

l'école

démocratique

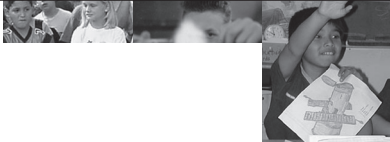
Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°33, mars 2008 • 3 euros



sommaire

DOSSIER / ÉCOLE FLAMANDE PLUS PERFORMANTE: POURQUOI?	PAGE 4
ÉCHOS DE L'ACTION DE L'APED-OVDS..... AGENDA	PAGE 13
LE SORT DES ENFANTS DANS LES CENTRES FERMÉS POUR ÉTRANGERS	PAGE 15
L'ÉCOLE ACCUEILLE, L'ÉTAT EXPULSE / RESF	PAGE 17
RADIOGRAPHIE DU SYSTÈME FINLANDAIS	PAGE 19
BRÈVES	PAGE 24

Pourquoi les performances PISA des élèves francophones et flamands sont-elles si différentes ?



l'école démocratique

**Avenue des Volontaires 103, Bte 6
B-1160 Bruxelles**

Tél.: +32 (02) 735 21 29

Courriel: aped@ecoledemocratique.org

Site: www.ecoledemocratique.org

*Une publication trimestrielle de l'Appel
pour une école démocratique (Aped).*

Existe également en néerlandais.

*Comité de rédaction: Tino Delabie, Nico
Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, Philippe
Schmetz, Hugo Van Droogenbroek.*

Maquette et mise en page: jean-marie gilson

Abonnements

Abonnement simple: 10 euros

Abonnement + affiliation: 12 euros
(ou plus, selon vos moyens).

Mode de paiement

Belgique: virement bancaire au compte
000-0572257-54 de l'Aped.

France: nous envoyer un chèque
au nom de Nico Hirtt.

Articles

*Les articles ou propositions d'articles
doivent nous parvenir par e-mail,
au format RTF, OpenOffice ou Word.*

*Le Comité de rédaction se réserve le droit
d'abrégé les articles, d'y apporter des
corrections mineures et d'en modifier les
titres et intertitres.*

Droit de copier

*Les textes publiés ici peuvent être librement
diffusés et reproduits par quelque moyen
que ce soit. Nous vous prions cependant
d'en mentionner clairement l'origine
et d'indiquer au moins un moyen de
contacter l'Aped (adresse, téléphone ou
e-mail). Merci de nous faire parvenir un
exemplaire de toute publication reprenant ou
citant des extraits de l'École Démocratique.*



***l'Aped se bat afin que tous les jeunes
accèdent par un enseignement public,
gratuit et obligatoire, aux savoirs qui
donnent force pour comprendre le monde
et pour participer à sa transformation.
Une farde de présentation de l'Aped,
comprenant notre texte de base,
est disponible sur simple demande.***



Cachez cette vérité que je ne saurais voir

ÉDITORIAL

Ainsi Mme Bertieaux (MR), relayée par le groupe Sudpresse et la télévision, se scandalise parce que, dans un test destiné à l'évaluation scolaire on demande aux enfants si une femme de ménage travaille chez eux et quelle langue ils parlent à la maison. Pour la responsable libérale il s'agirait là d'une «atteinte à la vie privée» qui «prend les enfants en otage». Rien de moins !

Rappelons que l'objectif de ces épreuves standardisées et récurrentes est d'évaluer, non pas les élèves individuellement, mais le système éducatif dans son ensemble. Cette évaluation porte sur l'efficacité du système (les performances moyennes) mais aussi sur son équité (la variation des performances et des acquis selon l'origine sociale, le genre, le statut d'immigration, la région, etc...).

Dès lors, il ne s'agit pas seulement de mesurer les performances des élèves face à une épreuve de mathématique ou de lecture, mais aussi de pouvoir les situer selon divers critères sociologiques. L'un d'entre eux, essentiel, est une estimation du statut socio-économique de l'enfant. Seulement voilà : on ne peut évidemment pas demander à un gamin de 10 ou 14 ans quel est le revenu de ses parents. Il l'ignore généralement. Alors la technique classique - utilisée dans les tests internationaux PISA ou dans l'enquête sur les «savoirs citoyens» que l'Aped mène actuellement en fin de secondaire - consiste à rassembler un grand nombre de variables qui permettent de «cerner» la situation sociale d'une famille. Certes, la présence ou non d'une femme de ménage n'est pas, en soi, un critère décisif de «richesse» ou de «pauvreté». Mais lorsqu'on l'associe habilement à plusieurs autres variables - nombre de livres ou d'ordinateurs, nombre de salles de bains ou de WC, nombre de voyages touristiques à l'étranger, modèle et marque de voiture du papa, type de logement,... - on finit par obtenir une estimation tout à fait pertinente de la position sociale d'un individu. Ces techniques n'ont pas été inventées par Mme Arena, ni par les professeurs qui ont préparé les questions de mathématique proprement dites; elles sont d'un usage courant et éprouvé dans toutes les grandes enquêtes sociologiques. Pareillement, la connaissance de la langue parlée à la maison est une donnée essentielle pour situer l'environnement socio-culturel d'un enfant. Sans la collecte de ces données il est, par exemple, impossible de déterminer si la langue maternelle est un facteur déterminant dans les performances scolaires et si elle l'est de la même façon dans tous les milieux sociaux (les fils de milliardaires arabes présentent-ils les mêmes difficultés scolaires que les enfants d'immigrants marocains sans qualification ?)

