



Groupe de discussion
Pacte pour un Enseignement d'excellence
« Tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire »

**Rapport des rencontres et des groupes de discussion menés auprès de divers
acteurs scolaires**

Bruxelles, le 29 avril 2019 et Charleroi, les 9 et 16 mai 2019

Elsa Roland (ULB)
Anissa El Guenouni – Géraldine Lambert – Vanessa Angrilli (ISPG)
Sylvie Van Lint (ISPG)



Rapport des rencontres et des groupes de discussion menés auprès de divers acteurs scolaires	1
Avant-propos	3
1. La méthodologie mise en œuvre	4
1.1. Principes généraux du « groupe de discussions »	4
1.2. Objectifs du groupe de discussion	4
1.3. Guide d'entretien	5
1.4. Composition du groupe de discussion	6
1.5. Déroulement des séances	6
1.6. Thèmes abordés	7
1.7. Traitement des données	8
2. La synthèse des discours	8
2.1. Représentation des participants concernant le Pacte d'Excellence	8
2.2. Représentations du TCPP des participants	10
2.3. Pratiques mises en œuvre	11
2.4. Freins	13
2.4.1. Les épreuves externes	13
2.4.2. Les programmes	14
2.4.3. La spécialisation des institutions actuelles	14
2.4.4. Les parents	14
2.4.5. Les enseignants et leur formation	15
2.4.6. Le manque de ressources matérielles et humaines	16
2.5. Leviers	16
2.5.1. La liberté pédagogique	16
2.5.2. Pas d'évaluation externe et redoublement très limité	16
2.5.3. Recréer du sens dans les apprentissages	18
2.5.4. Souplesse des horaires	18
2.5.5. Pratiques collaboratives	19
2.5.6. Formation des enseignants	20
2.5.7. Formation continue et accompagnement	20
Conclusion	21
Apports de la littérature : le système finlandais, un exemple à suivre ?	23

Avant-propos

Le présent rapport relate le contenu des discussions menées lors d'une première rencontre à Bruxelles avec trois personnes témoins invitées personnellement – deux enseignantes de l'institut Decroly et une enseignante finlandaise - et de deux après-midis de discussion à Charleroi qui ont réuni divers acteurs scolaires - surtout des enseignants et des directions du fondamental et du secondaire - autour de la problématique de l'opérationnalisation d'un **tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire** (TCPP) dans le cadre du Pacte d'Excellence. Après une brève description de la méthodologie, des objectifs et du déroulement des deux séances de discussion, la section « Analyses des discours » présente successivement les représentations et avis des participants sur la pertinence des réformes proposées par le Pacte et plus spécifiquement sur la pertinence d'un TCPP, les initiatives originales mises en œuvre dans ce sens (en Belgique et en Finlande), les obstacles rencontrés et les conditions à réunir pour lever ces obstacles et garantir l'opérationnalisation du TCPP.

Notons déjà que, contrairement à d'autres thématiques faisant également l'objet de recherches collaboratives, l'organisation de ces rencontres n'a pas été évidente. En effet, initialement les rencontres étaient prévues à Bruxelles les 15 et 22 mars et à Libramont les 12 et 19 mars, mais malgré des invitations à participer à ces rencontres envoyées à un nombre conséquent de directions de l'ensemble de la Fédération Wallonie Bruxelles, tous réseaux confondus, il n'y avait que trop peu d'inscrits (des milliers de mails envoyés pour au final 3 inscrits à Libramont et 7 à Bruxelles). Face à cette situation, les premières séances ont donc été annulées et de nouvelles rencontres ont été planifiées à Bruxelles, le 29 avril et le 3 mai, ainsi qu'à Charleroi (où lors des rencontres relatives à la problématique du décrochage des participants nous avaient signifié leur intérêt pour penser le TCPP), les 9 et 16 mai. Mais ici encore, malgré l'envoi de nombreux mails et d'invitations personnalisées, à la 1^{ère} rencontre à Bruxelles, il n'y avait que trois personnes témoins. La 2^{ème} séance a donc été annulée. Quant à Charleroi, si lors de la 1^{ère} rencontre, il y avait 10 participants effectifs ; à la 2^{ème} séance, ils n'étaient plus que 5. La nature de ces deux rencontres était différente bien qu'initialement elles poursuivaient les mêmes objectifs. Certains éléments dans le déroulement de la première séance nous laissent à penser que plusieurs participants avaient comme principales préoccupations de s'informer plus en détail sur la réforme et d'avoir l'occasion de s'exprimer par rapport à celle-ci de manière globale. Penser le TCPP et son opérationnalisation ne semblait pas être leur priorité. À cet égard, la différence de nature entre les discussions de la 1^{ère} et de la 2^{ème} rencontre à Charleroi nous semble significative. En effet, si pour la rencontre du 9 mai, un grand nombre de débats ont tourné autour de notre système scolaire en général et de ses problèmes – du Rénové au Pacte d'Excellence - c'est véritablement lors de la rencontre du 16 mai que les discussions pour opérationnaliser le TCPP ont débuté.

1. La méthodologie mise en œuvre

1.1. Principes généraux du « groupe de discussion »

La méthode par « groupe de discussion » permet de récolter des données auprès de plusieurs acteurs simultanément, ayant le même statut, en garantissant la symétrie des relations (Doise & Mugny, 1997).

Concrètement, la technique consiste à recruter, en fonction de l'objet de l'étude, entre quinze et vingt personnes volontaires, et à susciter une discussion ouverte répondant à une logique de créativité. Cette discussion se structure autour d'un guide d'entretien (voir ci-après) définissant les différents thèmes à l'étude. Une analyse de la discussion, sous forme de synthèse, permet de relever les idées principales des participants. Cette méthode de travail se base en outre sur le principe de confidentialité, les participants ont donc la garantie de l'anonymat.

1.2. Objectifs du groupe de discussion

Cette méthode par « groupe de discussion » a été appliquée auprès des trois personnes-témoins rencontrées à Bruxelles et des divers acteurs rencontrés à deux reprises à Charleroi, avec comme objectif général de nourrir les réflexions en cours sur le TCPP en recueillant les avis et témoignages de ces acteurs de terrain.

Plus précisément, l'objectif a été de :

- **Clarifier** les initiatives du Pacte pour l'ensemble des acteurs afin de les sensibiliser ;
- **Impliquer les acteurs** pour définir certaines orientations concernant la mise en place d'un TCPP ;
- **Favoriser** les échanges entre acteurs autour de pratiques pertinentes ;
- **Identifier les initiatives originales** mises en œuvre et, le cas échéant, d'en faire émerger de nouvelles en vue de les propager.

QUESTIONS POUR LE GROUPE DE DISCUSSION - TRONC COMMUN POLYTECHNIQUE ET PLURIDISCIPLINAIRE

I. TCPP - POUR QUOI ?

Idéaux/intentions

- 1) Idéalement, quel sens donner aux activités polytechniques et pluridisciplinaires ? Quels objectifs poursuivre ? Dans quels intérêts ?
- 2) Les activités techniques/technologiques sont-elles des supports pour les autres apprentissages ou sont-elles des apprentissages à part entière ? Quelle est la valeur ajoutée de ce genre d'activités ? Faut-il viser un apprentissage à la technique/technologie ou par la technique/technologie ? => moyen/outil ou objectif en soi ?
- 3) Selon vous, qu'est-ce qu'un élève de 6^e primaire doit être capable de savoir/savoir-faire par rapport à ses apprentissages ? (Que doit-il avoir entre les mains ? dans la tête ?)
- 4) Quels sont les effets positifs recherchés ?

En pratique

- 5) Quels sont les effets positifs constatés ? Quel impact sur l'élève ? Sur son apprentissage ? Sur son épanouissement ? Sur les autres disciplines ?

II. TCPP - COMMENT ? LES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE

- 1) Comment développer les apprentissages manuels dès le plus jeune âge ? Quelles sont vos expériences/pratiques en matière d'approche polytechnique et pluridisciplinaire ? Qu'est-ce qui fonctionne sur le terrain ?
- 2) Comment intégrer des réalisations concrètes et matérielles dans les apprentissages ? Quels sont les leviers ? Quelles sont les difficultés ? Comment y remédier ?

IV. CONCLUSION

Autres éléments importants à rajouter ?

1.4. Composition du groupe de discussion

Pour la rencontre à Bruxelles, comme déjà indiqué, il y avait seulement 3 participantes–invités-témoins contactées individuellement comme « expertes » de la thématique : une Institutrice finlandaise qui travaille à l'école européenne à Bruxelles ; deux institutrices de l'école Decroly.

À la 1^{ère} rencontre à Charleroi, les participants étaient au nombre de 10 et leurs statuts respectifs étaient assez hétérogènes. En effet, dans le groupe de discussion on retrouve aussi bien une directrice et une préfète que des enseignants du primaire, du secondaire inférieur et supérieur ou encore un chef d'atelier et un enseignant de travaux pratiques.

Durant le 1^{er} tour de table de présentation, beaucoup disent être là parce qu'ils sont inquiets par rapport au Pacte. D'autres, au contraire, viennent plutôt pour être informés (si ce n'est pas formés) et sont plutôt intéressés (une fois que les grandes lignes de l'Avis n°3 sont présentées). Ainsi lors de la 1^{ère} séance, il y a eu plus de controverses autour du Pacte car pour certains, cela va être pire ; alors que pour d'autres, cela donne beaucoup d'espoir. Comme nous le verrons, ces divergences ne concernent d'ailleurs pas seulement le Pacte et nous semblent plus généralement s'expliquer par des représentations divergentes sur le sens de l'école : pour certains il s'agit de « formater » les élèves pour les intégrer à la société ; pour d'autre, il s'agit au contraire de former des élèves différemment afin qu'ils deviennent eux-mêmes des acteurs de changement pour la société.

Lors de la 2^{ème} rencontre à Charleroi, on observe une forte mortalité de l'échantillon. Sur les 10 participants de la 1^{ère} séance, il ne reste plus que la moitié des participants : une institutrice du primaire, des enseignants du 1^{er} degré, un enseignant de travaux pratiques et un chef d'atelier.

1.5. Déroulement des séances

Que ce soit à Bruxelles ou à Charleroi, la première séance a débuté par une brève présentation de l'Avis n° 3 du Groupe Central du Pacte et une présentation plus détaillée de ce qu'il préconise pour le TCPP.

À Bruxelles, comme indiqué plus haut, seules trois personnes/témoins ont répondu à notre appel. L'enseignante finlandaise n'ayant que peu d'informations sur le Pacte et les institutrices de Decroly étant également demandeuses, une synthèse détaillée de l'Axe 1 de l'Avis n°3 et les diverses orientations de la réforme a été présentée. Ensuite nous avons pu nous consacrer à l'objet de ces groupes de rencontre c'est-à-dire les manières d'opérationnaliser le TCPP. Comme nous le verrons plus loin, étant donné le statut d'invité et/ou experts de ces acteurs, les propositions ont été très concrètes et s'inspirent directement de leurs pratiques quotidiennes. Il nous semble à cet égard que les analyses des leviers et freins qu'ils mettent en évidence s'avèrent très pertinentes afin d'opérationnaliser le TCPP.

