une société qui a mal à son identité, à sa mémoire et à son histoire.

essentiellement – en second cycle primaire. Dans l'enseignement supérieur, l'option bilingue semble être la voie choisie pour résoudre l'équation que l'Algérie n'a malheureusement pas pu résoudre jusqu'à présent.

Le cas algérien, en effet, est l'un des plus complexes parmi toutes les sociétés post-coloniales, il est exemplaire de la difficulté de surmonter les démons d'une histoire mouvementée.

L'observateur non averti de l'Algérie contemporaine serait étonné par le nombre d'articles et d'ouvrages consacrés à la question de l'enseignement des langues. Comme si toute réflexion sur l'école s'y résu-

mes où l'idéologie côtoie la démagogie et la mauvaise foi politique, sous-tendue par une véritable « guerre de positions » dont l'enjeu reste la défense d'intérêts politiques, économiques et symboliques, la question des langues et de leur enseignement subsume toutes les tensions d'une société qui a mal à son identité, à sa mémoire et à son histoire, et qui a failli dans la gestion politique de ces notions essentielles pour la définition d'une *nation*.

Actuellement, dans nos écoles sont enseignées successivement la langue arabe, le *tamazight* (plus communément appelé berbère), et des langues que l'on a coutume d'appeler « étrangères ».

La langue arabe à l'école

Réintroduite dans les écoles avec l'accès du pays à l'indépendance, elle est

devenue, dans le primaire, au collège et au secondaire, la langue d'enseignement de toutes les autres disciplines. Elle semble marquer le pas dans l'enseignement supérieur, surtout pour ce qui concerne les filières scientifiques et là n'est pas le moindre des paradoxes du système éducatif algérien.

Les pratiques d'enseignement de la langue arabe sont marquées par des dysfonctionnements, en raison d'une double rupture.

Une rupture sociolinguistique. Faute d'une définition adéquate du niveau de langue enseigné, les élèves sont exposés durant les trois premières années du primaire (premier palier de l'école fon-

damentale) à un artefact de langue, sans existence réelle dans les pratiques des locuteurs arabophones, maghrébins ou orientaux, qui les emprisonne dans un mode de mémorisation dont ils auront beaucoup de mal à se défaire quand ils seront confrontés à des usages plus élaborés. Au collège et au lycée, l'enseignement de la langue arabe reste marqué par la prégnance de la surnorme littéraire héritée de l'âge d'or de la civilisation arabo-islamique. Les usages contemporains de la langue arabe sont absents quand ils ne sont pas dénigrés. Choisir des extraits de la presse écrite, même s'il s'agit de plumes reconnues, serait enfreindre un interdit.

Une rupture épistémologique et pédagogique. On a voulu emprunter aux méthodes structuro-globales et audiovisuelles pour le premier palier du primaire, au risque d'assimiler la langue arabe à une langue étrangère. Mais dès le deuxième palier du primaire, l'enseignement devient prisonnier du schéma traditionnel de l'explication de textes, qui consiste essentiellement à extraire les principales idées du texte, à jauger l'affect de l'auteur, et à tenter d'évaluer le style. On s'en tient sur ce point à des critères généraux fondés les principes de la rhétorique arabe ancienne, consacrés comme canons de la vraie littérature. Les mêmes reproches pourraient être émis pour l'enseignement de la grammaire : on mémorise les règles sans en maîtriser l'utilisation dans l'écriture et sans qu'aucun lien ne soit fait avec la lecture et la production des textes.

De telles pratiques concourent à asseoir l'image d'une langue difficile, trop littéraire, vieillotte, trop éloignée des préoccupations de notre temps. Il faudrait refonder cet enseignement. Il semblerait qu'avec la mise en œuvre de la réforme en 2003, des orientations nouvelles aient été adoptées, de nouveaux manuels confectonnés. Mais nous ne disposons pas du recul nécessaire pour en mesurer l'incidence. Les enseignants insuffisamment préparés aux changements n'arrivent pas à suivre le mouvement et peuvent en compromettre les effets.

Langue de l'écrit par excellence, la langue arabe *fusha* doit être appréhendée en tant que telle ; langue de grande culture, elle doit être enseignée en tant que telle. Mais elle gagnerait à l'être dans sa continuité sociolinguistique qui la met en symbiose, et non pas en concurrence, avec les dialectes qui correspondent à l'usage le moins normé du répertoire langagier dans toutes les

sociétés arabophones.

Cette continuité devrait être prise en charge dans la réalité scolaire, aussi bien dans les conduites d'enseignement que dans les stratégies d'apprentissage.

Cela ne signifie pas enseigner le dialectal ou en dialectal. N'est-il pas possible d'assumer la langue arabe dans sa diversité sociolinguistique mais aussi dans sa profondeur historique et sociale, symbolique de notre appartenance à une sphère civilisationnelle qui ne peut se concevoir sans une vision plurielle ?

L'enseignement du tamazight au risque de la ghettoïsation

L'école prend-elle en charge cette diversité ?

Cela pose problème si l'on en juge par le traitement réservé aux dialectes arabes, et cela semble plus incertain encore quand il s'agit de l'enseignement du

Au collège et au lycée, l'enseignement de la langue arabe reste marqué par la prégnance de la surnorme littéraire héritée de l'âge d'or de la civilisation arabo-islamique.

tamazight. Malgré les avancées réalisées, il reste confiné aux seules régions berbérophones du pays. Cette langue, il est vrai, est confrontée à de sérieux problèmes de normalisation, de définition des contenus et méthodes d'enseignement. Mais elle est surtout guettée par le danger d'une ghettoïsation doublée de tensions internes induites par les velléités hégémoniques du kabyle – variante régionale du tamazight.

Nous voudrions, pour notre part, plaider pour un enseignement national du tamazight. Pourquoi pas un enseignement facultatif proposé à tous les Algériens, quand bien même tous n'exerceraient pas ce droit ?

Langues étrangères, entre déni et emballement

Là aussi, les passions se déchaînent, certains souhaitent une sorte de francisation à rebours, où la langue française serait à la fois langue enseignée et langue d'enseignement ; d'autres plaident pour substituer la langue anglaise à l'enseignement de la langue française.

C'est que la place de la langue française dans nos écoles continue de poser problème.

La tentative d'avancer l'enseignement de la langue française dès la deuxième année du primaire pour la rentrée 2003 a très vite été confrontée aux réalités du

terrain : manque d'instituteurs qualifiés pour enseigner la langue à de très jeunes enfants, manque de moyens, pesanteurs sociales et disparités régionales liées au déclin difficilement rattrapable de l'enseignement du français dans les années 1990.

Dorénavant, le français est enseigné à partir de la troisième année et il n'est pas dit qu'il bénéficie d'un traitement égal sur tout le territoire algérien. Le quotidien *El-Watan* du jeudi 7 juin 2007 révèle qu'à Constantine des centaines d'élèves ont été dispensés de l'examen en langue française pour la première session de l'examen d'entrée au collège. Aucun enseignement de cette langue ne leur avait été dispensé durant toute l'année scolaire !

On peut aussi s'interroger sur le rendement d'un enseignement qui se déroule sur une douzaine d'années mais ne pré-

pare nullement à poursuivre les formations scientifiques dispensées quasi exclusivement en langue française à l'université. Un vaste programme de mise à niveau est mis en œuvre, depuis quelques années, avec l'aide des services culturels français. Mais ne serait-il pas judicieux de revoir l'enseignement du français pour en faire une véritable langue ressource pour tous les élèves, en adéquation avec la place que cette langue occupe dans la société ?

Il y aurait, par ailleurs, beaucoup à dire sur le sort fait aux langues de grande culture comme l'espagnol, l'italien, l'allemand, le russe. La prééminence accordée à la langue anglaise dénote un penchant pour les solutions faciles mais que dire sur les pratiques didactiques en vigueur ?

L'enseignement des langues est un tout. Si la langue arabe est bien enseignée, les élèves sauront transférer, et ils sortiront de l'état de bégaiement généralisé qui affecte les Algériens.

Khaoula Taleb Ibrahim
Professeur, université d'Alger

Le cas du Maroc

Mohammed El Ayadi

À côté de la formation religieuse spécialisée, dont cet article pointe la diversité, le Maroc a introduit à la fin des années soixante-dix une « éducation islamique », pour tous les élèves du primaire et du secondaire. Elle est aujourd'hui en instance de réforme.

L'enseignement religieux spécialisé vise la formation de cadres spécialisés dans les différents domaines de la science religieuse : *fiqh* (droit musulman), *Hadîths* (Dits du Prophète), *Tafsîr* (exégèse coranique), *Sira* (tradition prophétique), etc. Son public a connu une croissance spectaculaire avec la création des départements des études islamiques dans les universités et l'ouverture de l'enseignement scolaire d'« éducation islamique » à leurs diplômés.

Sont contrôlés par le *ministère des Habous et des Affaires islamiques* :

- l'enseignement coranique dit rénové ;
- les chaires de science religieuse détenues par des oulémas dans les principales mosquées du Royaume ;
- un centre islamique de formation des cadres religieux, fondé en 1974 ;
- les écoles dites traditionnelles, qui sont d'anciens centres d'apprentissage religieux, éparpillés à travers le Maroc, dont la mission est de former des clercs subalternes comme les prédicateurs, les muezzins et les imams de mosquées.