Dès lors, le problème que soulève la tempête dans un verre d'eau déclenchée par Mme Bertieaux n'est pas de savoir si ces questions sur les femmes d'ouvrage ou la langue étaient opportunes. Elle le sont évidemment: sans ce type de question les tests perdent une grande partie de leur intérêt. Le vrai problème qui se pose à nous est de savoir pourquoi Mme Bertieaux se met en colère. Et je ne vois guère que deux réponses possibles.

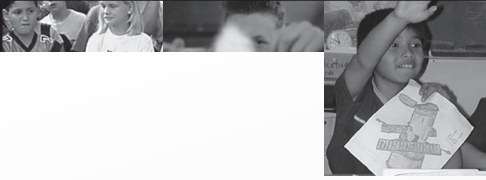
Il se pourrait évidemment qu'elle soit de bonne foi et qu'elle ne sache réellement pas à quoi sert ce type de questions. Dans ce cas, c'est qu'elle n'a rien compris aux objectifs et aux méthodes de l'évaluation d'un système éducatif. Après trois enquêtes PISA, il y aurait alors de quoi s'inquiéter sérieusement quant aux compétences de la porte-parole spécialisée en matière d'enseignement du plus grand parti de Wallonie.

En revanche, si l'on suppose que Mme Bertieaux a bien compris l'objectif de ces questions, alors son opposition doit être idéologique. Elle signifierait que les responsables du MR veulent bien que l'on évalue l'efficacité du système d'enseignement, mais pas son équité. On ne se prive pas de stigmatiser - surtout lorsqu'on est dans l'opposition - les médiocres performances globales de notre enseignement. Mais il ne faudrait surtout pas insister trop lourdement sur les mécanismes de ségrégation sociale qui le caractérisent. Car on risquerait alors de soulever des lièvres bien malodorants au nez de nos libéraux, comme la concurrence entre réseaux et la liberté de choix des parents....

A Mme Bertieaux de nous dire si elle n'est pas en mesure de comprendre la réalité de l'inégalité sociale à l'école ou si elle préfère ne pas la (faire) voir. Ou les deux. Et après tout, qu'importe ? Choisir entre des politiques incompetents et des politiques sans morale sociale, est-ce vraiment un choix ? Et ce n'est certes pas l'attitude de Marie Arena dans ce débat qui nous remontera le moral. Mise sous pression, la ministre s'est empressée d'annoncer qu'elle jugeait elle aussi «inopportune» cette question de l'épreuve d'évaluation. Après les reculades sur les distributeurs de Coca et sur les bassins scolaires, voilà une nouvelle preuve d'un grave déficit de courage politique et de capacité à communiquer de manière claire et offensive sur des questions essentielles.

Ah ! Que les grands et généreux principes sont donc fragiles en regard des impératifs d'une carrière politique !

Nico Hirtt



DEMANDEZ LE PROGRAMME !





demandez le programme!