À Charleroi, pour la 1^{ère} rencontre, beaucoup de participants étaient demandeurs d'une séquence d'introduction et d'information sur le Pacte, nous avons alors présenté les 5 axes de l'Avis n°3 en détaillant plus spécifiquement les endroits où le TCPP est abordé. Plusieurs participants ont fait part de leur présence à cette rencontre afin de pouvoir s'informer plus en détail mais également afin de pouvoir exprimer leurs remarques et inquiétudes par rapport aux nouvelles réformes. Avant même de pouvoir clôturer la présentation, certains participants ont commencé à exprimer leurs inquiétudes et préoccupations voire même leur réticence au prolongement du TC. Une fois la présentation terminée, de nombreux débats ont repris non pas sur le TCPP mais plus généralement sur le Pacte d'Excellence et sur les « réformes » passées et futures de notre système éducatif.

Bien que lors de la dernière heure de cette 1^{ère} rencontre le TCPP a été abordé de manière un peu plus approfondie, c'est surtout lors de la 2^{ème} rencontre que la plupart des débats concernant son opérationnalisation ont pu avoir lieu. Peut-être parce que les participants avaient le besoin d'exprimer leurs ressentis et avis sur la réforme avant de pouvoir se consacrer à l'opérationnalisation. (Rappelons que sur 10 participants à la 1^{ère} rencontre, 5 sont venus à la 2^{ème} rencontre).

Notons que cette différence entre les deux séances à Charleroi a fortement teinté par la suite les différents échanges : les débats lors de la 1^{ère} rencontre sont restés plus généralistes et autour des problématiques rencontrées dans les divers établissements scolaires ou plus généralement au sein de notre système scolaire ; alors qu'à la 2^{ème} rencontre, très rapidement les acteurs ont proposé des pistes concrètes et des dispositifs (déjà expérimentés ou non) pour opérationnaliser le TCPP et plus généralement les diverses orientations de l'Avis n°3.

1.6. Thèmes abordés

Comme nous le verrons, à Bruxelles, du fait du statut de témoin des invités, les participantes après avoir pris connaissance des axes de l'Avis n°3 – qu'elles approuvent entièrement – ont surtout témoigné de leurs propres expériences : l'institutrice finlandaise a présenté le fonctionnement du TCPP dans le système éducatif finlandais et ce qu'elle considère être des leviers : une grande liberté pédagogique au niveau des établissements mais aussi des enseignants ; des programmes qui guident l'enseignant mais qui ne le cadennassent pas ; une évaluation formative ; une formation réellement pluridisciplinaire et polytechnique ; une pédagogie de la différenciation ; une grande souplesse dans l'organisation scolaire ; des pratiques collaboratives nombreuses et multiples.... Quant aux institutrices de Decroly, elles ont présenté ce qu'elles mettent déjà en place et qui pourraient s'apparenter à une sorte de TCPP. Elles ont également présenté ce qu'elles considéraient être des leviers (cf. projet d'école, équipe pluridisciplinaire, travail de co-construction à tous les niveaux, etc.) mais ont plus insisté sur les freins qu'elles rencontraient dans le système scolaire de la FWB aujourd'hui

et qui les bloquaient dans la mise en place d'une telle formation : les évaluations externes, les programmes, la réforme des titres et fonction...

Lors de la 1^{ère} rencontre de Charleroi, comme déjà indiqué, beaucoup d'inquiétudes et de critiques ont été émises sur notre système scolaire (aujourd'hui et dans son histoire). Par rapport au Pacte, comme nous le verrons, plusieurs participants ont exprimé des doutes et des craintes, notamment par rapport à des difficultés déjà rencontrées actuellement : pénurie d'enseignant, manque de moyen humain et matériel, obsessions relatives au programme et aux évaluations externes, etc. Comme déjà indiqué, malgré de nombreuses tentatives de recentrer les débats, les discussions autour du tronc commun ont été peu présentes. Les discussions sur le sens que pourrait avoir un TCPP pour notre système éducatif ont très vite tourné sur le sens de l'école. Et force est de constater que sur cette question les participants n'étaient pas d'accord. Plusieurs freins et leviers peuvent être dégagés notamment les difficultés posées par les programmes et les évaluations externes, les résistances aux changements des divers acteurs scolaires mais aussi l'importance d'une grande liberté pédagogique et de recréer du sens dans les apprentissages, la nécessité d'institutionnaliser des pratiques collaboratives au sein et à l'extérieur de l'école.

Lors de la 2^e rencontre, les discussions autour de l'opérationnalisation du TCPP ont été beaucoup plus nombreuses. Les participants venaient avec de nombreux questionnements mais aussi avec de nombreuses propositions que nous présenterons tout au long de ce rapport et plus particulièrement dans la partie sur les Pratiques mises en œuvre.

1.7. Traitement des données

Suite à ces trois séances, les données ont été regroupées et analysées selon cinq axes : les représentations des participants concernant le thème, les pratiques mises en place au quotidien, les freins rencontrés et les leviers permettant de les dépasser, les conditions garantissant un bon fonctionnement des dispositifs identifiés et les propositions suggérées pour une situation optimale.

L'analyse, présentée sous forme de synthèse, met principalement l'accent sur les aspects communs et les éléments les plus récurrents des discours, sans pour autant négliger les éventuels points de divergence les plus importants. Elle est attentive à rester fidèle aux propos tenus par les participants dans leur globalité.

2. La synthèse des discours

2.1. Représentation des participants concernant le Pacte d'Excellence

Les personnes témoins rencontrées à Bruxelles sont convaincues de la pertinence des 5 axes de l'Avis n°3. Selon l'institutrice finlandaise, c'est ce genre de réforme (en œuvre en Finlande depuis les années 1970) qui a permis au système éducatif finlandais d'être aussi efficace et

équitable (aussi bien du point de vue des apprentissages, que pour le bien être des divers acteurs). Les deux institutrices d'une école de tradition active de longue date sont également partisans et persuadées de la nécessité de cette réforme. À l'instar de l'institutrice, elles pointent aussi de nombreuses similitudes entre les orientations présentées (à partir de l'Avis n°3) et le fonctionnement de leur école. Par contre, si le discours les convainc, elles sont plus inquiètes de ce qui semble se mettre en place. En effet, alors même qu'avec le Pacte d'Excellence, il s'agit de penser une école adaptée à son temps, quand elles entendent parler de ce qui se met réellement en place, elles ont l'impression de revenir en arrière. Par exemple en mathématique, selon elles, plutôt que d'accentuer la liberté pédagogique, on cadenasse notamment en remettant des savoirs, en voulant voir les choses trop tôt. Plus généralement, alors que l'Avis n°3 déclare vouloir respecter le rythme d'apprentissage de chaque enfant, ce qui est en train de se mettre en place ne va pas dans ce sens : *« Énormément de contenu, densité du contenu », « C'est un désastre. Un nombre d'objectifs énorme, cela met la pression sur le prof, il ira plus vite, et il va construire sur du sable »* nous disent-elles.

À Charleroi, lors de la 1^{ère} rencontre, comme signalé précédemment, plusieurs participants semblent être là pour porter des griefs et faire part de leurs problèmes actuels ainsi que leurs inquiétudes pour le futur. Les voilà synthétisés ci-dessous :

- *« Le Rénové c'était déjà cela : une nouvelle réforme politique qui finira par être remplacée ; un projet qui n'ira pas jusqu'au bout » ;*
- La réforme fait débat parce que selon certains ce n'est pas ficelé, comme s'il n'y avait rien de concret. En outre, ils ont l'impression qu'il n'y a pas de lignes directrices et qu'ils ne savent pas où ils vont. Les conseillers pédagogiques ne disent pas tous les mêmes choses : *« En fonction des équipes qui viennent, on n'a pas les mêmes consignes » ;*
- *« Selon la ministre, il n'y aura pas beaucoup de frais. Mais comment faire des cours pratiques, de couture ou de menuiserie, sans le matériel ? C'est un matériel qui coûte cher (idem pour le matériel informatique). »* Pour les participants, il faut s'assurer que les moyens matériels soient présents : comment s'assurer de la pérennité des réformes si on ne sait pas comment les financer ?
- Que faire des parents de plus en plus exigeants : opposés à la mixité sociale et aux intégrations ; que faire des parents à qui on promet la gratuité (alors que l'école a beaucoup de frais non couverts) ;
- Comment faire face à la pénurie des enseignants qui ne cesse d'être croissante, à l'instabilité des équipes enseignantes et aux classes surbondées ? En effet, comment faire un projet d'établissement, un plan de pilotage avec des enseignants qui sont là seulement pour un an ou avec ceux qui font des remplacements sur 4/5 établissements différents ?
- Que faire des élèves dont la seule motivation est la certification et les évaluations externes ?

- On en demande déjà trop aux directions en termes de responsabilité – est-ce que cela ne va pas être pire avec le Pacte ?
- Comment faire des intégrations et du RCD sans moyens humains supplémentaires (personnels, formations, accompagnement) ?
- Pourquoi mettre à mort le grec ?
- Et enfin, de nombreux participants soulignent qu'ils ont l'impression que tout est fait en coulisse alors même que cette réforme ne peut réussir que si on y adhère. Ils ont également l'impression qu'on va droit dans le mur car les mentalités ne sont pas positives et prêtes à une réforme de cette ampleur. D'où l'importance selon eux de mieux communiquer (consacrer désormais toute les journées pédagogiques au Pacte et abandonner les formations qui ne servent à rien par exemple) pour que tout le monde puisse y réfléchir.

Si certains sont très récalcitrants au premier tour de présentation (par rapport à ce que l'on en dit dans les médias ou les écoles), après la présentation de l'Avis n°3, plusieurs participants se montrent intéressés et plutôt favorables aux divers axes. Ils se plaignent toutefois de ne pas avoir reçu une telle présentation plus tôt mais se montrent prêt à réfléchir ensemble aux manières de penser un TCPP.

Enfin, d'autres sont d'emblée plutôt intéressés et enthousiastes par rapport à ce qui est proposé.

2.2. Représentations du TCPP des participants

Contrairement aux participants de la 1^{ère} rencontre à Charleroi, pour les personnes témoins, la nécessité d'un TCPP ne fait pas l'objet de débat - c'est selon eux ce qui existe depuis les années 1970 dans le système finlandais et ce que de pédagogie active renommée de longue date défendent depuis leur création.

Mais si l'aspect interdisciplinaire ne semble pas poser questions aux divers participants, concernant l'aspect polytechnique, que ce soit pour le groupe d'experts bruxellois ou pour les participants de Charleroi, ce n'est pas encore très clair à l'exception de l'enseignante finlandaise qui en propose une définition : le polytechnique = les savoir-faire et les arts : cela inclut la musique, le sport, les travaux manuels (textiles, mécanique) : tout cela est obligatoire pour tout le monde, filles et garçons. Ils sont tous amenés à découvrir les différentes techniques proposées avant d'effectuer un choix en connaissance de cause.

Par rapport à la question du sens global du TCPP, que ce soit à Bruxelles ou à Charleroi, les participants (favorables au Pacte) défendent la nécessité de permettre à tous les élèves de se familiariser avec un maximum de thèmes et/ou de matières ; mais surtout de leur permettre de développer leur esprit de recherche, leur esprit critique ; de s'adresser à tous les aspects de la personne (et pas seulement à l'intellect), de travailler la confiance en soi ; et enfin de mettre du sens dans les apprentissages et d'alimenter le plaisir d'apprendre.