Sont contrôlés par le *ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur* :

- L'enseignement coranique préscolaire ;
- l'enseignement « originel », à ses deux niveaux primaires et secondaires. La formation débouche sur un baccalauréat « lettres originelles » ouvrant accès à l'université ;
- dans l'enseignement supérieur, l'institut Dar al-Hadith al-Hassaniyya, créé en 1964, et la vieille université Qarawiyyne, avec ses quatre facultés de Fez, d'Agadir, de Marrakech et de Tétouan. De plus, au début des années quatre-vingt, un département des études islamiques a été créé dans toutes les facultés de lettres.

L'islamisation de l'enseignement

Dans les années soixante-dix, certains groupes avaient fait de l'islamisation de l'école un objectif stratégique. Les clercs traditionnels organisés dans le cadre de la Ligue des oulémas du Maroc ne cessaient d'interpeller les pouvoirs publics en ce sens. Certains partis politiques œuvraient pour le même objectif, notamment le parti de l'Istiqlal, parti nationaliste du vieux leader réformiste Allal al-Fassi. Ses cadres étaient très présents aux postes de responsabilité au sein du ministère de l'Éducation nationale. Les choix du pouvoir dans le domaine de l'enseignement, dans le courant des années soixante-dix et quatre-vingt, allaient conforter cette demande, en parallèle avec l'arabisation de l'enseignement.

Le discours religieux scolaire s'efforce de faire de l'Islam un système spécifique et clos en marquant fortement sa particularité, sa plénitude et son incompatibilité avec les doctrines concurrentes.

La révolte de la jeunesse scolaire et le mouvement de contestation généralisée en mars 1965 donnèrent le départ de cette politique, en scellant le divorce entre la monarchie et l'opposition nationaliste socialisante symbolisée par Mehdi Ben Barka¹. Une nouvelle période dans l'histoire du Maroc indépendant commençait, avec l'instauration de l'État d'exception (7 juin 1965-30 juillet 1970). La politique religieuse inaugurée à cette époque fait de la conquête de la jeunesse scolaire l'un de ses objectifs principaux.

Quelques dates jalons : en décembre 1966, la prière devient obligatoire à l'école ; octobre 1968 : campagne en faveur de l'école coranique ; novembre 1972 : lancement de l'« Opération

de sensibilisation des esprits ». Le roi déclare que « l'appel de l'islam ne peut parvenir aux esprits que par l'effort pour que sa portée soit saisie. Cette action doit se conformer à l'esprit de l'époque et aux moyens et « armes » utilisés par les détracteurs de l'Islam et de l'éthique de manière générale ». Avril 1974 : « année du renouveau islamique » : décision de revoir les programmes de l'enseignement supérieur islamique. Avril 1975 : islamisation du savoir scolaire, annonce de la révision de « tous les livres scolaires enseignés dans nos établissements [pour] les assainir des fausses théories et des terminologies démesurées qui ne doivent pas être inculquées à la jeunesse d'un peuple fier de sa religion musulmane et de son Livre sacré, le Coran ».

L'islamisation de l'enseignement est dès lors à la charge du ministère de l'Éducation nationale. Les programmes sont tous revus dans ce sens et de nouveaux manuels élaborés. L'éducation islamique est obligatoire pour tous les élèves

avec un horaire et un coefficient conséquents. C'est la seule matière inscrite dans les programmes scolaires depuis la première année du primaire jusqu'à la terminale. Son but est la socialisation religieuse de toute la population scolaire. Les introductions des manuels parlent du développement de la conscience islamique et du renforcement de l'attachement à l'Islam chez les jeunes générations appelées à faire face au danger de « l'invasion culturelle », de la « pensée destructrice » et de la « pensée intrusive de l'Occident ».

Un discours défensif

Dans mon travail de thèse, réalisé en 1979-1983, j'avais mis l'accent sur le rôle de l'école marocaine dans la diffusion



des idéologies religieuses, un fait qui a été par la suite confirmé pour des pays comme la Tunisie et l'Algérie. Je soulignais l'influence fondamentaliste et islamiste visible dans tous les thèmes du discours scolaire : le pouvoir politique, le système économique, l'organisation sociale, la famille, la femme, le savoir, les religions, les idéologies et de la représentation de l'autre. Ces conclusions ont été confirmées par une deuxième étude menée en 1995-1996. À partir des opinions religieuses des jeunes scolarisés, obtenues à l'aide d'un questionnaire administré à 865 jeunes lycéens et étudiants de la ville de Rabat, j'ai pu montrer l'importance de l'école dans la formation de la doxa islamique de la jeunesse, et la continuité entre les opinions religieuses émises par les jeunes et le savoir religieux acquis à l'école.

La spécificité du discours religieux scolaire est d'être un discours global dont la principale caractéristique est l'apologie de l'Islam. C'est une apologie défensive, que l'on peut définir comme « l'effort tendant à prouver, à soi-même et aux autres le bien-fondé de l'Islam »². Son but « n'est plus l'investigation, mais l'embellissement, non l'exactitude intellectuelle, mais la satisfaction émotive »³. En tant que discours apologétique, le discours religieux scolaire utilise une logique dichotomique afin de placer l'Islam en position de supériorité vis-à-vis des religions et des idéologies concurrentes. Les procédés d'inculcation visent l'intériorisation, par les récepteurs, d'un schème intellectuel binaire susceptible d'être appliqué à tous les domaines de la pensée dans les-

quels l'Islam se trouve interpellé en tant que modèle idéalisé et objet de l'apologie du discours scolaire : la société, la famille, la femme, l'économie, le pouvoir, l'État, le savoir et la science.

Le discours religieux scolaire ne s'efforce pas seulement de faire de l'Islam une doctrine politique et idéologique englobante et actuelle en récusant la définition laïque de la religion. Il essaie aussi d'en faire un système spécifique et clos en marquant fortement sa particularité, sa plénitude et son incompatibilité avec les doctrines concurrentes à travers notamment des thèmes comme la « spécificité de l'Islam » ou encore « l'Islam face aux idéologies contemporaines ».

L'ossature du discours religieux scolaire est bien entendu constituée de textes scripturaires – des versets coraniques et des morceaux des Dits du Prophète – détachés des conditions de leur production. L'articulation de ces textes et de textes de penseurs de l'Islam contemporain donne à ce discours religieux scolaire l'apparence d'un discours de vérité favorisant un processus d'identification chez le récepteur. Les techniques pédagogiques classiques d'apprentissage sont dans ce cadre à la fois un moyen de renforcement et un moyen de contrôle de cette identification entre les récepteurs du message scolaire et le contenu du discours religieux des manuels.

Nouvelle orientation

La diffusion de ce discours se fait principalement à travers les cours d'instruction islamique mais il est aussi présent

dans les manuels des autres matières, notamment les manuels de langue et de littérature. Sera-t-il remplacé ?

La réforme de l'enseignement en cours actuellement (fondée sur la Charte nationale d'éducation et de formation, octobre 1999) a mis en chantier un processus de réforme et de nouveaux manuels sont en cours d'adoption. Surtout, les attentats-suicides du 16 mai 2003, à Casablanca, ont suscité, plus largement, une révision de la politique religieuse de l'État marocain. Dans son discours du 30 avril 2004 consacré à la question religieuse, le roi Mohammed VI a déclaré : « Nous donnons nos instructions à notre gouvernement pour qu'il prenne, après mûre réflexion et en toute connaissance de cause, les mesures qui s'imposent pour assurer la rationalisation, la modernisation et l'unification de l'éducation islamique, et pour dispenser une formation solide dans les sciences islamiques, toutes disciplines confondues, et ce dans le cadre d'une école nationale unifiée. » Il est trop tôt pour juger des effets de la nouvelle orientation.

Mohamed El-Ayadi

Enseignant-chercheur, université HassanII-Ain-Chock, Casablanca, Maroc

¹ Mehdi Ben Barka, enlevé à Paris le 29 octobre 1965 et assassiné.

² W.-C. Smith, *L'Islam dans le monde moderne*, Paris, Payot, 1962.

³ *Ibid.*

Démocratisation de l'enseignement en Algérie : les aléas de la démographie

Kamel Kateb

La scolarisation massive opérée au fil des années a sans doute mis l'accent sur le quantitatif plus que sur la qualité de l'enseignement... Cette analyse de la situation est aussi un appel à dépasser les consensus de façade pour que s'instaurent de vrais débats sur le système éducatif algérien.

En Algérie, l'enseignement est obligatoire de 6 à 15 ans révolus. Les enfants de 6-11 ans sont scolarisés dans le primaire qui correspond au premier cycle de l'enseignement fondamental, les 12-15 ans sont scolarisés dans l'enseignement moyen qui correspond au second cycle du fondamental. Les jeunes de 16-18 ans sont scolarisés dans l'enseignement secondaire qui correspond aux 2^{de}, 1^{re} et terminale des lycées. Plus d'un Algérien sur quatre est dans le système éducatif (on compte 8,5 millions d'élèves pour 32,9 millions d'habitants). En l'an I de l'Algérie indépendante, ils étaient dix fois moins. Les effectifs du primaire ont été multipliés par six, ceux du secondaire par près de deux cents et ceux du supérieur par trois cents. Cet accroissement considérable des effectifs scolaires est à la fois l'expression de l'explosion démographique qu'a connue l'Algérie et des efforts de la démocratisation de l'enseignement¹. Il fallait ouvrir largement les portes des écoles aux enfants des couches sociales qui en avaient été exclues pendant la période coloniale et répondre aux besoins du développement économique.