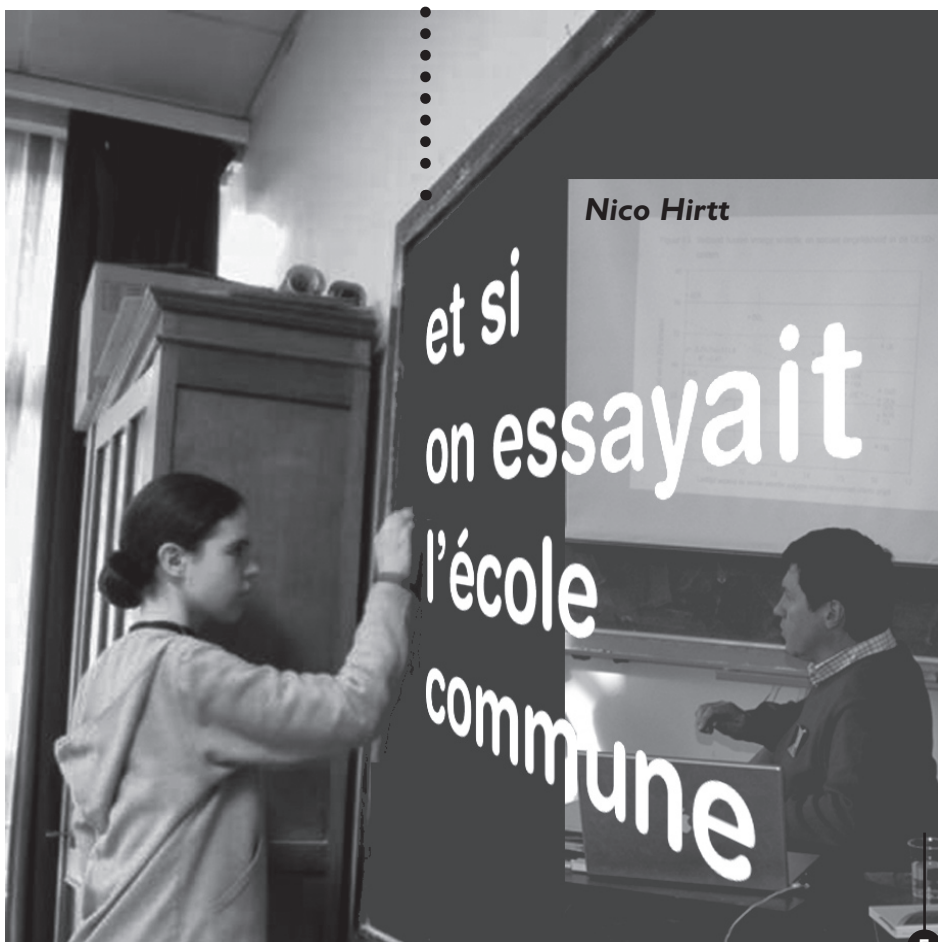
Pourquoi les performances PISA des élèves francophones et flamands sont-elles si différentes ?

Par Nico Hirtt

Depuis quelques années, les enquêtes internationales PISA viennent régulièrement mettre en lumière le grand écart de performances entre l'enseignement flamand et l'enseignement francophone de Belgique. Comment expliquer les médiocres performances des écoles de la Communauté française ? Certes, on peut invoquer des facteurs objectifs, comme la composition sociale des régions : Bruxelles et la Wallonie sont sensiblement plus pauvres que la Flandre. Mais les statistiques montrent que cela n'explique qu'une petite partie des écarts. On peut aussi observer que les moyens financiers de la Communauté française sont nettement inférieurs, ce qui se traduit par des taux d'encadrement sensiblement inférieurs. Mais peut-être faut-il aussi se pencher sur des considérations plus pédagogiques, comme les différences entre programmes d'étude et entre socles de compétence. C'est ce que nous faisons dans cet article, en nous penchant sur les cours de mathématique. On y découvre que la mise en oeuvre de l'approche par compétences a bel et bien conduit à une déstructuration des savoirs en Communauté française.

Démonstration.

La troisième édition de l'enquête internationale PISA confirme les positions relatives des systèmes d'enseignement francophone et néerlandophone belges. Sur le plan de l'égalité et de l'équité, le Nord et le Sud du Royaume partagent toujours





demandez le programme!

le triste privilège de figurer au rang des lanternes rouges dans les classements internationaux. Parmi les pays membres de l'OCDE, la Belgique présente ainsi la plus forte variance inter-élèves des résultats en mathématique : 33,4% de plus que la moyenne OCDE⁽¹⁾. Dans notre pays, ces écarts de performances sont également fortement liés à l'origine sociale des élèves. C'est en Communauté française que l'écart entre les performances des élèves les plus riches et les plus pauvres est le plus élevé d'Europe. La Communauté flamande vient quelques places plus loin, mais toujours dans le peloton de tête des pays ayant les systèmes éducatifs les moins équitables.

La cause de cette situation a été souvent analysée dans nos colonnes : en Flandre comme en Communauté française, l'enseignement est caractérisé, d'une part, par une sélection précoce vers des filières fortement hiérarchisées, et d'autre part, par un libéralisme extrême dans l'offre scolaire et dans le choix d'un établissement. Ce «quasi-marché» scolaire engendre de puissants phénomènes de ségrégation sociale et de développement inégal entre les établissements scolaires.

Mais l'édition 2006 vient également confirmer ce qu'avaient déjà dévoilé les précédentes enquêtes PISA, de même que d'autres études comparatives internationales : alors que la Communauté flamande de Belgique présente de très hauts scores moyens dans les tests en mathématique, lecture ou sciences, la Communauté française combine inégalité et prestations médiocres, pour ne pas dire déplorables.