Selon les invités-témoins

Lors de la rencontre bruxelloise, l’institutrice finlandaise nous invite à nous inspirer du système éducatif finlandais. En Finlande, on commence l’école à 7 ans. Avant cela, il y a une initiation aux lettres mais sans obligation. Ainsi, quand on commence à 7 ans, il y a toujours des élèves qui savent lire, et d’autres qui apprennent. Pourtant, au bout de 4 mois, ils savent tous lire. Les enfants sont curieux de nature, ils veulent apprendre et réussir. Pour ce faire, il s’agit, selon elle, comme en Finlande, de proposer une très grande liberté pédagogique et d’enseignement aux établissements scolaires : que chaque établissement et chaque acteur puisse construire son propre projet avec des valeurs discutées. L’Etat donne le cadre, les finalités, les buts. Puis la municipalité, en fonction de ce qui importe pour sa localité, donne quelques orientations. Enfin c’est à l’école de choisir sa voie. Il y a donc des programmes assez souples (qui ne cadencassent pas) mais aucune obligation relative à la manière de l’enseigner. Généralement, ils restent dans les bases très longtemps pour que tout le monde ait compris. C’est très important chez eux. Les enfants doivent avoir des choses concrètes pour comprendre, voir et réfléchir. Mais pour cela, la liberté des méthodes et du matériel est totale et le programme est continu. Ce qui signifie beaucoup de *concertation entre les enseignants et directeurs mais aussi avec les parents*. On demande toujours aux parents de participer aux projets, via des réunions et/ou de projet sur base volontaire nous dit-elle. Ce qui signifie également qu’il n’y ait pas de déconnexion entre les projets proposés et la réalité. Par exemple, pour voir la digestion, en Finlande, ils vont disséquer un animal ce qui amène beaucoup de questions aux élèves, et donc c’est à partir de cela qu’on fait le cours. « *C’est donc valorisant* », nous dit-elle. « *Si on leur donne le texte sur la digestion, ça ne les intéresse pas et donc c’est normal de devoir mettre des points. Ce n’est pas un prétexte* ».

Selon les participants de Charleroi

Lors de la première rencontre à Charleroi, comme déjà souligné, les discussions sur les manières d’opérationnaliser le TCPP ont été peu nombreuses – beaucoup étant réticents au Pacte et à l’idée d’un TCPP pour tous. Toutefois, certains participants, plus enthousiastes, esquissent déjà deux pistes :

- Premièrement, la nécessité de penser l’organisation scolaire sous forme modulaire flexible c’est-à-dire la possibilité pour les élèves et leurs enseignants d’avoir autant d’heure en continu pour chaque domaine et/ou pour monter des projets pluridisciplinaires et polytechniques ;
- Deuxièmement, la possibilité pour les établissements de travailler en inter-réseaux et de monter des partenariats avec des établissements qui font du qualifiant – que ce soit pour leurs locaux et le matériel ou encore pour leur expertise polytechnique.

Lors de la 2^{ème} rencontre à Charleroi, très rapidement les participants font part de leurs idées et expériences.

Pour l'enseignante du fondamental, finalement, après réflexion, elle a l'impression d'être déjà dans une perspective de TCPP dans son école et dans sa classe : en partant des projets des élèves, elle aborde une partie du programme de manière pluridisciplinaire et polytechnique. Mais pour ce faire, elle passe outre une partie du programme et elle est prête à le défendre devant des inspecteurs. Un peu comme ce qui est relaté par l'institutrice finlandaise, ce qui l'importe c'est de s'assurer que tous comprennent et de suivre les élèves dans leurs projets. Par contre, cela lui semble plus difficile en secondaire : comment accorder les horaires pour permettre les collaborations. Une autre ajoute que c'est difficilement organisable avec des enseignants qui sont sur plusieurs écoles.

Pourtant, selon un des participants, cela est tout à fait possible si l'école dispose d'« heures-projets ». Dans son établissement, par exemple, en fonctionnant selon le P45, les enseignants ont le jeudi après-midi pour développer des projets interdisciplinaires et polytechniques en fonction de leurs envies et/ou celles des élèves. Mais pour cela, il faut une équipe motivée et que ces heures ne soient pas seulement consacrées à faire de la remédiation « traditionnelle ». Par exemple, en proposant aux élèves de fabriquer un train électrique miniature, de nombreuses disciplines et matières seraient mobilisées, revues, approfondies. Mais pour cela, il faut le matériel, de l'imagination, du temps et surtout se détacher de l'exigence évaluative.

D'autres projets mis en place par diverses associations/institutions dans la région de Charleroi sont également mis en avant durant la 1^{ère} et la 2^{ème} rencontre :

- **L'école accueillante et circulante** – un projet financé par le bassin enseignement et formation qui permet à des groupes d'élèves d'aller voir des ateliers dans différents secteurs (industriels et autres). Toutefois, jusqu'à présent, si ce projet implique un grand nombre d'écoles, il n'est pensé que pour un nombre minime d'élèves et non pour tous.
- **Technobel** : à Ciney (appel à projet sur différentes thématiques, toutes les écoles et classes de 2^e secondaire peuvent y participer).
- **Centre de compétence** : initiation pour le 1^{er} degré du secondaire. Pourquoi ne pas en faire pour le primaire ou des métiers techniques.
- **Maison des maths.**
- Découverte de la technologie : découverte du pont, et fabrication d'un pont¹. Les élèves modélisent les différents ponts et mènent une enquête sur les différentes techniques de construction.

¹ Cet exemple a été donné par un électricien de formation qui donne le cours de découverte de la technologie. Il a centré son cours sur « le pont ». Il part des expériences des élèves (qui reviennent de vacances) et qui parlent des différents ponts qu'ils ont croisés (pont romain, pont de l'autoroute etc). L'objectif était de modéliser le pont et de faire une maquette. Cela permettait de travailler les calculs (pour le faire tenir debout). Le cours permettait également de retracer l'évolution au niveau de la technique, des romains à aujourd'hui. Le cours alliait donc à la fois la technique et les concepts théoriques abordés dans des autres cours (math., physique).

Les participants proposent alors, après avoir réalisé l'étendue de ce qui existe déjà, de créer des collaborations avec des instituts/associations qui travaillent déjà dans une perspective pluridisciplinaire et polytechnique afin de co-construire avec les établissements des projets communs. En outre, si des projets de ce type existent déjà pour le secondaire pourquoi ne pas les adapter au primaire afin d'initier les enfants à des métiers durant les heures scolaires (et même peut-être aussi durant les weekends ?).

2.4. Freins

2.4.1. Les épreuves externes certificatives

Pour le groupe d'experts bruxellois, les épreuves externes, constituent le plus gros frein au TCPP mais aussi plus généralement pour respecter les orientations de l'AVIS N°3.

En effet, plutôt que de respecter le rythme de chaque enfant, elles créent beaucoup d'angoisses chez les parents (« chaque fois qu'on nous impose ces normes externes, les parents disent « il faut préparer le CEB ») et obligent les enseignants à respecter un ordre qui n'a parfois aucun sens pour la classe. En outre, alors qu'on ne cesse de valoriser la co-construction (dans les programmes on demande aux enfants de parler ensemble, d'échanger, de co-construire), avec ces épreuves on valorise le travail individuel. De la même manière, alors que le Pacte préconise une égalité entre les différents domaines, la nécessité de cours technique et la volonté de mettre en avant les activités artistiques et manuelles, au moment où il faut évaluer, ce n'est pas pris en compte. *« Les profs des écoles traditionnelles : si ce n'est pas évalué, ils ne le feront pas. Ils feront du bricolage, et de petites activités. Faire ces activités, cela prend du temps. Dans la réforme : on insiste sur le fait tout est important, mais dans les évaluations ce n'est pas pris en compte. La créativité : on ne crée pas comme ça, ce n'est pas inné. Tout cela ne peut venir que petit à petit. Si on formalise trop tôt, on met des étiquettes »* affirment les personnes témoins.

Les participants de Charleroi rejoignent les personnes-témoins sur le fait qu'il faut laisser de l'autonomie à l'enseignant et qu'à cet égard les épreuves externes constituent un gros frein. En outre, pour eux, les épreuves externes ici en Belgique n'ont pas de sens vu que les programmes des réseaux sont différents mais les épreuves sont communes.... Et que le CE1D, par exemple, est plus basé sur le réseau libre que sur celui de l'officiel nous disent-ils. En outre, *« ces épreuves ont peu de sens »*. Parfois, nous dit une enseignante *« on n'a pas vu un petit point de matière avec les élèves mais il tombe au CE1D, donc certains enseignants n'évaluent pas cette question pour leurs élèves »*. Ainsi pour l'ensemble des participants, si l'on veut suivre les orientations du Pacte, les épreuves externes doivent être supprimées et c'est l'enseignant, à partir de consignes et critères communs à tous, qui doit être celui qui évalue ses élèves

2.4.2. Les programmes

Si à Bruxelles, les invités-témoins ont beaucoup plus insisté sur les épreuves externes que sur les programmes, à Charleroi ce fut le contraire. Tout se passe comme si, à Decroly, ils arrivaient à négocier avec les programmes - est-ce qu'ils font comme l'enseignante de primaire de Charleroi et qu'ils ne le voient pas de manière exhaustive, sans complexe ? ; est-ce que l'inspection est plus « clémente » ? ; est-ce qu'à partir de leurs projets pluridisciplinaires et polytechniques ils arrivent à le couvrir ? – alors même que pour les participants de Charleroi « voir le programme » semble être le plus gros frein. À cause de ce dernier, beaucoup disent ne pas oser rentrer dans des projets aussi bien dans leur classe qu'avec des collègues ou des associations éducatives. Certains n'osent même pas organiser des sorties car même s'ils sont convaincus qu'ils apprendront plus qu'en classe, ils ne sont pas en train de suivre le programme et donc de prendre du retard. C'est donc largement le caractère contraignant du programme qui est mis en avant par les participants.

En outre, continuent-ils, les programmes sont beaucoup trop cloisonnés. Pour arriver à un TCPP, il faut des liens entre le 1^{er} degré et le primaire par exemple et repenser le programme de manière large pour assurer une continuité entre le primaire et le secondaire qui sont aujourd'hui deux institutions trop divergentes en termes de fonctionnement. Sur ce dernier point les enseignantes de Decroly convergent, « *faire du pluridisciplinaire dans le secondaire c'est compliqué. Les cours sont saucissonnés. On ne peut pas demander à un prof d'être doué dans tout* ». En outre, si on est tenu par un horaire, on ne peut sortir la peinture ou faire un cours de cuisine alors que l'heure d'après on doit faire du français.

2.4.3. La spécialisation des institutions actuelles

Que ce soit à Bruxelles ou à Charleroi, les participants s'inquiètent des possibilités matérielles de mise en place d'un TCPP. En effet, dans de nombreux établissements (surtout dans le général), il n'y a pas de local qui pourrait réellement accueillir des activités polytechniques, il n'y a pas de matériel, ni d'enseignant « expert ». Les locaux sont vétustes, il est déjà difficile de donner cours de manière sereine et d'organiser des îlots. Et pour autant cet **environnement** pluridisciplinaire et polytechnique semble incontournable pour les participants afin de mettre en place un TC qui soit réellement pluridisciplinaire et polytechnique.

En outre, selon l'un des participants, « *pour les écoles qui organisent uniquement le 1er degré : il va falloir changer. Et pourtant les personnes ne sont pas prêtes à changer* » nous dit-il.