En une cinquantaine d'années le taux de scolarisation des enfants âgés de 6 à 14 ans, pour les deux sexes, a connu une croissance explosive. Selon les statistiques fournies par le ministère algérien de l'Éducation pour 2002, les garçons sont scolarisés à 94,1 % et les filles à 90,6 %. La scolarisation n'est donc pas générale à l'entrée du système éducatif et des inégalités de sexe persistent.

Tous les enfants algériens d'âge scolaire ne sont pas scolarisés. Environ un million d'enfants seraient hors de l'école

soit parce qu'ils n'ont jamais été scolarisés, soit parce qu'ils ont abandonné leur scolarité avant l'âge légal.

(Voir tableau ci-dessous)

Deux handicaps

Le legs colonial : pour mémoire, en 1954, le taux de scolarisation des enfants de 6 à 14 ans était de 16,6 %, plus de huit enfants en âge d'être scolarisés sur dix étaient exclus du système scolaire². En 1962, un « Français musulman » sur

Les nouvelles infrastructures pédagogiques livrées chaque année, bien qu'elles soient en nombre conséquent, sont toujours en deçà des besoins exprimés à chaque rentrée scolaire

cinq âgé de 6 à 13 ans était scolarisé, bien que le plan de Constantine eût accéléré le processus de scolarisation. Il y avait moins de 6 000 élèves en 2^{de}, 1^{re} et terminale, et moins de 3 000 dans les universités.

Second handicap : la forte croissance démographique des vingt premières années de l'indépendance³. La population totale a été multipliée par 2,6 entre les recensements de 1966 et 1998, passant de 11,5 millions à 29,3 millions d'habitants. Malgré la chute brutale de la fécondité enregistrée au cours des deux dernières décennies⁴, cette forte croissance exerce une contrainte non négligeable sur la gestion du système éducatif. La population algérienne est

relativement jeune : près de la moitié de la population a moins de 20 ans en 1998. La population concernée par le système éducatif et de formation (6 à 24 ans) représente 45 % de la population totale ; un quart de la population est concerné par l'enseignement fondamental, et près de 10 % constituent la classe d'âge de référence pour l'enseignement secondaire.

Les nouvelles infrastructures pédagogiques livrées chaque année, bien qu'elles soient en nombre conséquent, sont toujours en deçà des besoins exprimés à chaque rentrée scolaire. Tous les efforts sont ainsi orientés pour répondre à la croissance des effectifs d'en-

fants nouvellement scolarisés, et cela au détriment de la gestion qualitative de l'enseignement.

Le nombre des enseignants du primaire est passé de 20 311 en 1962, à plus de 200 000 en l'an 2000. Cette progression considérable des effectifs d'enseignants du primaire s'est faite au détriment du niveau de qualification.

Face à cette situation, et à tous les niveaux du système éducatif, c'est la gestion quantitative des flux qui a fini par prévaloir. Par la force des choses, il a été mis en place un mode de progression par quotas de passage pour faire de la place aux générations suivantes, dont les effectifs étaient toujours croissants.

Taux de scolarisation en Algérie selon les recensements (%)
Source : ONS Algérie

Sexe	Algérie 6-14 ans					
	1948	1954	1966	1977	1987	1998
Masculin	13,4	23,5	56,80	80,80	87,75	85,28
Féminin	4,6	9,5	36,90	59,60	71,56	80,73
Ensemble	9,1	16,6	47,20	70,40	79,86	83,05

Un enseignement très sélectif

Si l'on s'en tient aux seuls aspects quantitatifs, la politique éducative a connu des succès incontestables, qui ont longtemps masqué les problèmes qui minaient le système d'enseignement. Si les planificateurs avaient mis en place un système de formation des enseignants à tous les niveaux du système éducatif, ils n'avaient pas prévu que les diplômés de l'université s'orienteraient vers les secteurs les plus lucratifs du marché (industrie pétrolière, industries diverses, appareil d'État). Conséquence inattendue : les non-diplômés en fin de cycle scolaire s'orientent vers la profession d'enseignant dans le primaire et l'enseignement moyen. Ils se présenteront en masse dans les concours d'entrée dans les instituts technologiques de l'enseignement (ITE). Ainsi, la reproduction du système et la formation des élites, dans les premiers paliers du système d'enseignement tout au moins, ont été assurées par une partie des élèves en échec dans ce même système. En 2005, 65 % des enseignants du primaire et 54 % du moyen auraient un niveau d'instruction inférieur au baccalauréat⁵.

Bien que délivrant un enseignement dont la qualité a été qualifiée de « médiocre » par deux anciens ministres de l'Éducation (Lacheraf, 1998 ; Djebar, 1995), le système éducatif est très sélectif. Pour la cohorte qui a entamé sa première année primaire en 1991-1992 et doit se présenter au baccalauréat en juin 2003, formée d'environ 750 000 enfants, 718 000 ont été scolarisés et seuls 51 216 d'entre eux arrivent en classe terminale, soit moins de 7 % de la classe d'âge. Les autres ont redoublé au moins une classe, ont été exclus ou ont abandonné.

Féminisation accrue

L'une des caractéristiques les plus importantes du système éducatif algérien est sa féminisation progressive.

Le nombre de garçons scolarisés pour cent filles montre une baisse spectaculaire. Le nombre de garçons reste supérieur à celui des filles à l'entrée de l'enseignement primaire. Mais dans l'enseignement supérieur et le secondaire, les effectifs de filles sont plus importants que ceux des garçons. En 2005, il y a soixante-quatorze garçons inscrits à l'université et soixante-treize inscrits dans les lycées pour cent filles. Le taux de réussite des filles au baccalauréat est supérieur à celui des garçons.

La féminisation touche aussi les enseignants à tous les niveaux du système. Aujourd'hui, près de la moitié des enseignants du primaire et du secondaire sont des femmes. Dans l'enseignement supérieur, elles représentent 34,1 % du corps enseignant.

Cette situation s'explique par un investissement plus important des filles dans leur éducation. Pour une femme, les chances d'obtenir un emploi sont d'autant plus grandes qu'elle peut prouver un niveau d'instruction élevé. De plus, les études permettent d'échapper au contrôle familial et de prolonger la fréquentation des espaces publics. Il ne faut pas oublier que la loi (le code de la famille algérien, même amendé) met sous tutelle masculine les femmes algériennes.

Le refus du bilinguisme

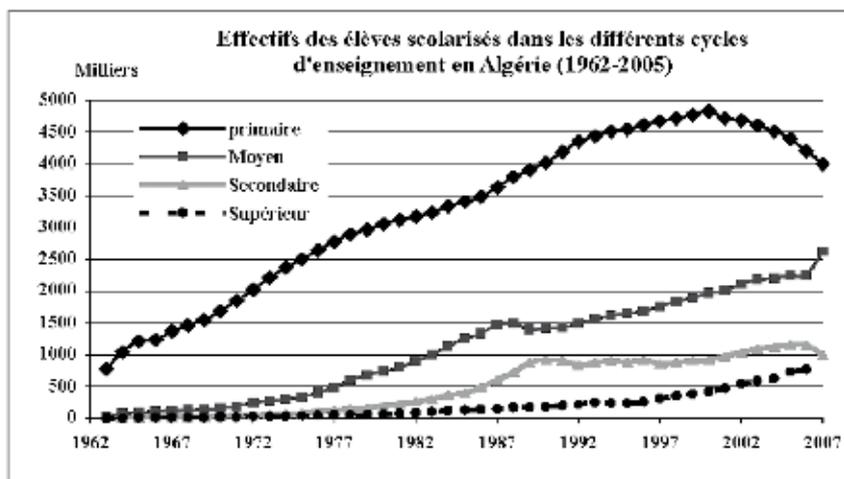
La substitution de la langue arabe au français, en tant que langue d'enseignement, n'a jamais fait l'objet d'une contestation quelconque. L'arabisation de l'enseignement allait de soi pour

l'ensemble des groupes politiques. Par contre, une fraction des élites de l'appareil d'État et de l'économie préconisait une démarche progressive qui préserve la qualité de l'enseignement dispensé et une présence plus grande du français notamment dans l'enseignement supérieur.

Cependant, les choix politiques et idéologiques des premières années de l'indépendance ont empêché que ne se développe un véritable débat sur l'enseignement (programme et contenu), sur la langue d'enseignement et enfin sur la place de la religion dans le système éducatif. Le consensus de façade, notamment sur les problèmes de société, a masqué des luttes sourdes pour le contrôle du système éducatif. Ce qui, en définitive, n'a pas permis de faire face efficacement aux contraintes objectives de la démographie.

Kamel Kateb

Chercheur à l'Ined, Paris, auteur de *École, population et société en Algérie*, L'Harmattan, collection Perspectives méditerranéennes, 2005



1 Nous appellerons démocratisation de l'enseignement l'accroissement dans chaque classe d'âge de la proportion d'enfants scolarisés.

2 Dans les départements français d'Algérie, les « Européens » étaient scolarisés à 85,4 %. En métropole, la scolarisation était de 97,6%. La scolarisation était obligatoire jusqu'à 13 ans.

3 Des taux de croissance supérieurs à 30%, des taux de natalité proches des 50‰ et une mortalité infantile en rapide diminution. Évolution des taux de croissance : 3,2% entre 1966 et 1977 ; 3,06 entre 1987 et 1977 et 2,28% dans la dernière décennie du XX^e siècle.

4 2,3 enfants par femme en l'an 2000, 8,1 enfants par femme au début des années soixante-dix ; (Bedidi, Vallin 2000).