2.4.4. Les parents

Cette résistance au changement est aussi l'objet d'une grande inquiétude (et encore plus fortement chez les directions) par rapport à un autre acteur de l'école : les parents. À de nombreuses reprises lors de la 1^{ère} rencontre, les directions se plaignent des parents qui

refusent la mixité sociale, la différenciation pédagogique, les classes hétérogènes, les intégrations et qui en faisant pression (notamment en menaçant de désinscrire leur enfant, ce qui signifierait une perte de subside pour les écoles) arrivent presque toujours à convaincre les PO du bienfondé de leurs demandes. Plusieurs enseignants du secondaire font également part de leurs inquiétudes par rapport à la résistance de certains parents au changement. Par exemple, nous dit une enseignante, *« dans notre école, il y a quelques années, on a simplement transformé le bulletin – en remplaçant les notes par des couleurs sur une plateforme numérique « Smartschool » – et les parents sont directement montés au créneau. Et aujourd’hui, elles sont rares les écoles qui sont encore dans le projet »*.

2.4.5. Les enseignants et leur formation

À la 1^{ère} rencontre à Charleroi pour l’une des directrices (qui ne viendra plus à la 2^{ème} rencontre), c’est le poids de cette réforme pour ses enseignants qui l’inquiète. Même si on a des équipes super motivées, nous dit-elle, *« en leur demandant trop, on les a usés. Et aujourd’hui, il n’y a pas de relève car les autres ne veulent pas. Après on s’étonne qu’il y ait des burn-out... On use les profs et puis après on s’étonne qu’il y a pénurie »*. *« Donnez-nous des outils, et arrêtez de nous demander d’être imaginatif »* conclut-elle. Plusieurs participants ne semblent pas d’accord – surtout avec la dernière proposition. En effet, pour beaucoup le problème réside dans le fait qu’il y a peu d’entraide entre les enseignants. Ils partagent peu leurs documents, leurs cours – d’autant plus tant qu’ils ne sont pas nommés. Il y a concurrence. Ainsi, beaucoup de participants à Charleroi insistent sur la vision très individualiste des enseignants qui empêche les partages entre les enseignants, les écoles, les PO... Cet individualisme se reflète, selon eux, également dans de nombreuses classes où beaucoup d’enseignants ne veulent pas entendre parler de différenciation : *« des profs se braquent et refusent de le faire. Il faut que les profs prennent goût d’enseigner de cette manière-là. Des profs du qualifiant viennent parfois du privé, et c’est difficile à mettre en œuvre. Il y a un vrai travail à faire du côté des profs. Il faudrait un accompagnement pour le prof avec l’aide d’un autre enseignant. La majorité des profs ne sont pas motivés, certains oui mais pas tous »*. La formation des enseignants est ainsi largement remise en question.

Et puis se demandent plusieurs participants : *« est-ce qu’on aura des enseignants polyvalents pour donner ces cours ? Ou alors il y aura des professeurs qui vont faire 10 écoles et qui n’auront le temps de s’investir dans aucune ? Est-ce qu’il y a des formations qui vont être données pour les enseignants ? Est-ce que des profs qui ont des talents (exemple couture) pourront donner des heures de couture ? »* ; *« Un prof qui n’est pas du métier ne va pas se servir d’une scie par exemple »* nous dit l’un des participants.

A cet égard, à la rencontre bruxelloise avec les personnes témoins, pour les enseignantes de Decroly, la réforme des titres et fonctions est un véritable frein à l’interdisciplinarité. Avant un même enseignant pouvait donner math et sciences. *« Du coup les projets étaient liés, il y avait des liens. Ce qui n’est plus le cas aujourd’hui »* nous affirment-elles.

2.4.6. *Le manque de ressources matérielles et humaines*

Que ce soit pour les enseignantes de Decroly à Bruxelles ou pour les participants de Charleroi, la différenciation est difficile à mettre en place quand on a plus de 25 élèves et qu'on est seul en classe. Il faut des personnes ressources supplémentaires pour organiser des activités de différenciation ou pour mettre en place des activités réellement polytechniques.

La question du coût est également au centre des préoccupations – comment va-t-on trouver des locaux, qui va payer le matériel, les installations et/ou les projets avec des associations et des écoles (mais alors il faut aussi prévoir un budget transport afin de véhiculer les élèves).

2.5. Leviers

2.5.1. *La liberté pédagogique*

Pour les experts rencontrés à Bruxelles, la liberté est le maître mot afin d'opérationnaliser un TCPP. En Finlande par exemple, la liberté pédagogique est totale : il y a des programmes à suivre mais qui servent de guide, assurent la continuité entre les écoles et tout au long du TCPP et ne cadennassent pas. Ainsi, il existe pour les établissements et pour les enseignants une grande liberté des méthodes et du matériel.

À cet égard, à l'exception d'une directrice qui demande des outils pour « formater » ses enseignants afin qu'ils puissent en retour « formater » leurs élèves, la plupart des participants à Charleroi rejoignent les invités témoins sur la nécessité d'une grande liberté pédagogique. Tous sont favorables à ce qu'il y ait des indications sur les compétences à travailler pour l'ensemble des établissements scolaire afin d'éviter trop de disparités entre les écoles, mais la majorité des participants considèrent qu'il faut sortir de la logique des programmes qui cadennassent. Certains sont même pour la suppression des savoirs dans les programmes car de toute façon les établissements et les divers acteurs n'arriveront jamais à se mettre d'accord sur ce qui importe réellement. Pour une participante, il faudrait *voir ce qu'on veut du moment qu'on fait les compétences*. Par exemple en français, les enseignants devraient pouvoir choisir les textes à voir et les manières de le faire (faire du dessin s'il le souhaite). Bref, pour une majorité, il s'agirait de donner des indications mais de ne pas imposer la manière de voir.

2.5.2. *Pas d'évaluation externe et redoublement très limité*

Comme souligné dans la partie sur les freins, les évaluations externes sont l'objet de nombreuses critiques de la part des invités témoins rencontrés à Bruxelles. En Finlande, nous dit l'institutrice de l'école européenne, il n'y a pas d'épreuve externe, pas de véritable examen mais un bulletin en fin du TC en fonction de consignes communes sur les matières évaluées. Parfois, l'Etat fait des tests dans le secondaire, pour que les écoles puissent voir si elles sont

au niveau qu'elles voulaient atteindre, voir où les élèves en sont et pour voir si tout est en ordre mais pas pour faire un ranking ou des classements. Il y a également des évaluations de compétences au terme de la 2^e, 6^e et 9^e année. Mais c'est chaque enseignant ou établissement qui construit son évaluation en fonction de critères communs. Et en Finlande nous dit-elle, on évalue de 4 à 10 (*« jamais moins de 4 et avec des objectifs qui se situent au niveau de 8/10 mais si on voit que l'enfant fait de son mieux, on donne le 5 car c'est surtout son attitude face au travail qui importe »*). Ainsi, pour les invités-témoins, afin d'opérationnaliser le TCPP, il faudrait supprimer les évaluations externes et leurs notes et les remplacer par des auto-évaluations, des évaluations diagnostiques et formatives.

Cette nécessité de supprimer les évaluations externes se retrouve également à Charleroi mais suscite plus de controverses, surtout lors de la 1^{ère} rencontre. En effet, si pour certains, elles ne sont qu'un frein, pour d'autres, sans les évaluations, les élèves ne travailleraient pas. Les participants qui défendent ce point de vue sont également d'avis que supprimer le redoublement est très dangereux (ils sont à cet égard très critique du fonctionnement actuel du secondaire inférieur). Pour les autres par contre, comme pour les invités-témoins, le redoublement est à éviter le plus possible.

En Finlande, par exemple, il y a très peu de redoublement nous dit l'institutrice de l'école européenne. *« On se demande à quoi cela sert de faire redoubler. Les troubles ne vont pas disparaître »*. Et puis pourquoi mettre toujours en évidence les faiblesses des élèves plutôt que leurs forces ? C'est cette logique de notre système éducatif qu'elle ne comprend pas : *« Je travaille pour l'évaluation et à l'évaluation je suis nul. Mais on ne réexplique pas, ou exactement de la même manière. Et on ne remet pas en question les modalités évaluatives »* critique-t-elle. *« Il y a des enfants qui sont meilleurs à l'oral ou d'autres qui sont en difficulté avec certaines matières mais qui ont de grandes forces dans d'autres »*. Seule une évaluation formative nous dit-elle permet de montrer si les élèves progressent et de pouvoir fixer pour chacun des exigences spécifiques. *« Ce n'est pas juste de demander à tous les enfants de devoir faire les mêmes choses »*. Bien évidemment, il s'agit de s'assurer pour tous que toutes les compétences soient acquises. Mais pour ce faire, il faut pouvoir laisser à chaque élève la liberté d'aller à son rythme pour s'assurer que sur le long terme il puisse véritablement acquérir les compétences considérées comme nécessaires à tous. Evidemment, continue-t-elle, *« il y a toujours quelques élèves qui n'y arrivent pas. Et si on ne réussit pas la 9^e année, les élèves ne peuvent pas continuer, les acquis ne sont pas là, ils n'ont pas la qualification »*. Dans ces rares cas, en Finlande, il existe un système souple : des établissements qui fonctionnent par petit groupes, où les enseignants co-construisent avec les élèves la nécessité de devenir responsable de leur propre parcours. *« C'est très bénéfique pour ces élèves qui sans cela serait en dehors du système »* nous dit-elle. *« On essaye de trouver les points forts de chacun. Au début du cours ils choisissent ce qu'ils veulent faire et quand et ils établissent un contrat de travail. Mais ils peuvent changer leur manière de travailler et tester différentes options pour voir si cela leur convient (dans l'optique d'un futur métier). Ainsi, bien souvent, ils ne vont plus travailler avec des livres et des cahiers, mais en allant voir sur le terrain. Ce qui leur permet*

d'une part de finir leur scolarité, mais surtout de trouver leur propre voie dans la vie ». À Decroly aussi le redoublement est très peu fréquent : « Il nous arrive de faire recommencer un enfant, mais cela arrive très peu. Parfois on se rend compte que les acquis sont fragiles, mais surtout, à quoi cela sert de faire recommencer ? Si ce n'est une perte de confiance. Le faire recommencer mais pourquoi ? Il faut aussi leur faire confiance. On ne demande pas la même chose à tous les enfants, ils font à leur rythme. On évalue l'enfant par rapport à lui, on le situe par rapport à la « norme » des acquis et pour autant il y a peu d'échecs au CEB ».

2.5.3. Recréer du sens dans les apprentissages

Que ce soit dans le système éducatif finlandais ou dans l'école Decroly, ce qui importe ce n'est pas l'évaluation mais que les enfants prennent plaisir à apprendre. Qu'ils soient motivés, non pas par peur du « bic rouge » (de l'évaluation et/ou des sanctions), mais parce qu'ils comprennent le sens des apprentissages. Pour ce faire, les invités bruxellois témoignent de l'importance de sortir en dehors de l'école : *« on va dans le bois, on va dans un supermarché. Pour les enfants, rien de plus motivant que les sorties »*. Cependant, c'est aujourd'hui compliqué en Belgique parce que souvent *« il faut un accompagnateur, parfois c'est payant et ces sorties perturbent l'organisation de l'école »*. Afin de pallier ces freins, les invités-témoins suggèrent de créer des collaborations avec des soutiens extérieurs (ASBL ou autres) mais aussi d'ouvrir l'école à des acteurs extérieurs (des associations de quartier, les parents, etc.).

À Charleroi les nécessités du « plaisir d'apprendre » et « créer du sens » sont également au centre de nombreuses discussions. Pour ce faire, ils valorisent les activités pluri ou transdisciplinaires qui permettent d'établir des liens entre les cours car nous dit un participant : *« Voir des math pour voir des math ça n'a aucun sens pour moi »*. Quand les élèves ne trouvent pas le sens, ils bâclent les choses et n'ont pas les outils. Mais comment mettre du concret dans l'école telle qu'elle existe aujourd'hui nous demande-t-il ?

2.5.4. Souplesse des horaires

Pour les invités-témoins à Bruxelles, la souplesse des horaires c'est la base d'un TCPP. À Decroly, *« à part les heures de gym et de langues, les autres heures sont libres, ce n'est pas fixe. On a des objectifs, on sait où on doit arriver. On a des concertations régulières et compagnonnage »*. En Finlande, nous dit l'institutrice de l'école européenne, *« on prend le temps : on verra pendant 6 semaines les additions, puis 6 semaines les soustractions, enfin le temps qu'on a besoin pour le faire »*. *« Il y a bien évidemment des horaires nous dit-elle, mais ce sont des choix qui relèvent de l'établissement »*. En général, l'école débute vers 8h ou 9h, ensuite les élèves sont 45 minutes en classe puis 15 minutes dehors. Il n'y a pas de grande pause à midi (30 minutes) et l'école finit vers 13h ou 14h. L'après-midi les élèves font des activités gérées par des associations (il y a toujours la possibilité d'avoir des activités gratuites) et presque tous les jours, les profs se réunissent durant les différentes pauses de la journée.

À partir de la 8^e année, il y a 19 h de cours par semaine. Mais quelle que soit la charge horaire, on va s'assurer d'une formation véritablement pluridisciplinaire : *« on ne va pas trouver des prétextes pour le faire. On part de questions et d'intérêts de l'enfant »*.

Pour les participants à Charleroi, la souplesse des horaires et la nécessité de changer les rythmes scolaires semblent être des conditions nécessaires pour opérationnaliser un TC qui soit véritablement pluridisciplinaire et polytechnique. À cet égard, les participants aimeraient pouvoir avoir accès à des exemples d'horaire type. Ils interrogent également le nombre d'heures de cours : *« Dans d'autres pays, les élèves sont à l'école jusqu'à 14h, nous disent-ils, est-ce qu'il est pensable de diminuer le nombre d'heures afin que les après-midis soient consacrées à des activités, des projets et que les enseignants aient l'occasion de collaborer ensemble »*. *« Mettre les profs ensemble c'est très important »* affirment-ils collégialement.

2.5.5. Pratiques collaboratives

Lors de la rencontre à Bruxelles, les invités-témoins témoignent également de la nécessité d'*« expérimenter ensemble, d'échanger entre enseignants sur les pratiques »*. *« On est souvent fort seul dans l'enseignement »* nous disent-elles, c'est donc essentiel d'avoir un espace ou un lieu pour échanger mais pas seulement en termes de discours. *« Il faut aller voir ce qui se fait dans d'autres écoles, aller dans une autre classe. Créer des binômes »*. Mais pour échanger, ici encore la question de l'horaire est centrale : il faut des plages horaires communes, des moments communs. À Decroly, il faut travailler en équipe, accepter de se tromper, de faire appel aux collègues. Il faut pouvoir adhérer à un projet : un squelette, une ligne de conduite. Mais il y a quand même une liberté d'action. En Finlande, généralement on demande aux enseignants de choisir un collègue avec qui ils veulent travailler. Car comme pour tout projet, nous dit l'institutrice de l'école européenne, *« il faut être sur la même longueur d'onde »*. À Charleroi aussi les participants soulignent cette nécessité de *« faire confiance aux profs et aux écoles, et laisser les profs travailler avec qui ils veulent »*, car au moins, si on se voit nous dit une participante *« c'est parce qu'on a vraiment envie de collaborer et non pas faire pour faire »*. À cet égard, elle émet une crainte par rapport aux nouvelles réformes, *« si c'est pour devoir compléter encore plus de paperasse administrative, cela peut être pénible et usant. Cela donne l'impression que l'on ne nous fait pas confiance »*.

De la même manière, selon les participants de Charleroi, le sens du travail de l'inspection devrait être entièrement revu. Ici encore les intervenants demandent de mettre en place un travail collaboratif et non plus une relation hiérarchique de sanction. Ce serait beaucoup plus intéressant qu'ils accompagnent les enseignants dans leurs pratiques de classe plutôt que d'évaluer des documents souvent produits juste pour répondre à une demande administrative qui n'a pas de sens pour eux.

Les collaborations devraient également être beaucoup plus nombreuses entre le primaire et le secondaire. Pourquoi ne pas demander à des enseignants du secondaire inférieur de collaborer avec des enseignants de fin de primaire et inversement (c'est mis en place dans

une école). Pourquoi aussi ne pas favoriser des collaborations avec des personnes externes dans l'école afin d'ouvrir l'enseignant à d'autres manières de faire aussi bien pour les activités pluridisciplinaires et polytechniques que pour différencier. En Finlande par exemple, il n'y a pas de moment consacré à la remédiation mais elle se fait en parallèle au cours afin de ne pas attendre la fin d'un cycle pour pallier aux difficultés de certains élèves. Mais pour ce faire, note l'institutrice finlandaise, *« il y a des profs remédiant. C'est top. De la remédiation immédiate. Donc il faut avoir des profs en stand-by, il faut un local. »* Les participants répliquent alors : *« Est-ce que la FWB se rend compte de tout cela ? Il faut des profs formés à cela. Le but c'est de remettre l'élève dans sa classe, il peut s'absenter pendant quelques temps. Imaginer une organisation totalement différente. Il faut que l'élève qui fait de la remédiation en dehors, avec la logopède ou autre, qu'il voit ce qu'il doit voir en classe ».*

2.5.6. Formation des enseignants

Quid de la formation des enseignants en Finlande ? Selon l'institutrice, elle débute dès le départ avec une partie théorique et une partie pratique : de la didactique spécialisée pour toutes les matières et puis une spécialisation. La formation est donc d'emblée interdisciplinaire et polytechnique. En terme de fonctionnement, les cours théoriques se donnent à l'université mais *« les profs de fac fonctionnent avec les étudiants comme un prof dans sa classe »* nous dit-elle, *« Et les stages se font dans des écoles d'application - 6 semaines de stage en 2^e, idem en 3^e avec à chaque fois un focus spécifique – et sont supervisés aussi bien par l'enseignant responsable de la classe que par les enseignants du supérieur. »*

Et à Decroly ? Selon les invités-témoins, *« on apprend surtout sur le tas, mais on est dans un projet commun : Une fois tous les 15 jours, par exemple, une heure commune à tous les enseignants est consacrée pour discuter collectivement et élaborer des projets avec tous les élèves (pièce de théâtre, lecture étalée sur deux années, ...). Et le nouvel enseignant est régulièrement évalué de manière formative. Ainsi contrairement à l'Officiel, l'école est libre de dire si on continue ou pas ».*

2.5.7. Formation continue et accompagnement

Pour les participants à Charleroi, la formation des enseignants est également au centre des préoccupations. Mais si peu de propositions sont amenées pour la formation initiale, pour permettre l'opérationnalisation du TCPP, ils proposent plus d'accompagnement – par des conseillers pédagogiques mais aussi par des enseignants-experts ou des chercheurs. Ils insistent aussi lourdement sur la nécessité pour la direction d'accompagner les jeunes enseignants, le travail d'équipe et les concertations. Mais ici encore se pose la question de la formation et des horaires. Est-ce qu'il ne s'agirait pas de former les directions à la gestion d'équipe, à l'évaluation formative et au Plan de pilotage ? Est-ce qu'il ne s'agirait pas de penser et d'institutionnaliser des heures de concertation afin de s'assurer que le travail

d'équipe est régulier et ne dépend pas uniquement de la bonne volonté des membres de l'équipe éducative ?

À cet égard, selon l'institutrice, en Finlande, les heures de concertation ont parfois lieu durant les heures de fourches mais sont très souvent organisées après les cours (ex. plan de pilotage de 16h à 17h/ réunion du fondamental, le vendredi). En outre, il y a également de nombreuses collaborations avec des acteurs extérieurs à l'école et des groupes de travail et réflexion au sein mêmes des établissements scolaires.

Conclusion

Alors que le TCPP est au centre même du Pacte d'Excellence, peut-être même sa colonne vertébrale et ce dont dépendent les divers axes de l'Avis n°3, c'est la thématique qui semble susciter le moins d'intérêt dans le cadre des groupes de discussion du processus participatif. En effet, c'est le sujet pour lequel il a été le plus difficile d'organiser des groupes de discussion et pour lequel les participants semblent le plus en questionnement. Comme souligné à de nombreuses reprises, très peu de personnes se sont inscrites aux diverses rencontres (aussi bien du côté des acteurs scolaires que des personnes témoins qui avaient été invitées personnellement) et si à Bruxelles, cela nous a obligé à annuler la 2^{ème} rencontre, à Charleroi, la mortalité de notre échantillon de départ fut de 50%. En outre, même pour les enseignantes de Decroly, invitées comme témoins/experts, si la mise en place d'un TCPP semble indispensable pour aller dans le sens du Pacte (surtout après avoir présenté l'Avis n°3), son opérationnalisation suscite beaucoup d'interrogations en termes de marge de manœuvre d'une part et de moyens matériels et humains de l'autre. La dimension polytechnique surtout semble encore floue pour beaucoup – si ce n'est pour l'institutrice finlandaise de l'école européenne ou les acteurs travaillant déjà dans le qualifiant.

De manière générale, notons que ce flou (accentué par les médias et les « on dit ») constitue pour beaucoup, une grande angoisse et la nécessité d'une information/formation sur l'Avis n°3 a été revendiquée tout au long des diverses rencontres. À cet égard, il était intéressant de voir la réaction et les propos des participants avant la présentation de l'Avis n°3 et après. En effet, surtout à Charleroi à la 1^{ère} rencontre, si beaucoup étaient là pour faire remonter des griefs contre le système scolaire dans son ensemble, la présentation de la synthèse des axes qui justement permettent de répondre à de nombreux dysfonctionnements de notre système scolaire, a déjà permis de susciter l'adhésion de plusieurs acteurs qui étaient réticents ou inquiets à leur arrivée.

Car justement, s'il fallait synthétiser dans un jargon scientifique, ce que les divers acteurs revendiquent en termes de transformations pour le système : c'est la remise en cause de ce que l'on nomme en histoire, en sociologie ou en sciences de l'éducation « la forme scolaire ». C'est une école fermée sur elle-même, et sans contact avec le monde extérieur, cadenassée par des programmes et des épreuves « normalisantes » (la nécessité de « voir le programme » ou de « driller aux évaluations ») et entièrement disciplinarisée (en termes de savoir mais

aussi de comportements des divers acteurs) qui est au centre des critiques. La nécessité de repenser cette école qui date d'un autre temps et de remettre du sens dans les savoirs, les apprentissages et l'école est donc assez prégnante chez tous – même les plus réticents. Cependant, ce que beaucoup craignent c'est l'inertie de notre système scolaire et l'impossibilité de mettre réellement en œuvre les diverses réformes que l'on retrouve dans le Pacte d'Excellence pour des raisons matérielles d'une part – le manque de moyen financier pour faire du polytechnique, la pénurie d'enseignant et le manque de ressources pour faire de la remédiation et de la différenciation, les architectures scolaires actuelles qui rendent difficilement possibles les pratiques de différenciation et les activités polytechniques et pluridisciplinaires, etc... – mais pour des raisons humaines surtout – l'opposition (de certains parents, enseignants et directions et autres acteurs gravitant autour des établissements scolaires) à tous changements en profondeur et la réticence de certains à aller vers plus d'égalité, d'équité et de mixité sociale. Ainsi, s'il nous semble que la majorité des participants adhère à la philosophie du Pacte, pour beaucoup cette réforme semble utopique... le Plan de 36, le Rénové c'était déjà cela et pourtant nos écoles sont plus proches des établissements jésuites des siècles passés que des principes que l'on retrouve dans ces diverses volontés de changement pour adapter notre école à son temps. À l'instar des historiens de l'éducation, les acteurs de terrain ont grande conscience de l'inertie de la « forme scolaire » ou de ce que l'on nomme dans le monde anglo-saxon « la grammar of schooling ».