5 M. Khaldi, secrétaire général du MEN, dans une déclaration rapportée par le quotidien *El Moudjahid* du 01/06/2005.

L'Enseignement de l'histoire nationale en Algérie dans les manuels

Hassan Remaoun

En Algérie, le manuel scolaire, unique par matière et par niveau, est édité par l'Office national des publications scolaires. Quatre générations de manuels se sont succédé, de l'indépendance à nos jours, et cette succession éclaire la façon dont l'école a « interprété » publiquement le changement sociopolitique et les crises vécues par le pays durant ces quatre décennies.

La première génération de manuels a marqué la transition entre l'école coloniale et l'école nationale. On s'est contenté durant cette décennie de reprendre les programmes hérités du colonisateur en les aménageant par l'arabisation rapide des matières enseignées dans le primaire puis l'enseignement moyen et le secondaire, et en accordant un plus large espace aux référents arabo-islamique et nationaliste de la culture et de l'histoire du pays. Une deuxième génération de programmes et de manuels voit le jour à partir de 1976 (au sommet de la présidence Boumediène), avec l'expérimentation puis la généralisation de « l'école fondamentale » (neuf ans d'enseignement obligatoire). Le début des années 1990, période de bouleversements et d'instabilité, donnera naissance à ce que nous pourrions assimiler à une troisième génération de programmes et de manuels. Enfin, après les années sanglantes, les années 2000 ont vu se préciser une aspiration à la réforme, avec l'émergence de nouvelles orientations.

Manuels de deuxième génération

À partir de 1976, les manuels ont trois caractéristiques essentielles.

— *L'hégémonie de la guerre de libération* pour tout ce qui touche à l'histoire nationale, depuis les débuts de la colonisation. On fait « table rase » pour l'essentiel de ce qui s'est passé avant 1954, la guerre de libération est considérée comme l'événement fondateur de l'État national. Ne sont retenues de la période antérieure que les phases insurrectionnelles considérées

comme autant de répétitions dont le but ultime serait le déclenchement de la Révolution du 1^{er} novembre 1954. Le couple oppression coloniale/résistance nationale est particulièrement mis en évidence ;

— *une tendance à anonymiser l'histoire*, tant le mouvement national que la guerre de libération elle-même. Peu d'informations sont données sur les personnalités qui ont joué un rôle de premier plan dans l'entre-deux-guerres et jusqu'en 1954, en dehors des leaders de l'association des Ulamas musulmans¹. La politique d'arabisation du système édu-

Après les années sanglantes, les années 2000 ont vu se préciser une aspiration à la réforme, avec l'émergence de nouvelles orientations.

catif a permis en effet aux héritiers des Réformistes de dominer les appareils éducatif et culturel de l'État national. L'occultation touche aussi les principaux acteurs de la guerre de libération, en dehors de ceux qui sont morts. Il faut voir là, sans doute, la phobie d'un leader charismatique comme Messali Hadj², mais aussi l'effet des divergences au sein du FLN pendant et après la guerre et leur solution parfois violente ;

— *une vision du passé privilégiant l'arabisme*, et marginalisant le passé typiquement nord-africain et algérien. La dimension berbère et les influences venues de Méditerranée et d'Afrique via le Sahara sont ignorées, ainsi que tout ce qui peut particulariser les différentes sociétés depuis les origines et jusqu'à l'émergence des États nationaux contemporains.

À partir des années 1990

Nous avons là au total une approche dominée par la politique officielle d'écriture et de réécriture de l'histoire lancée au début des années 1970, assez proche du modèle déployé dans les revues *Majallat et-tarikh* et *El Açala*³. Or, de nouveaux manuels édités au début des années 1990, ceux notamment des classes de septième et neuvième année fondamentale, qui traitent des périodes ancienne et moderne et contemporaine, vont rompre avec cette approche mythique.

Le manuel de septième A.F. en usage jusqu'en 1992 avait par exemple tendance à sémitiser à l'excès les Berbères, en en faisant pratiquement des proto-arabes, selon les canons du nationalisme arabe. Le nouveau manuel va au contraire tendre à autonomiser le Maghreb ancien par rapport au Moyen-

Orient. Dans une lecture plus favorable à un nationalisme typiquement algérien, il met en valeur l'histoire de la Numidie avec ses souverains et héros traditionnels (Syphax, Massinissa, Jughurtha, Tacfarinas...). Il s'attarde sur des personnalités telles Juba II, Apulée de Madaure, saint Augustin, ainsi que les Donatistes ou le mouvement des Circoncillions. Le nouveau manuel de neuvième A.F. innove quant à lui en valorisant l'activité politique menée avant 1954, réhabilitant l'action de personnalités comme Messali Hadj et Ferhat Abbas⁴, et en abordant la guerre de libération nationale avec une volonté de moins occulter les faits et censurer le rôle des différents acteurs.

Ces changements doivent être mis en relation avec la crise de société dévoilée par les émeutes d'octobre 1988 et les

événements du début des années 1990 (élections municipales de juin 1990 gagnées par les islamistes, puis législatives ajournées en décembre 1991, début d'une crise qui va ensanglanter le pays pour des années). L'ouverture démocratique décidée en catastrophe en 1988 débouche sur l'émergence au grand jour d'un islamisme politique qui aspire, comme partout dans le monde arabe, à s'ériger en alternative aux partis nationalistes en phase d'essoufflement.

Cependant, profitant des tendances au pluralisme politique et d'une liberté d'expression inconnue du temps du parti unique, la critique du système se développe dans la société. Le débat s'en prend aux dérives de l'État, et porte notamment sur la fonction sociale de la religion, sur la politique linguistique, et sur le rapport à l'histoire nationale. Les réajustements amorcés dans les programmes d'histoire sont un effet des pressions multiformes portées par une société en plein bouillonnement.

Réforme et nouvelle génération

Les années sanglantes passées, les critiques portées au fonctionnement de l'école et au contenu des enseignements ont fini par mettre à l'ordre du jour la refonte globale de l'institution scolaire. Une Commission nationale de réforme du système éducatif, installée

en avril 2000, a siégé durant dix mois pour élaborer des propositions.

Sur cette lancée, fut réactivée et renouvelée, à partir de la rentrée scolaire 2002-2003, la Commission nationale des programmes, à qui fut confiée la tâche de revoir tous les programmes scolaires. Parallèlement, il était mis fin au système de l'école fondamentale, remplacée désormais par un enseignement de base de cinq années d'école primaire et quatre années de collège, le secondaire restant structuré en trois années dispensées au lycée. D'autres mesures ont été annoncées, telles la généralisation d'un enseignement préscolaire (une année à partir de l'âge de cinq ans), et la fin du manuel unique et obligatoire : les éditeurs privés devraient pouvoir proposer des ouvrages après agrément du ministère.

Il est trop tôt pour évaluer cette réforme. Mais, pour revenir à l'enseignement de l'histoire, une quatrième génération de programmes est en cours d'élaboration, presque achevée, et la majorité des manuels correspondants sont déjà en usage.

Si nous sommes encore dans un dispositif de manuel unique, les tendances signalées pour la troisième génération se confirment et se généralisent, avec même une ouverture sur l'histoire

administrative, économique et sociale et une information plus fouillée sur les origines et le fonctionnement du système colonial. On peut le remarquer par exemple à la lecture des manuels de quatrième année moyenne et deuxième année secondaire, qui traitent de la période contemporaine et sont disponibles depuis la rentrée scolaire de 2006.

Hassan Remaoun

Professeur habilité à l'université d'Oran et chercheur associé au Centre national de recherche en anthropologie sociale et culturelle (Crasc, Oran).

1 L'association des Ulamas musulmans algériens fondée en 1931 par Abdehamid Ibn Badis prônait une approche réformiste de l'Islam et l'enseignement de la langue arabe.

2 Messali Hadj a été le leader de la tendance nationaliste représentée par l'Étoile Nord-africaine (créée en 1926), le parti du peuple algérien (PPA, créé en 1937), puis le Mouvement pour le triomphe des libertés démocratiques (MTLD, créé en 1946). Une fraction de cette tendance va rompre avec le leader et créer le FLN en 1954.

3 Sur ces deux revues, voir notre étude dans la revue *Insaniyat*, Oran Crasc, n° 19-20, janvier-juin 2003.

4 Farhat Abbas est le principal représentant de la tendance libérale du Mouvement national représentée par la Fédération des indigènes (créée en 1927), puis l'Union démocratique du manifeste Algérien (UDMA, créée en 1946).

Zoom sur l'espace rural

L'école dans l'oasis

Mohamed Oudada

Alors que l'État marocain affiche l'éducation comme seconde priorité nationale après l'intégration territoriale, et qu'il y consacre plus de 30 % de son budget, les déséquilibres dans la configuration de la carte scolaire sont flagrants. Qu'en est-il de l'égalité des chances pour les jeunes issus des marges du pays ?

C'est au nord du pays, au cœur des métropoles administrative et économique de Rabat et Casablanca, que sont implantés les établissements les plus réputés, parfois privés et étrangers comme les lycées français, au coût annuel de scolarité avoisinant les 4 000 Dirhams.

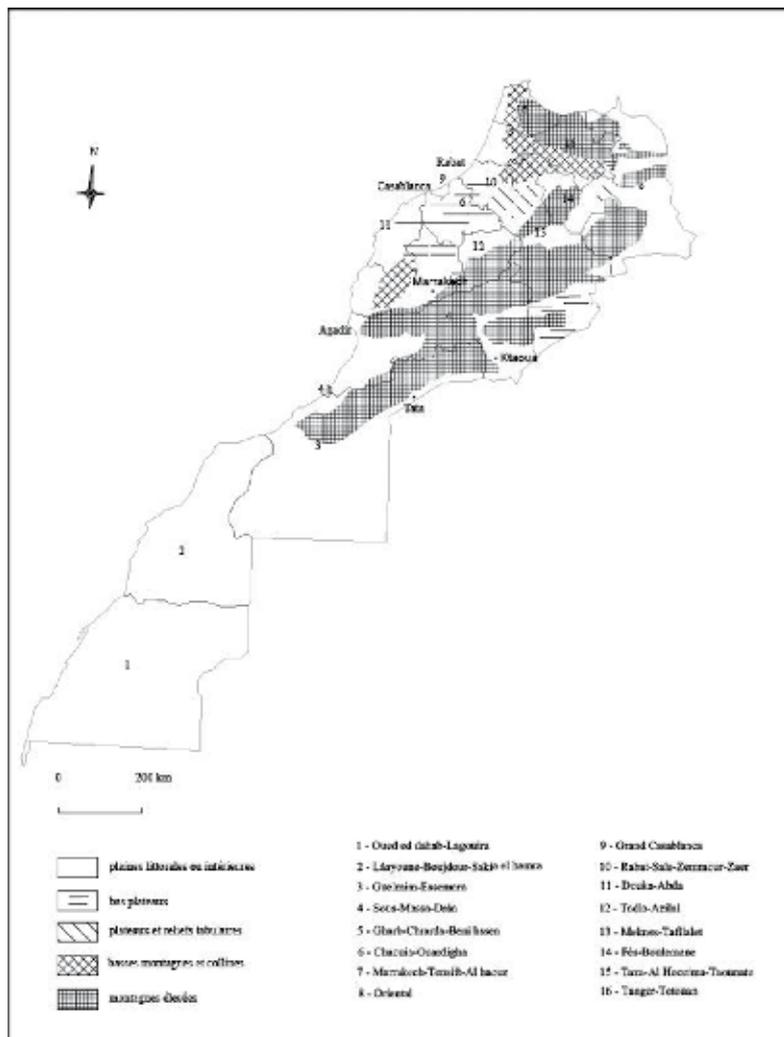
Au sud-est du Maroc se trouve la palmeraie de Ktaoua. Il s'agit de la cinquième et avant-dernière palmeraie de la vallée du Drâa avec celle de Merzguite, Tinzoline, Ternata, Fezouata et M'Hamid ; elle appartient à la province de Zagora, au sud de Ourzazate. Cette palmeraie est composée de deux

communes rurales, de part et d'autre de l'oued Drâa : Tagounite sur la rive droite et Ktaoua sur la rive gauche, gérées respectivement sur le plan administratif par les centres de Tagounite et Blida. Elle comporte soixante-dix villages ; pour une population d'à peu près 30 000 habitants, dont environ 40 % ont moins de vingt ans.

(Voir carte 1)

Un faible taux de scolarisation au-delà du primaire

Alors que l'implantation des établissements primaires dans la palmeraie sem-



M. Oualida - 2004

Carte 1. Localisation de la palmeraie de Ktaoua

ble en mesure de répondre aux besoins en infrastructures (en moyenne deux villages partagent une école), le maillage du territoire est nettement insuffisant en ce qui concerne les établissements secondaires. La carte scolaire privilégie en effet le centre de Tagounite, où sont implantés un collège et deux lycées à dominante scientifique et littéraire, au détriment des élèves qui résident à l'intérieur de la palmeraie. À la rentrée de septembre 2006, seulement 2 217 collégiens et lycéens étaient recensés dans la palmeraie de Ktaoua (dont un tiers de filles) alors que potentiellement trois fois plus de jeunes sont en âge d'intégrer l'enseignement collégial ou secondaire. L'un des premiers freins est d'ordre culturel.

Une fois les bases du primaire acquises, et parfois même bien avant, les enfants sont maintenus au foyer : les filles pour les tâches ménagères et les garçons pour les travaux des champs, l'agriculture étant ici la première source de revenus. Dans cette région aride et déserti-

que au chômage endémique (plus de 60 %), seules l'intégration de l'armée ou l'immigration vers le nord du pays ou l'étranger semblent offrir une perspective.

Deux contraintes majeures

L'utilité d'une scolarisation prolongée n'est pas flagrante aux yeux de la population locale, faute de débouchés certes, mais aussi faute de moyens. En premier lieu, il y a le manque de mobilité des élèves. Le centre de Tagounite est en bordure ouest de la palmeraie. Sa création remonte à l'époque du protectorat français ; il s'agissait alors d'un point d'ancrage de la présence française qui, depuis ce lieu, pouvait surveiller et contrôler l'ensemble de la population de la palmeraie. Ignaoun, à l'extrême nord est, est distant de douze kilomètres de Tagounite, Blida, à l'est, de neuf kilomètres et Tiraf, au sud, de six kilomètres.

(Voir carte 2, page suivante)

En l'absence de moyens individuels de transport, mais aussi d'un système de ramassage scolaire, ces distances à elles

seules expliquent le faible taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire. Aujourd'hui, certains collégiens et lycéens doivent effectuer jusqu'à quatre heures et demi de marche pour couvrir le trajet aller-retour entre leur domicile et leur établissement d'accueil.

Certes quelque cent dix places d'internat, financées pour tout ou partie par l'État selon les ressources des familles, permettent de résoudre cette difficulté pour les élèves les plus éloignés, mais le nombre de ces places est insuffisant.

D'autre part, les élèves doivent s'organiser pour le temps du déjeuner. Aucun système de restauration n'est proposé par le collège ou le lycée. Certains se restaurent chez des amis, des parents ; d'autres familles se regroupent pour louer un local où leurs enfants peuvent manger, voire dormir, plutôt que de faire les allers-retours. Ce surcroît de dépense est difficile à assumer pour des familles nombreuses, dont le revenu moyen mensuel est – selon les deux cheiks de Tagounite – de 1 000 Dirhams.

De plus, c'est seulement depuis cinq ans que la Maison de l'étudiante a ouvert ses portes à Tagounite, hébergeant cinquante jeunes filles jusqu'alors exclues de l'internat, non-mixité oblige.

Ces contraintes expliquent que nombre d'adolescents ne poursuivent pas leur scolarité au-delà du primaire, d'autant que les frais annexes de la scolarité sont également à la charge des familles (frais de fourniture, car l'enseignement est gratuit). L'unique aide publique dont bénéficient les élèves est la bourse aux livres.

Elle fournit les manuels indispensables pour traiter les programmes scolaires, à raison d'un livre pour deux élèves. Chacun doit donc se choisir un binôme digne de confiance qui ne détriorera pas les ouvrages, sous peine de remboursement ; de plus, les élèves doivent aussi s'entendre pour s'échanger les livres afin de pouvoir effectuer leur travail personnel ou bien pour travailler ensemble. De nouveau, le facteur distance entre en ligne de compte.

Un environnement défavorable

Un autre obstacle à la poursuite d'une scolarité normale est le manque de soutien de la part de l'entourage. Si le taux d'analphabétisme au Maroc avoisine les 50 % au niveau national, il est encore plus important au sud du pays. Les élèves, qui n'ont bien souvent pas d'espace réservé à la maison pour faire leurs devoirs, ne peuvent pas non plus

compter sur les connaissances de leurs parents. Seuls les frères et sœurs aînés peuvent apporter une aide aux devoirs s'ils n'ont pas été eux-mêmes déscolarisés prématurément.

Par ailleurs, les élèves pâtissent aussi, dans cette zone excentrée et marginale, de la démotivation de certains enseignants. Fraîchement issus des centres de formation majoritairement implantés au nord (le plus proche est à Marrakech, à 450 kilomètres), ils se retrouvent mutés à l'extrême sud du pays. Peu d'entre eux s'acclimentent ; l'éloignement de leurs proches leur pèse, ce qui se traduit par un absentéisme difficile à enrayer.

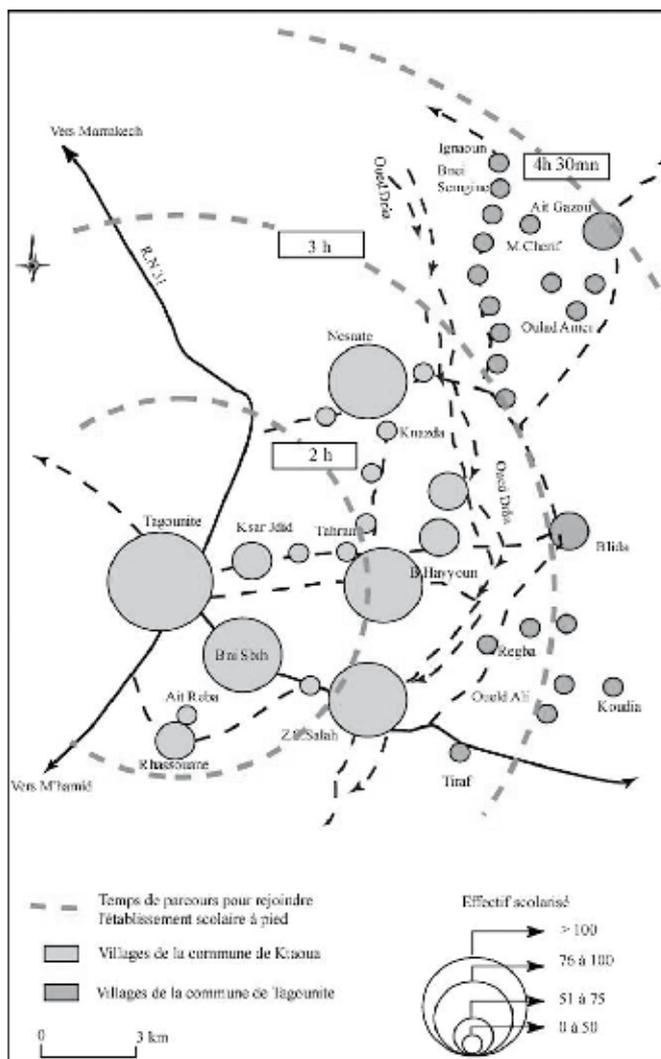
Ainsi, même si, depuis 1992, les efforts de l'État en matière de décentralisation des infrastructures scolaires ont fait sentir leurs effets dans le sud du pays, avec l'implantation d'écoles primaires presque dans chaque village, les collèges et lycées demeurent dans les centres. Les conditions matérielles sont loin, pour l'instant, d'être réunies pour permettre à l'ensemble des adolescents de poursuivre leur cursus après le primaire. De manière plus complexe, une évolution culturelle devra aussi s'opérer dans ces régions périphériques aux traditions encore fortement ancrées et où la place de la femme est d'abord au foyer.