Apports de la littérature : le système finlandais, un exemple à suivre ?

À cet égard, le système finlandais nous semblait intéressant à explorer car si de nombreux systèmes éducatifs sont caractérisés par cette inertie, il semble que d'autres systèmes éducatifs ne le sont plus. En effet, dans cette perspective historique, le système éducatif finlandais nous semblait pertinent à investiguer (déjà avant même le début de cette recherche) dans le sens où si à la fin du XIX^e siècle, les innovations, les expérimentations et les théories pour réformer la « forme scolaire » sont nombreuses en Finlande et en Belgique et reconnues internationalement comme étant à la pointe du mouvement d'éducation nouvelle, la Finlande semble avoir été beaucoup plus loin dans l'opérationnalisation de ces réformes que nous le sommes encore aujourd'hui en Belgique – malgré une législation d'avant-garde et ce depuis le Plan de 1936.

En outre, plus précisément pour cette thématique dans le cadre du processus Participatif, le fonctionnement des écoles finlandaises nous semblait intéressant à creuser car comme le montre Halinen (2011), *« le mot « curriculum » est un mot à signification forte dans le système éducatif finlandais. Son impact s'est clairement renforcé durant les années soixante-dix, lorsque la Finlande a totalement réformé son système d'enseignement général. Cette tendance a également été centrale en matière d'enseignement secondaire supérieur professionnel, enseignement réformé au cours des années quatre-vingt. On peut constater le même processus à l'œuvre durant le début des années 2000, lorsque l'enseignement préscolaire et les activités pré- et postscolaires pour les élèves relevant de l'enseignement fondamental ont reçu un statut officiel en étant intégrées au système éducatif, obtenant ainsi leur propre curriculum. Ces décennies ont changé le paradigme éducatif en Finlande. Ce développement s'est fondé sur une philosophie bien précise : égalité des chances pour tous en matière d'éducation, haute qualité éducative dans tous les établissements et à tous les niveaux, prise en compte du bien-être de tous les élèves, et enfin confiance accordée aux établissements et aux enseignants. Or on retrouve ces caractéristiques fondatrices – équité et égalité, haute qualité, bien-être et confiance – dans le système curriculaire finlandais lui-même »* (Halinen, 2011).

Ainsi pour penser les conditions de possibilité d'un TCPP il nous semblait intéressant de présenter, très brièvement, l'histoire du système éducatif finlandais pour tenter de comprendre comment « durant la décennie soixante-dix, la Finlande est passée d'un système éducatif, structuré en filières parallèles, fondé sur une sélection précoce des élèves, à un système unifié et ouvert à tous dans lequel l'enseignement de base concerne tous les élèves » (Halinen, 2011) vers lequel tend le Pacte d'Excellence aujourd'hui (il nous semble).

Car même s'il s'agit d'être prudent face aux phénomènes de « marketing du système finlandais » (Dervin, 2013) et d'être attentif à ne pas tomber dans un processus d'idéalisation, « aujourd'hui, le système éducatif finlandais est reconnu de façon internationale pour sa très haute qualité ». Outre le fait qu'au cours de quatre évaluations PISA successives comprises entre 2000 et 2009, les élèves de l'école de base finlandaise ont obtenu d'excellents résultats, le fonctionnement de cette dernière nous intéresse car elle nous semble représentative des diverses orientations que l'on retrouve dans l'Avis n°3. En effet, contrairement au système belge tel qu'il fonctionne aujourd'hui, comme le montre C. Bouckaert (2008), en Finlande :

- L'enseignement, les manuels, le matériel scolaire, les transports scolaires et les repas chauds pris à l'école sont gratuits ;

- Il n'y a pas de sélection (pas de bonnes et de mauvaises classes) ; il n'y pas d'examens, pas d'évaluation avant l'âge de 13 ans. Et les redoublements sont extrêmement rares.
- Une majorité écrasante d'enfants terminent avec succès l'école obligatoire à 16 ans.
- Il n'y a pas de leçons particulières
- Il n'y a pas d'inspecteurs ; pas de surveillants.
- Les enseignants sont formés pour détecter les difficultés des élèves à un stade précoce. Et l'enseignant prend lui-même en charge la remise à niveau de l'élève. L'élève est un partenaire de son éducation. Et, on ne laisse jamais un enfant en difficulté sans aide.
- Tous les enseignants sont formés à l'orientation scolaire. Dès la troisième primaire, il y a une heure par semaine de « guidance ». Et durant les deux dernières années du cursus obligatoire (l'équivalent de nos deuxième et troisième secondaire), l'école organise régulièrement des entretiens individuels avec le « guiding teacher ».
- Après le TC (lycée lukos), normalement la scolarité dure trois ans. L'enseignement est modulaire. Chaque module dure 7 semaines. Il n'y a plus de « classe ».

Histoire du système éducatif finlandais

Il nous semblait dès lors intéressant d'étudier brièvement comment les finlandais en sont arrivés-là. Leur système est-il le résultat d'une évolution progressive ou bien d'une réforme globale ?

Comme le montre P. Robert (2006), « ce qui est sûr c'est que les choses n'ont pas toujours été telles qu'elles se présentent actuellement ». Selon Mme Sirkky Pyy, professeur d'anglais dans un collège de Joensuu « *Il y a 30 ans c'était beaucoup plus dur. Les élèves étaient plus indisciplinés, moins motivés. Nous avons changé graduellement, par étapes. Maintenant nous avons à cœur de responsabiliser nos élèves.* » (cité in Robert, 2006).

Avant les années 1970, la Finlande se caractérisait par un système sélectif, divisé dès la fin de l'école primaire en trois filières (classique, technologique et pré-professionnelle), assez comparable à ce qui existait en France ou en Belgique fin des années 1960. La décision d'unifier les filières et de construire un bloc unique d'éducation fondamentale obligatoire entre 7 et 16 ans pour tous les élèves a été prise au même moment que la création du *collège unique* en France ou du Rénové en Belgique mais de façon beaucoup plus radicale (Robert, 2006). En 1970 a été créé le premier curriculum national pour l'enseignement de base pour tous. Mais « ce curriculum entrait dans les détails alors que le système éducatif était fortement centralisé. Toutes les municipalités et tous les établissements devaient suivre de façon stricte la prescription établie par ce curriculum national. (...) Pour mettre en œuvre le curriculum national, les élus, les chefs d'établissements et les enseignants furent formés lors de stages approfondis, effectués pendant leurs heures de service. Ces programmes étaient obligatoires pour tous les enseignants de l'école de base », afin « d'éviter que les enseignants ne se sentent fragilisés par la mise en œuvre de la réforme, même s'ils ne l'appréciaient pas forcément. » (Halinen, 2011)

Depuis 1970, le curriculum national pour l'enseignement fondamental a été réformé à de nombreuses reprises pour devenir un *core curriculum* national.

- En 1985, le premier *core curriculum* national, publié par le FNBE, renforce la responsabilité des municipalités, en tant que fournisseurs d'offre d'éducation, ainsi que le rôle des curricula

municipaux. On était fermement convaincu de la nécessité de mieux prendre en compte les spécificités des différentes municipalités dans l'organisation de l'enseignement et de rendre possible la définition d'orientations locales pour compléter le programme national. C'est également l'année où les groupes de niveau sont supprimés au profit d'une hétérogénéité totale.

- Dix ans plus tard, en 1994 l'autonomie des municipalités s'accroît encore ainsi que celle des établissements : désormais, les autorités municipales ont toute latitude pour distribuer les fonds qu'elles reçoivent de l'Etat (qui continue de subventionner l'éducation à hauteur de 57%) ; les curricula définis par les établissements gagnent en importance et les enseignants participent de plus en plus à leur co-construction, qu'ils soient d'établissements ou municipaux. Les élus, les chefs d'établissement et les enseignants deviennent également experts pour l'élaboration du *core curriculum* national, « participation qui exprimait ainsi toute la confiance accordée aux municipalités et aux établissements » nous dit Halinen (2016). « Cette approche participative a eu un fort impact positif sur les connaissances des enseignants en matière de curriculum, de même que cela a accentué leur professionnalisme. Cela a également renforcé l'implication des élus locaux, des chefs d'établissement et des enseignants dans les objectifs définis par le *core curriculum* national » (Halinen et Järvinen 2008 cité in Halinen 2016).
- En 1998 le « Basic Education Act », fixe les principes et les règles régissant l'éducation fondamentale.
- En 2004, le statut du *core curriculum* national est de nouveau renforcé « après l'apparition, vers la fin de la décennie quatre-vingt-dix, de certaines inquiétudes en matière d'équité et d'égalité. La société finlandaise devenait en effet plus multiculturelle et plus hétérogène, et une récession économique avait aggravé la situation économique des municipalités, élargissant du même coup le fossé entre elles en matière d'éducation. Les municipalités et les établissements exprimèrent alors leur besoin de pouvoir disposer de directives nationales plus fortes. La réforme de 2004 a été évaluée en détail par le FNBE et par le Conseil finlandais de l'évaluation de l'éducation. Selon ces évaluations, la réforme a été un succès, et l'importance du *core curriculum* national ainsi que son influence sur le travail des enseignants semblent s'être accrues de manière significative (Kartovaara, 2007 in Halinen, 2016).
- Enfin, dix ans plus tard (en 2014), dans le cadre du processus de redéfinition du curriculum national de base (FNBE, 2014), « l'accent est mis sur le fait que l'école joue un rôle capital pour favoriser chez l'élève le « concept de soi » (self-concept) et « l'auto-efficacité » (self-efficacy). Le retour d'évaluation de la part de l'enseignant revêt une importance particulière. La diversité des modes d'évaluation, ainsi que la possibilité de proposer à l'élève un retour instructif sur son évaluation, constituent des moyens pédagogiques cruciaux qu'utilise l'enseignant pour accompagner le développement global de l'élève et ses progrès sur le plan de l'apprentissage. Les établissements scolaires sont tenus de développer une culture de l'évaluation dont les caractéristiques principales sont les suivantes : – favoriser un climat positif, fondé sur le soutien, qui encourage les élèves à faire de leur mieux ; – mettre en place une façon de travailler fondée sur le dialogue et l'interaction qui favorise l'implication et la participation des élèves ; – aider les élèves à comprendre leurs propres modes d'apprentissage et rendre leurs progrès visibles tout au long du processus d'apprentissage ; – proposer une évaluation juste et éthique ; – encourager la diversité des modes d'évaluation ; – utiliser les renseignements issus de l'évaluation pour planifier l'enseignement et les autres tâches scolaires ». Ainsi, si nous explique Halinen (2016), « dans la plupart des cas, l'évaluation a lieu sous forme d'échanges entre les enseignants et les élèves. (...) Les réussites encouragent les élèves à poursuivre leur apprentissage mais les aident aussi à comprendre que les

échecs et les réponses incorrectes font partie de l'apprentissage. (...) Cela crée les conditions nécessaires au développement de l'auto-évaluation des élèves et de l'évaluation par les pairs au cours de leur formation dans le cadre de l'éducation de base (FNBE, 2014) » (Halinen, 2016).