De surcroît, quel devenir peuvent espérer ces jeunes lycéens qui suivent une scolarité arabisée (depuis 1980), sachant que les cours à l'université sont souvent dispensés en français et que la langue requise pour des emplois dans l'administration, le commerce ou le tourisme est également le français ?

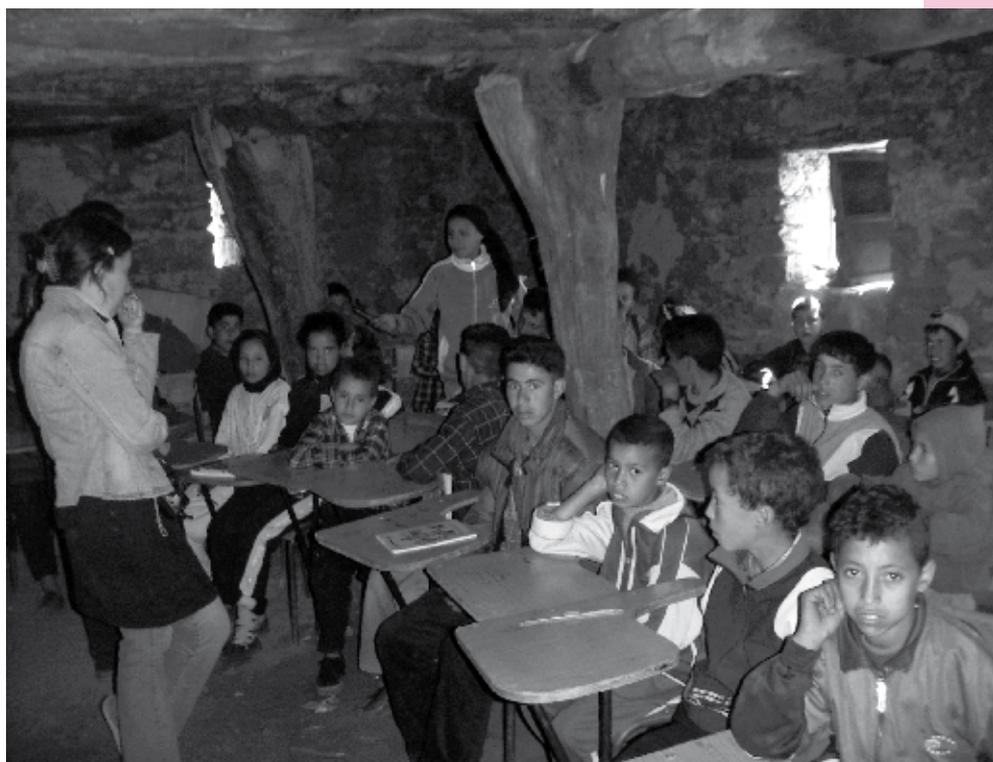
Mohamed Oudada

Géographe, maître de conférences à l'université de Ouarzazate (Maroc), chercheur associé à l'Iremam, Aix-en-Provence

Oudada M. (2004). *Désenclavement et développement dans le sud du Maroc : le cas des pays du Bani*, Thèse 3^e cycle, université Aix-Marseille I.



Carte 2. Accessibilité des établissements selon l'origine des collégiens et lycéens scolarisés à Ktaoua



L'école tunisienne entre tradition et modernité

Yassine Zouari

Un important processus de modernisation scolaire est à l'œuvre en Tunisie. Le rapport à la tradition musulmane y est conçu en termes d'appartenance à une culture en devenir, plutôt qu'à une tradition religieuse figée.

L'école tunisienne a connu trois seuils de modernisation : le premier au XIX^e siècle renvoie à l'époque de la « Renaissance arabe » et à celle du protectorat, le deuxième correspond à l'école de l'indépendance (1956) et le troisième débute avec la réforme de 1991 et se poursuit de nos jours.

La Renaissance arabe et l'œuvre scolaire française.

La *Nahda* (éveil), ou *Renaissance* désigne le renouveau culturel connu au cours du XIX^e siècle, dans certains pays musulmans tels l'Égypte et la Tunisie, renouveau favorisé par l'imprimerie, la traduction, l'institution d'écoles modernes, le développement de la presse et, comme le reconnaissent divers historiens, l'expédition napoléonienne en Égypte (1798-1801), qui a suscité des courants de pensée réformistes dans le domaine sociopolitique et éducatif.

En Tunisie, l'école militaire du Bardo, fondée en 1840, fut la première école moderne où ont été enseignés l'art militaire, le calcul, la géométrie, la géographie, l'arabe, l'italien et le français. Plus tard, Khairreddine réorganisa l'enseignement de l'école religieuse de la Zitouna et fonda le collège Sadiki en 1875.

Sous le régime du protectorat français (suite au traité de Bardo du 12 mai 1881), verront le jour des structures scolaires permettant l'accès de certains élèves tunisiens aux savoirs modernes. L'école française pour les musulmans était destinée à former un petit cadre d'employés et d'agents administratifs de commerce ou d'industrie locale ainsi que des « agents inférieurs » de travaux publics. Éviter de faire des indigènes des « déclassés » mais aussi des « candidats fonctionnaires », tels étaient à la fois le but et la limite de l'instruction des

Tunisiens. C'est pourquoi la scolarisation des enfants tunisiens fut restreinte comparée à celle des enfants français ou européens en Tunisie¹.

L'école coloniale reste malgré tout un moment qui, par ses paradoxes mêmes, a suscité chez une élite de la population tunisienne la conscience de soi en tant que volonté de libération et attachement aux valeurs de la modernité. Si parcimonieuse et inégalitaire qu'elle fût, l'œuvre scolaire française en Tunisie a doté le pays d'une infrastructure scolaire qui allait appuyer le projet de nationalisation de l'instruction entamé à l'indépendance.

Le défi de la généralisation de l'enseignement de base ayant été gagné, c'est la question de l'alphabétisation des jeunes et des adultes et celle de la formation professionnelle qui concentrent aujourd'hui les efforts.

Second seuil de modernisation : la réforme de 1958

La réforme du 4 novembre 1958 a entrepris de réorganiser le système éducatif tunisien. Ce second seuil de modernisation fut marqué notamment par l'institution de la scolarité primaire gratuite et obligatoire pour tous les enfants tunisiens, l'unification des programmes d'enseignement primaire et secondaire, entreprises qui ont nécessité une planification rigoureuse et des moyens importants compte tenu des manques en matériel et en personnel auxquels fut confrontée l'école de l'indépendance.

Adapter l'enseignement aux besoins de la nation, aux exigences du monde moderne et à l'évolution scientifique requérait la rénovation des méthodes et des contenus scolaires. Dans cette perspective, la langue française fut maintenue dès le primaire et, dans le secondaire, fut introduite une

deuxième langue étrangère. La réforme de 1958 a aussi décrété la fin de l'enseignement religieux traditionnel diffusé à la Zitouna ; elle a rénové l'éducation religieuse islamique diffusée dans les écoles primaires et secondaires en l'orientant vers des finalités morales et civiques. C'est ainsi que l'enseignement du Coran qui s'étendait sur toute la période de la scolarité primaire fut lié à celui de la morale, et le volume horaire occupé par ces deux matières passa d'une heure et demi par semaine en première année primaire à trente minutes en classe de sixième année primaire.

Mais les choix éducatifs n'étaient pas exempts de paradoxes. En témoigne le maintien en dernière année de l'enseignement secondaire de l'enseignement philosophique (philosophie générale) et d'une matière intitulée « philosophie et

étude de la pensée islamique ». L'objectif était de montrer la complémentarité et l'harmonie de ces deux approches, au risque d'une lecture réductrice de l'une et de l'autre. « *La Tunisie, était-il spécifié, est un pays profondément attaché à la tradition musulmane. Grâce à la réforme, cette tradition sera maintenue et rénovée. Dès les premières années, l'enfant sera placé dans un climat spirituel qui tendra à lui faire prendre pleine conscience du rôle et de la valeur de sa religion. On lui apprendra les fondements de cette religion ; on lui inculquera le désir d'en respecter et d'en suivre les préceptes...* » La mise en œuvre de ces indications a préparé le terrain à la réforme de 1991.

Les valeurs de la modernité

La réforme de 1991 inaugure le troisième seuil du processus de modernisation scolaire en franchissant un pas décisif vers l'option pour les valeurs modernes.

Dans le texte de la loi du 29 juillet 1991, le rapport à la tradition musulmane est conçu en termes d'appartenance à une culture en devenir, plutôt qu'à une tradition religieuse figée, et la personnalité tunisienne est perçue dans la pluralité des éléments identitaires qui la constituent (citoyenneté tunisienne, appartenance à la civilisation maghrébine, arabe et islamique). À cela se joignent d'autres finalités : formation à la citoyenneté et épanouissement du sujet. Remarquable est à ce propos la reconnaissance du droit de l'élève à l'édification de sa propre personnalité, droit dont il faut tenir compte dans l'acte éducatif.

La rationalité, la tolérance, la modération du jugement, l'esprit critique, l'esprit d'initiative et la créativité dans le travail sont érigés en finalités éducatives. La maîtrise du français, en plus de la langue arabe, et l'intégration, à partir de la septième année de base, de l'enseignement de l'anglais comme deuxième langue étrangère (depuis septembre 2000), s'inscrivent dans l'objectif de développer chez l'élève tunisien l'ouverture aux expressions de la culture humaine et aux nouvelles technologies de l'information et de

la communication. La réforme a inclus une rénovation des programmes scolaires et des modes d'évaluation, ainsi que de la formation continue des enseignants. Parallèlement, l'approche par compétences a été expérimentée puis généralisée.

De plus, l'éducation islamique a été renouvelée. Devenant dans l'enseignement secondaire « pensée islamique », elle se veut une discipline qui incite l'élève à penser l'islam en tant que religion de tolérance et en tant que culture. Les finalités qui lui ont été attribuées au secondaire s'articulent autour de l'accès de l'élève à un rapport réfléchi aux conceptions et aux valeurs de l'islam, à la compréhension historique de cette religion et au développement d'une pensée religieuse renouvelée et ouverte à la différence : « *Faire prendre conscience du sens civique authentique dont dispose la pensée islamique. Celui-ci est étroitement lié aux valeurs de la modernité et de la civilisation humaine, réalise la complémentarité entre les générations, d'une part, et entre les civilisations, d'autre part.* » (Programme de la pensée islamique dans l'enseignement secondaire, chapitre I, en arabe)

Le défi de la généralisation de l'enseignement de base ayant été gagné, c'est la question de l'alphabétisation des jeunes et des adultes² et celle de la formation professionnelle qui concentrent aujourd'hui les efforts institutionnels. L'amélioration de la formation professionnelle continue des enseignants, l'amélioration de l'équité, le développement de l'évaluation formative et de l'usage pédagogique des NTIC sont des préoccupations actuelles de l'école tunisienne. Dans cette ligne, la loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire du 23 juillet 2002 fait de l'éducation une « *priorité nationale absolue* ».

Yassine Zouari

Maître assistant en psychopédagogie à l'Institut supérieur des beaux-arts de Tunis, et chercheur associé au laboratoire CIVIIC (université de Rouen)

¹ Au 31 décembre 1929, la population de la Tunisie étant de plus de 2 000 000 d'habitants, elle compte environ 400 000 garçons ou filles de 6 à 13 ans. Et les écoles n'en reçoivent pas le cinquième », *L'œuvre scolaire de la France en Tunisie (1883 - 1930)*, p. 15.

² L'enquête de 1989 sur la population et l'emploi montre que le taux d'analphabétisme s'élevait à 37,2 % des tunisiens âgés de plus de 10 ans.

La scolarisation des filles en Tunisie : acquis et limites

Radhia Bel Haj Zekri

Si les jeunes filles tunisiennes sont très présentes à l'école et à l'université, la place qu'elles doivent occuper dans le monde du travail et dans l'espace public reste sous l'emprise de stéréotypes tenaces.

La loi de 1958 a instauré en Tunisie l'enseignement public unifié et généralisé. Du fait même des progrès qu'elle a suscités, certains déséquilibres ont vu le jour et se sont même accentués au long des trois décennies qui ont suivi l'indépendance : rendement interne médiocre, disparité des chances entre groupes sociaux, entre les régions, entre les sexes. Malgré une importante réforme en 1991, la crise qui s'est accentuée à la fin des années quatre-vingt-dix a nécessité de procéder à

une nouvelle réforme du système éducatif tunisien.

La réforme de 1991¹ annonçait comme principale finalité d'adapter le système scolaire tunisien aux exigences d'une société égalitaire et ouverte sur le monde. Elle offrait un cadre juridique visant à promouvoir une politique éducative fondée sur l'égalité des chances :

- Elle instaure la scolarité gratuite et obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans. Des sanctions sont même

prévues à l'encontre de tout tuteur « qui s'abstient d'inscrire son enfant à l'un des établissements de l'enseignement de base ou le retire avant l'âge de 16 ans » ;

- elle stipule que « le système éducatif a pour objectifs de préparer les jeunes à une vie qui ne laisse place à aucune forme de discrimination ou de ségrégation fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race ou la religion ».

Certaines mesures et actions ont été franchement engagées en faveur de la scolarité des filles. Citons les plus importantes :

- généralisation de la mixité dans les établissements scolaires, tous cycles confondus ; dynamisation de la vie

culturelle et sportive, avec incitation à la participation des filles aux activités des clubs ;

– amélioration de l'environnement scolaire des enfants des zones rurales (cantine scolaires, bus de ramassage, régime de la séance unique) pour diminuer l'abandon scolaire précoce des filles ;

– mesures incitatives dans le domaine de l'orientation : une campagne de sensibilisation auprès des parents, élèves et enseignants a été lancée par le ministère en 1992 pour encourager les filles à choisir les sections techniques.

Éducation civique, philosophie

Mais la mesure qui nous paraît devoir être citée et développée est celle qui concerne les contenus des programmes et des manuels scolaires. En effet, une refonte totale des programmes et des manuels a été décidée à la faveur de la réforme de 1991, avec une attention particulière accordée à la revalorisation de l'image de la femme et à la promotion d'une éducation centrée sur les droits humains, et notamment dans certaines disciplines porteuses telles que l'éducation civique, l'histoire, les lettres et la philosophie.

Ces mesures ont eu des répercussions incontestables sur la scolarité des filles, aussi bien du point de vue quantitatif que qualitatif. Les chiffres sont éloquentes. Je ne citerai que les plus saillants. Le taux de scolarisation des filles pour la tranche d'âge 6-14 ans est passé de 49,9 % en 1975 à 82,6 % en 1994 et depuis 2001, il a atteint les 98 %².

Les filles réussissent mieux et redoublent moins que les garçons. Dans les trois paliers significatifs de passage, la septième année de base (la 6^e dans le système français), l'entrée au lycée, et le baccalauréat, le taux d'admission des filles est nettement supérieur à celui des garçons. Nous avons, en 2006, respectivement pour ces trois niveaux 91, 89 et 69 % pour les filles, contre 86, 80 et 66 % pour les garçons (statistiques du ministère de l'Éducation). Par ailleurs, le taux de réussite des filles au concours d'entrée dans les lycées pilotes, réservés à une élite méritante, est également nettement supérieur à celui des garçons et cette tendance est en augmentation.

Il semble que les filles aient profité simultanément des mesures égalitaires et émancipatrices et – paradoxalement – du mode traditionnel de socialisation des filles, pour percer dans la scolarité. En effet, l'éducation reçue au sein de la famille les dote de qualités « fémi-

nines » exigées par le travail scolaire et nécessaires pour la réussite dans les études. Elles ont appris très tôt à être responsables, disciplinées, organisées et ambitieuses.

De l'orientation à la place de citoyenne

Cependant, ce moule de valeurs dans lequel évoluent les filles détermine également des barrières mentales qu'elles ont des difficultés à franchir. Malgré les progrès importants réalisés en matière de scolarisation en général, d'importantes disparités demeurent quant aux places que les filles occupent dans l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle. Dans ce « côté cour », tout se passe comme si le projet d'études des filles obéissait à un déterminisme et se trouvait en opposition avec l'énergie qu'elles déploient au long de leur cursus scolaire. En effet, l'accès des élèves de sexe féminin aux filières clas-

siées comme les plus prestigieuses reste limité, malgré une légère amélioration dans la filière « sciences expérimentales ». Dans l'enseignement supérieur, les filles sont majoritairement dans les lettres, les sciences humaines et les sciences médicales, paramédicales et biologiques. D'une manière générale, leur présence dans la « branche technique », toutes spécialités confondues, est nettement inférieure à celle des garçons. À titre indicatif, elles ne représentent que 14 % dans les écoles d'ingénieurs, et l'écart est très prononcé entre les sexes dans les spécialités qui relèvent des télécommunications, de l'électronique, du génie électrique et mécanique. Dans le système de la formation professionnelle, de même, l'orientation vers les différentes filières de formation reste largement déterminée par le sexe. On trouve une forte concentration des filles dans deux branches : le textile-habillement et le secteur tertiaire³. Par contre, elles sont presque absentes dans le secteur de la maintenance (1 %) et ne font qu'une entrée timide dans les spécialités de la mécanique, de l'électricité et de l'électronique (respectivement 10 et 13,6 %).

Or, on sait que ces données présagent des places respectives qu'hommes et femmes vont occuper dans le domaine de l'emploi. Les disparités entre sexes y restent particulièrement marquées, avec un taux de population féminine active très bas, beaucoup d'emploi précaire, et une concentration dans des secteurs très peu rémunérés et des emplois peu qualifiés. Les plus nanties accèdent difficilement à des postes valorisants. Elles sont ainsi très faiblement représentées dans les postes de décision dans la fonction publique.