Ainsi, comme nous venons de le voir, environ tous les dix ans, le gouvernement réforme le décret régissant les objectifs nationaux relatifs à l'éducation. Il revoit également conjointement « l'affectation des heures d'enseignement ». La dernière réforme relative à l'éducation pré-primaire et de base remonte à 2012 et a été le lieu de nombreuses collaborations. Comme le montre Halinen (2016), « le FNBE a d'abord invité les enseignants, les directeurs d'établissements, les autorités éducatives locales, les formateurs pédagogiques et les chercheurs de tout le pays à prendre part aux divers processus de conception du curriculum national de base. Des dizaines de groupes de travail se sont formés et des centaines d'auditions d'experts ont été organisées pour réfléchir au nouveau curriculum. À trois reprises, au cours de ce processus, des avant-projets de curriculum ont été publiés sur les différents sites du FNBE. Par ailleurs, les municipalités et les établissements scolaires, ainsi que d'autres groupes d'intérêt, ont été invités à faire part de leurs avis. Toute personne intéressée avait la possibilité de prendre connaissance des avant-projets sous forme numérique et d'émettre un avis en retour. Les commentaires étaient ensuite publiés sur les sites web et pris en compte lors de la phase d'affinage du projet. Certaines organisations issues de la société civile ont joué un rôle très actif dans ce processus et ont bien su faire entendre leur voix ». Selon Halinen (2016), de par la prise en compte des contextes locaux, la liberté des établissements, et la co-construction des curriculums – par une large information, processus participatif, implication des acteurs de terrain, des municipalités, des universitaires, etc... « la réforme elle-même et le curriculum national de base ont été accueillis favorablement au sein du monde de l'éducation et de l'ensemble de la société finlandaise. (...) les enseignants ont confiance dans le fait que le FNBE est réellement à l'écoute de leurs expériences, de leurs besoins et de leurs idées. De son côté, le FNBE a confiance dans le fait que les enseignants et les autorités éducatives locales font de leur mieux pour élaborer un curriculum local conforme aux directives communes. Les autorités locales jouissant d'une grande autonomie dans leur mission de service éducatif, les municipalités ont la possibilité de concevoir leur propre approche dans la façon de mettre en œuvre le curriculum, qui diffère de celle adoptée par d'autres municipalités. Elles ont non seulement le droit de prendre en compte les caractéristiques locales ainsi que les besoins spécifiques des élèves, mais elles sont aussi tenues de le faire. Cela garantit une certaine liberté professionnelle et une part de créativité dans le système éducatif (Halinen et Holappa, 2013 cité in Halinen 2016).

La nécessité d'une philosophie et d'une culture de la confiance

Selon Hirmeli Alinen & co (2016), « la philosophie de la confiance constitue l'une des caractéristiques propres du système éducatif finlandais et se manifeste, dans son fonctionnement même, comme une culture. Outre que l'on fait confiance à chacun dans sa capacité d'apprendre, la confiance se perçoit aussi dans le fonctionnement même du système. Il n'existe guère de mécanismes de contrôle tels que l'inspection ou, pour les élèves, les évaluations à fort enjeu. À l'inverse, tous les changements apportés au système éducatif sont pris en compte ensemble et les efforts entrepris pour développer l'enseignement se font de manière collaborative ». Par exemple, « à l'échelle nationale, les évaluations par thème et l'évaluation par échantillonnage des performances des élèves se fondent essentiellement sur le fait de reconnaître la nécessité d'améliorer le système éducatif, non sur le fait de comparer les établissements scolaires entre eux ni sur celui d'imputer l'échec des élèves aux enseignants ». Plus

particulièrement par rapport au TC, « le curriculum national de base de 2014 renforce systématiquement l'implication active des élèves dans l'apprentissage et dans toutes les tâches scolaires. Les enseignants s'efforcent de guider et d'accompagner leurs élèves, encourageant ces derniers à s'appuyer sur leurs propres points forts et leur motivation personnelle pour mieux apprendre. Les enseignants travaillent également davantage qu'auparavant en collaboration avec les parents et d'autres partenaires, afin de créer un environnement plus diversifié pour favoriser l'apprentissage des élèves et le bien-être de l'ensemble de la communauté éducative. La confiance comme principe directeur du système éducatif exige des enseignants capables d'agir de manière autonome, d'assumer leur responsabilité et de collaborer avec d'autres partenaires » (Toom et Husu, 2012).

Ainsi, en Finlande, les enseignants semblent jouer un rôle actif et autonome au sein du système éducatif « qui crée l'espace nécessaire à la responsabilité professionnelle, à la liberté pédagogique et à la créativité. Les enseignants, formés à l'université, participent de manière active aux divers processus de développement à l'échelle de la municipalité, de l'établissement et de la classe. Ils sont également chargés de veiller à l'équité, valeur centrale du système éducatif finlandais » (Niemi, 2014 ; Niemi et Isopahkala-Bouret, 2015). Notons que selon de nombreux articles, « one major reason for the popularity of primary-school teaching as a profession is the Master's-level qualification required of all teachers, which is still unique in international terms. The teacher's career in Finland, even at primary-school level, is no *cul-de-sac* or second-class honour, but is on a par with all other professions requiring higher university degrees, which on an international level corresponds to the M.A. This qualifies them academically for doctoral studies, for example. It has also made teaching in primary school an accepted profession and a standard career choice among the offspring of those in the upper social strata » (Hannu & Simola, 2014 : 292). À cet égard, l'ancien directeur social-démocrate du Conseil national de l'éducation, Erkki Aho, principal moteur de la réforme de l'école globale entre 1973 et 1991, a déclaré que c'était à son époque, dans les années 1980, que la confiance en la scolarisation est devenue une conviction consensuelle en Finlande: "*The gradual shift toward trusting schools and teachers began in the 1980s, when the major phases of the initial [comprehensive school] reform agenda were completely implemented and consolidated in the education system. In the early 1990s, the era of a trust-based culture formally began in Finland.*" (Aho & al. 2006, p.12)

Selon Hannu Simola & Risto Rinne « *To anyone familiar with Finnish schooling this definitely sounds too lofty and too smug to be true. There is clear counter-evidence, too. Perusal of the thousands of pages of state committee and memoranda material between the 1860s and 1990s, and since the implementation of the Comprehensive School Reform in the 1970s, revealed only one exception in which classroom teachers were not seen as the very obstacles to developing education and thus as the objects par excellence of the reform* » (Simola & Rinne, 1995). Il est vrai cependant, continuent-ils, que « *the supervision of work done in Finnish schools is minimal by international standards. All traditional forms of control over the teacher's work had disappeared by the beginning of the 1990s. The school inspectorate, a detailed national curriculum, officially approved teaching materials, weekly timetables based on the subjects taught and a class diary in which the teacher had to record what was taught each hour—all these traditional mechanisms were abandoned. Furthermore, Finland has never had a tradition of nationwide standardised testing at the comprehensive-school level. Indeed, according to a Eurydice report (2004), Finnish teachers at comprehensive schools seem to have the greatest freedom from evaluative control among their European colleagues. All this can be interpreted as very high trust*

in the work of teachers and the culture of schools, which may legitimate the rare rather autonomous position of the semi-profession of teachers and school welfare institutions. » (Rinne, Simola, Mäkinen-Streng, Silmäri-Salo & Varjo, in press in Dervin, 2013, 29).

Ainsi, même dans les articles critiques du système finlandais, les chercheurs reconnaissent que contrairement à de nombreux pays, dans le contexte finlandais, les enseignants jouissent du statut de d'experts devant également assumer de vastes responsabilités professionnelles mais dotés d'une large autonomie et d'une grande liberté : « les enseignants sont chargés de déterminer l'organisation du travail scolaire et des pratiques pédagogiques de la classe et de définir de manière collégiale les axes de développement et les innovations pédagogiques (Halinen 2016). En tant que professionnels de la pédagogie, ils jouent un rôle actif lors du processus d'élaboration du curriculum à l'échelle nationale et locale et collaborent avec d'autres acteurs impliqués dans les différentes phases du processus (Niemi, 2014).

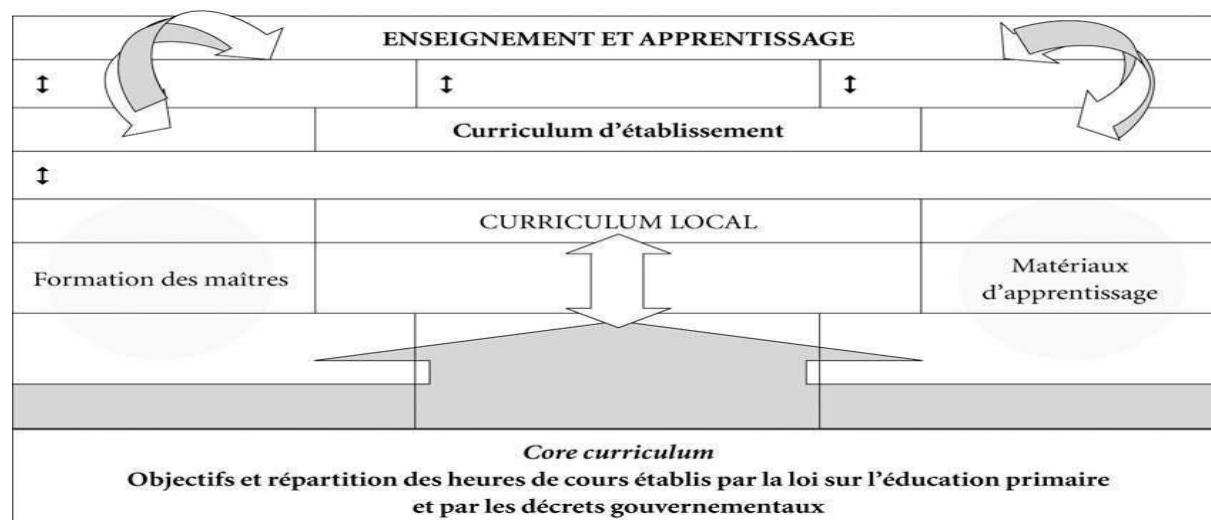
Le Tronc commun

Plus spécifiquement par rapport à ce TC, selon Halinen (2016), « en Finlande, l'un des principaux outils permettant de renforcer la confiance et de parvenir à une compréhension commune des besoins en matière d'éducation réside dans l'élaboration du curriculum à l'échelle locale et nationale. Les processus de réforme du curriculum sont ouverts, interactifs et fondés sur une multitude de coopérations possibles entre les différents acteurs. (...) Le Conseil national finlandais de l'enseignement (FNBE¹) est responsable des processus de réforme du curriculum. Il a pour tâche d'élaborer le curriculum national de base, est doté d'un pouvoir décisionnaire en la matière et est chargé d'accompagner la mise en place des processus d'élaboration du curriculum à l'échelle locale »².