Au total, si les jeunes filles tunisiennes ont occupé le terrain de l'école et de l'université et si elles y ont largement gagné la course, elles restent sous l'emprise des stéréotypes quant à la place qu'elles doivent occuper dans le monde du travail et dans l'espace public. Avec la promulgation du code du statut personnel le 13 août 1956, les femmes tunisiennes ont bénéficié d'une législation qui a réorganisé la famille sur la base de l'égalité juridique entre l'homme

Avec la réforme de 1991, une attention particulière a été accordée à la revalorisation de l'image de la femme et à la promotion d'une éducation centrée sur les droits humains.

et la femme. Des amendements y ont été ajoutés les décennies suivantes pour combler les lacunes et réduire l'écart entre les lois et leur application. Pourtant, il reste beaucoup à faire. Changer les mentalités, réorganiser le monde pour que les femmes y trouvent leur place : cela ne relève pas de la seule responsabilité de l'école.

Radhia Bel Haj Zekri

Conseillère principale d'orientation, Tunis

1 Loi relative au système éducatif tunisien du 29 juillet 1991.

2 Ministère de l'Éducation : statistiques scolaires.

3 Statistiques du ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle.

Quelle formation pour quels enseignants aujourd'hui en Algérie ?

Aïcha Benamar

Les années 1990-2000 constituent sans conteste un tournant majeur pour le système algérien de formation des enseignants. Les lignes générales désormais énoncées ont pour axes l'universitarisation, la professionnalisation et la formation à distance.

La situation d'aujourd'hui reste très marquée par les difficultés passées. Dans les années 1960, le critère pour l'admission en formation des futurs enseignants du primaire était théoriquement le BEPC, à partir duquel l'élève-instituteur préparait le baccalauréat en trois ans et le certificat de fin d'études d'instituteurs en une autre année. Il sortait donc de l'école normale d'instituteurs après quatre ans de formation et était affecté sur un poste d'enseignement comme stagiaire puis titularisé au bout d'un an après son CAP. Mais au regard du nombre d'enfants à scolariser, un autre type de formation a vu le jour : les *instructeurs*. Formés rapidement en grand nombre, ils devaient, en principe, préparer un brevet supérieur de capacité (BSC1 et BSC2, ce dernier étant admis comme l'équivalent du baccalauréat) au cours des deux premières années d'exercice. Les postulants signaient un contrat avant le passage du concours d'entrée et, une fois reçus à l'écrit, ils passaient un oral... et les visites médicales réglementaires.

Une organisation non stabilisée

Dans les années 1970-1980, les instituts de technologie de l'éducation (ITE, – au nombre de quarante-quatre, avec une capacité d'accueil de 20 000 postes) accueillirent les *sortants* des classes de terminales de lycées et quelques rares titulaires du baccalauréat pour des formations de « maîtres de l'école fondamentale » (MEF) destinés à enseigner aux deux premiers paliers de l'école Fondamentale (équivalent au primaire), et « professeurs d'école fondamentale » (PEF) pour le troisième palier (équivalent au collège).

Dans les années 1990, face aux besoins en enseignants pour les collèges, des sortants de l'université titulaires de licences furent recrutés directement comme « professeurs certifiés d'école fondamentale » (PCEF) pour les écoles primaires.

Finalement, la réforme de 2003 a créé les instituts de formation et de perfectionnement des maîtres (IFPM), au nombre de huit. Issus de la reconversion de certains ITE¹, ils ont pour mission la formation initiale des enseignants du primaire, leur perfectionnement, et éventuellement, leur recyclage

Les jeunes professeurs perçoivent la formation qu'ils ont reçue comme insuffisante et trop théorique. Ils estiment ne pas avoir tiré de leur formation beaucoup de profit en termes d'outils méthodologiques ...

dans le cadre de la formation en cours d'emploi. Leurs plans de formation initiale sont sur trois ans.

Quant aux élèves-PEF destinés à l'enseignement dans les collèges, la réforme annoncée ne les a pas encore touchés. Ils sont formés en quatre ans à partir du bac dans les « écoles normales supérieures » (ENS) et les « écoles normales supérieures de l'enseignement technique (Enset). Enfin, les élèves-professeurs d'enseignement secondaire général et technique (PES et PEST) sont admis en formation à l'ENS/Enset, sur dossier et souvent après une épreuve orale. La formation dure quatre ans pour les premiers et cinq ans pour les seconds.

Sur le terrain, beaucoup de questions

La formation initiale est conçue désormais comme une « formation universi-

taire spécialisée pour tous les enseignants » (document ministériel de réforme).

Pour autant, la formation actuellement assurée dans les IFPM a un caractère pragmatique, elle ne conduit pas à la licence (académique) mais à un diplôme « professionnel », contrairement à ce que pensaient les formés avant leur admission et comme beaucoup le réclament, à l'heure des licences LMD en trois ans.

En ce qui concerne les enseignements moyen et secondaire, la formation obéit à des fonctionnements qui vont en réalité à l'encontre des visées pratiques de la préparation à l'enseignement. Les luttes intestines entre les professeurs formateurs pour le maintien de leurs droits acquis sur certains cours, l'importance de la recherche et des publications pour leur carrière, leur

identification à un champ disciplinaire spécifique, constituent autant de facteurs qui les maintiennent fort éloignés des exigences concrètes de la préparation pratique des futurs enseignants.

Pourtant, on trouve à l'enquête un assez large accord chez les jeunes enseignants² quand il s'agit de tracer le profil souhaité de l'enseignant. C'est d'abord la maîtrise académique qui le caractérise et celle-ci, selon eux, ne peut être dispensée qu'à l'université, tout comme la familiarisation avec la pratique du métier ou la découverte de l'institution éducative.

Quand il s'agit de savoir si la formation initiale qu'ils ont reçue les a préparés à l'enseignement, les réponses sont mitigées. Les PEF et PES interrogés perçoivent la formation reçue comme

plutôt insuffisante et lacunaire, sinon aberrante car trop théorique et sans lien avec les situations de classes qu'ils gèrent au quotidien. Ils estiment ne pas avoir tiré de leur formation beaucoup de profit en termes d'outils méthodologiques leur permettant d'appliquer les nouveaux curriculums, dans le cadre de la réforme.

La formation continue : un enjeu essentiel de la réforme

Selon la réforme, tous les enseignants sont concernés par les actions de formation continue pendant leur carrière (loi d'orientation de l'éducation). Les enseignants pourront même bénéficier d'un « congé de mobilité professionnelle » leur permettant de conserver leur salaire lorsqu'ils suivent un cycle de formation.

Les chiffres parlent d'eux-mêmes : dans le primaire, 13 % des enseignants ont la licence et 20 % le bac, et dans l'enseignement secondaire, 14 % des enseignants ont la licence et 31 % le bac (source : un responsable du ministère).

Concrètement, le plan décennal de redressement se propose d'élever le niveau des connaissances académiques des personnels en poste, en particulier ceux n'ayant pas fait d'études universitaires, pour leur faire atteindre le niveau de la licence, qui est le niveau

de référence à l'échelle internationale. Le plan vise la qualification de 214 000 enseignants³. L'opération mobilise actuellement les instituts de formation, l'université du soir (UFC), l'enseignement à distance et les ENS. Dès la rentrée universitaire 2005, 6 000 enseignants déjà en poste ont été admis en formation (selon le ministère), afin de les « hisser » au niveau licence.

Mais les logiques d'action des responsables ministériels et celles des enseignants sont différentes. Tous parlent de formation initiale obligatoire dont les plus de 40 ans seraient dispensés. Le ministère objecte que « la formation des formateurs est indispensable et permanente » ; les enseignants récusent son caractère obligatoire.

D'une part, étant titulaires et confirmés dans leurs postes, les enseignants concernés voient mal l'intérêt d'une formation qui ne débouche pas sur une promotion professionnelle. Ils demandent une licence d'enseignement au bout de leur formation, et des qualifications professionnelles supérieures.

D'autre part, cette formation semble ne leur laisser aucun répit. Ayant « cours » (en formation) les lundi et jeudi, ils sont obligés souvent de parcourir des kilomètres pour se rendre aux espaces de formation, et ils travaillent le

reste du temps. Ils revendiquent donc une formation adaptée à leurs différentes responsabilités professionnelles, familiales et sociales, affirmant que le volume horaire ainsi que le contenu (huit modules universitaires) ne permettent pas de mener en parallèle une vie professionnelle et familiale avec les contraintes d'une vie universitaire.

Est-il besoin de s'appesantir sur ces dysfonctionnements ? Les programmes en vigueur depuis 1990 péchaient par excès de rigidité, perdant de vue le développement d'une culture générale fondée sur une conscience critique ; ces défis restent d'actualité. Ils imposeraient en fait une réorientation des contenus et méthodes de formation.

Aïcha Benamar

Chercheuse au Crasc, membre de la Commission nationale des programmes, ancienne directrice de la formation au ministère de l'Éducation nationale

1 Ils sont à Alger (Ben Aknoun), Béchar, Tiaret, Saïda, Constantine, Mostaganem, Ouargla et Oran.

2 Enquête réalisée en 2005-2006 au Crasc par l'équipe du projet de recherche « Didactique des sciences » pilotée par le professeur Mostefa.

3 Dont 136.000 pour le primaire et 78 000 pour l'enseignement moyen.