Dans le processus de définition du curriculum à l'échelle municipale et scolaire, si le rôle des enseignants est très prégnant, celui des parents et des élèves l'est tout autant : « *leur opinion doit être prise en compte, tout spécialement lorsque sont débattus les valeurs, les objectifs, les règles communes et les modalités de fonctionnement* ». Les autorités municipales encouragent également les collaborations entre les écoles et divers acteurs locaux, tels que les travailleurs sociaux ou les intervenants auprès de la jeunesse, les centres de santé, les bibliothèques et musées, les galeries d'art, les clubs de sport, l'Église et les entreprises afin que le curriculum soit enrichi et que sa mise en œuvre soit renforcée, comme le sont les liens entre les établissements et la communauté environnante. Selon Halinen, « *cette coopération extensive permet de s'assurer que toutes les parties ont une connaissance suffisamment approfondie des questions concernant le curriculum, et que différents points de vue y ont*

² Le FNBE définit les grandes lignes des *core curricula* en coopération avec de larges réseaux, composés de représentants des universités, et tout spécialement des départements de formation des maîtres, des associations d'enseignants et de municipalités, de représentants des éditeurs, des autorités municipales d'éducation, des chefs d'établissement et des enseignants, des parents et des élèves, ainsi que, comme le stipule la loi, des représentants de l'Agence nationale des affaires sociales et de la santé. Ces représentants sont invités à participer à des groupes de travail chargés de la conception des ébauches des *core curricula*. De nombreux séminaires et discussions sont également organisés. Lorsque le *core curriculum* de l'enseignement fondamental a été défini en 2004 sous la direction du FNBE, plus de deux cents municipalités et cinq cents établissements ont participé au processus. Ils ont joué le rôle d'alliés critiques, apportant de précieux retours sur les différentes ébauches du *core curriculum*. Au cours de ce travail préparatoire, les municipalités ont été soutenues et encouragées par l'intermédiaire d'un programme de formation intensive destiné aux coordinateurs des curricula locaux, et organisé par le FNBE. Ils purent ainsi se préparer au processus de création des curricula locaux, immédiatement après la finalisation du *core curriculum* national.

été intégrés. Par-dessus tout, enfin, cette coopération permet de s'assurer que les enseignants sont soutenus par les autres acteurs de la société » (Halinen 2007, Halinen et Järvinen 2008).



Loi sur l'éducation fondamentale (votée par le Parlement)
Buts et objectifs généraux de l'enseignement fondamental, des matières fondamentales et principes généraux régissant l'offre d'éducation.
Décret sur les objectifs et la répartition des heures de cours dans l'enseignement de base (pris par le gouvernement)
Formulation plus précise des objectifs généraux et de la ventilation des heures d'enseignement entre les matières centrales, c'est-à-dire du nombre minimum hebdomadaire de cours dans chaque matière.
Core curriculum national de l'école de base (défini par le FNBE)
Valeurs fondamentales, buts et principes régissant l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que des autres activités scolaires ; objectifs centraux et contenus des matières fondamentales ; thèmes obligatoires transversaux ; principes de l'évaluation des élèves, description et définition des performances satisfaisantes et des critères de l'évaluation finale ; directives permettant d'encourager et de guider l'étude et l'apprentissage.
Curriculum municipal et d'établissement
Mise en œuvre des directives nationales ; allocations des heures, des objectifs et du contenu des matières dans les différentes classes ; organisation de l'instruction et des autres activités de l'établissement.

Toutefois, les normes nationales (les décrets-lois en matière d'éducation, les décrets gouvernementaux et de *core curriculum*) bien qu'elles servent de directives communes pour l'ensemble des municipalités et des établissements, elles ne sont conçues que « *comme les bases solides sur lesquelles toutes les parties peuvent s'appuyer pour planifier leur travail* ». « *L'élément le plus important du système est le processus d'enseignement et d'apprentissage au jour le jour, c'est-à-dire l'interaction entre les élèves et les enseignants* » (Halinen, 2016). Pour ce faire, la mise en œuvre du *core curriculum* est prise en charge dans la formation initiale et continue des enseignants et dans la mise à disposition de supports d'études. "Ensemble, nous dit Halinen (2011) « – le curriculum, la formation des enseignants et les matériaux d'études – forment une base solide et cohérente pour le

travail des enseignants ». Ainsi continue Halinen (2011), « *au lieu de se concentrer sur le contrôle, la finalité de l'ensemble du système est bien plutôt d'encourager et de développer le travail des municipalités et des établissements, c'est-à-dire de les aider à accomplir leur mission. Durant le cycle d'enseignement fondamental, il n'existe ni inspection d'établissements ni examens nationaux sanctionnant des résultats d'apprentissage, sur la base desquels les établissements pourraient être classés par ordre de mérite. Il n'existe aucun classement entre les écoles. L'accent est mis sur l'auto-évaluation, la coopération et la transparence, et non sur la comparaison et la compétition entre établissements* ». En bref, selon Halinen (2011), « *dans le système éducatif finlandais, le curriculum est davantage un processus qu'un produit achevé. Avant tout, cela signifie que, sur l'ensemble des trois niveaux – national, municipal et d'établissement –, les curricula sont créés au sein de processus extensifs et coopératifs. En second lieu, cela signifie que les core curricula (et curricula locaux) sont considérés comme des documents vivants, en constante évolution. Ils sont utilisés comme bases pour la préparation du travail quotidien et comme point de départ des améliorations en cours du système éducatif. Leur mise en œuvre est encouragée par différents programmes de développement et d'évaluation, tant au niveau national que municipal, programmes qui évoluent chaque fois que le demandant les différents contextes locaux* ».

De la forme scolaire à un cadre éducatif

Cet équilibre entre autonomie et construction d'un cadre est ce qui a le plus marqué Boris Cyrulnik lors de son voyage d'étude en Finlande, invité avec P. Meirieu et P. Duval en 2016 par l'Ambassade de France à Helsinki et l'Institut Français de Finlande. Certes, ils n'ont pas eu l'occasion d'aller observer tous les établissements finlandais, ni même tous les établissements d'Helsinki et comme Meirieu le dit lui-même, « *sans doute, y-a-t-il des écoles ou des lycées où le climat est plus tendu* ». Mais après ce voyage d'étude, ce dernier esquisse une hypothèse qui nous semblerait importante à creuser pour faire suite à ce rapport : en effet, selon lui, « *si les élèves finlandais échappent au cycle infernal « soumission / transgression », s'ils ne sont pas contraints de se positionner en permanence entre, d'une part, l'obéissance passive, avec son mimétisme scolaire pour correspondre à l'archétype du « bon élève » (celui qui sait s'ennuyer poliment), et, d'autre part, la transgression de celui qui refuse les règles et agresse l'institution et ses responsables, parce qu'il ne sait pas vraiment à quel jeu on joue... si le climat scolaire est, tout à la fois, sécurisant et autonomisant, c'est peut-être, nous dit P. Meirieu, parce que l'école finlandaise n'a pas, contrairement à nous, l'obsession de la « forme scolaire », mais cherche à construire un vrai « cadre éducatif » aussi bien dans ses dimensions environnementales (les écoles, les classes, les couloirs sont toujours décorés avec des travaux d'élèves, des panneaux d'informations à jour, des œuvres d'art et des citations affichées un peu partout,...) que dans ses dimensions matérielles (pour des activités du TC comme l'enseignement ménager ou l'ébénisterie sont prévues des séquences de deux heures dans de vrais ateliers, de vraies cuisines, de vraies lingerie) ou temporelles (notamment via des rituels fréquents et quotidiens).* »

Par exemple, dans un cours d'anglais observé dans une école finlandaise, « *un fillette d'une dizaine d'année écoute et fait ses exercices cachée dans une cabane de feutre qu'elle a construite dans un coin de la classe et où elle s'éclaire avec une lampe de poche. Certains de ses camarades, à côté, travaillent individuellement à leur bureau, tandis que d'autres, débattent autour d'une petite table ronde. Là, dans ce cours de lettres, les élèves lisent ou écrivent, font un panneau ou une bande dessinée avec, pour objectif commun, l'acquisition du*

vocabulaire de la forêt. Plus loin, dans un cours de mathématiques, le professeur donne une « leçon » difficile et demande à chaque élève de se concentrer : certains y parviennent en tricotant (la couture et le tricot sont enseignés aussi bien aux garçons qu'aux filles), une élève, identifiée comme particulièrement excitée, est assise sur un gros ballon qui lui permet de bien « se caler », d'autres élèves sont assis par terre, les jambes allongées et les yeux fermés. À peu près dans tous les couloirs et les espaces communs, on trouve des élèves qui travaillent seuls ou en petits groupes, non qu'ils aient été exclus d'une classe, mais parce que cet isolement a été décidé avec leur professeur... Et, dans tous les cas, la « classe » n'est pas une « sacro-sainte » unité : elle constitue un « groupe d'appartenance » qui se compose, se fractionne et se recompose en fonction des besoins des élèves... ». Dans les écoles visitées en Finlande, « partout, les élèves en équipes assument des **responsabilités au service du collectif** ; les plus grands sont « parrains » ou « marraines » des plus jeunes et les épaulent dans leur travail scolaire comme dans la conduite de leurs projets. Partout, un travail est mené régulièrement sur le « faire ensemble » et ses conditions. Des programmes de prévention contre toutes les formes de harcèlement sont mis en place et des rencontres sont organisées, régulièrement, avec les parents : outre les réunions collectives, chaque trimestre, l'« enseignant responsable de classe » a un long entretien avec chaque élève et ses parents pour faire le point avec le support de la « fiche individuelle d'instruction ». « (...) En outre, pour les enseignants, Des rencontres hebdomadaires de travail entre les professeurs sont prévues à l'emploi du temps et la « visite » dans la classe d'un collègue, pour voir comment il travaille et en parler avec lui, est monnaie courante. Bref, les élèves ont en face d'eux un collectif d'adultes et non une juxtaposition de spécialistes affectés à différentes « tranches » de leur engagement scolaire : les différentes matières, la socialisation, la citoyenneté, la morale, etc. (Meirieu, 2016)

Ainsi conclut Meirieu, « En Finlande, le rapport entre « la forme » et « le cadre » est inversé au regard de ce que nous connaissons chez nous le plus souvent. (...) La « forme scolaire » (notre classe « traditionnelle ») n'est qu'une modalité parmi d'autres, tandis que le caractère éducatif du « cadre » est une finalité assumée par l'équipe des adultes : ces derniers le construisent et le portent ensemble, solidairement, et en sont collectivement responsables. Tous se sentent concernés et légitimes pour intervenir, à chaque instant et dans tous les espaces, sur les enjeux éducatifs de l'enseignement ».

Bouckaert, C. (2008). *Forces et faiblesse du système éducatif finlandais*. <http://dev.ulb.ac.be/urem/IMG/pdf/BeamerSysEducFin080303.pdf>

Dervin, F. (2013). Le mythe de l'éducation finlandaise. *Recherches en éducation*, (16), 1-89

Dervin, F. (2013). *La meilleure éducation au monde ?* L'Harmattan.

Halinen, I. (2011). Le curriculum en Finlande : un outil puissant au service de l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (56), 77-88.

Halinen, I., Niemi, H., & Toom, A. (2016). La confiance, pierre angulaire du système éducatif en Finlande. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, (72), 147-157.

Meirieu, P. (2016). Leçon de Finlande. *Le Café Pédagogique*. <http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2016/01/29012016Article635896463970136711.aspx>

Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142.

Toom, A., & Husu, J. (2016). Finnish teachers as 'makers of the many'. In *Miracle of education* (pp. 41-55). SensePublishers, Rotterdam.

Robert, P. (2008). *La Finlande, un modèle éducatif pour la France ? : les secrets d'une réussite*. ESF.

Simola, H. & Rinne, R. (2013). Education politics and contingency: Belief, status and trust behind the Finnish PISA miracle. *Recherches en éducation*, (16), 20-37.