Seulement un tiers de l'écart entre Communautés s'explique par des facteurs externes ou structurels

En mathématique, l'écart moyen entre les deux Communautés est de 50 points⁽²⁾. Pour tenter d'expliquer cette différence, l'Aped vient de réaliser une étude statistique fouillée⁽³⁾. Nous avons d'abord montré que si l'on tient compte de l'origine sociale des élèves, cet écart se réduit à 47 points. En d'autres mots, seulement 3 points sur les 50 points de différence entre les Communautés s'expliquent par la composition sociale plus «pauvre» des effectifs scolaires en Communauté française⁽⁴⁾.

On pourrait également envisager que l'importance numérique des enfants issus de l'immigration en Communauté française (24% de l'effectif total des élèves «PISA»), contre 7% en Flandre) permettrait d'expliquer une partie des différences. Notre étude montre qu'il n'en est (presque) rien : à origine sociale et nationale égale, les élèves francophones font toujours 46 points de moins que les petits Flamands. L'immigration n'intervient donc qu'à raison de 1 point.

Les deux communautés ont également des pratiques de sélection fortement différenciées. La Communauté flamande sélectionne plus rapidement les élèves les plus «faibles» vers des filières de qualification, alors que la Communauté française pratique davantage le redoublement.

Ceci permet de rendre compte d'une partie du différentiel de performances nord-sud (les élèves en retard sont évidemment défavorisés dans les tests PISA par rapport aux élèves qui sont « à l'heure »). Néanmoins, il apparaît que, même à niveau et à type d'enseignement égal, les écarts entre communautés restent très importants : de l'ordre de 40 points.

Enfin, il semble que l'application des élèves lors de la réalisation des tests PISA ait été un peu plus grande en Flandre qu'en Communauté française. Mais ceci semble à nouveau pouvoir expliquer seulement quelque 2,5 points d'écart de performances.

Et si on examinait les programmes d'étude ?

Au final, une fois toutes ces variables externes ou structurelles neutralisées, il subsiste un écart d'environ 38 points, ce qui représente toujours les trois quarts du différentiel de performances initial entre les deux communautés. Cet écart-là, il faudra bien l'attribuer à des facteurs internes. Certains penseront tout de suite aux pratiques pédagogiques, à la qualité des professeurs, à la discipline en classe, peut-être même au «sens de l'effort» réputé plus important en Flandre. Sans vouloir écarter a priori ces explications, il nous a semblé plus intéressant de commencer par étudier deux éléments plus objectivables : les programmes d'études et les conditions matérielles d'enseignement (traitées dans un article séparé).

En effet, si, toutes choses égales par ailleurs, certains élèves sont moins performants que d'autres lors de tests de compétences scolaires, alors, avant d'incriminer leurs enseignants, il faut tout de même bien se poser la question suivante : que leur a-t-on demandé d'enseigner ?

En Wallonie et à Bruxelles, les objectifs généraux de la formation dans chaque discipline sont décrits dans les «*Socles de compétences*» fixés par le gouvernement francophone. En Flandre, ils sont spécifiés dans les «*eindtermen*». La différence n'est pas purement sémantique : la Communauté française a fait le choix de pousser beaucoup plus loin que la Flandre le passage à une formulation d'objectifs en termes de compétences et non de connaissances. Elle a également fait ce choix depuis plus longtemps que la Communauté flamande.

Ces socles de compétences et *eindtermen* servent ensuite de base aux réseaux d'enseignement pour l'élaboration de leurs programmes spécifiques.

Dans un premier temps, nous avons comparé de façon purement statistique les socles de compétences et *eindtermen* en mathématique, pour l'enseignement primaire et le premier degré secondaire (enseignement général). Pour ce faire, nous avons isolé dans chacun des deux textes les indications relevant strictement de l'énoncé des connaissances et compétences requises dans cette discipline, les mathé-



demandez le programme!

matiques. En d'autres termes, nous avons éliminé les discours introductifs généraux, les considérations politiques ou idéologiques, les recommandations méthodologiques ou pédagogiques générales, etc... En revanche nous avons conservé les directives méthodologiques strictement liées à la discipline (comment démontrer ceci, comment expliquer cela...). Dans le texte restant, nous avons comptabilisé les termes-clés indiquant un concept mathématique («nombre entier», «triangle», «somme»...) ou un savoir-faire mathématique («savoir calculer...», «savoir énoncer...», «savoir expliquer...», «savoir mesurer...», etc.).

Dans les *eindtermen* de l'enseignement primaire néerlandophone, nous avons ainsi relevé 183 références explicites à des concepts mathématiques ou des «savoir faire» précis. Dans les socles de compétence francophones correspondants, nous n'en avons relevé que 84, soit moins de la moitié ! Dans le premier degré secondaire, l'écart est encore plus important : 151 concepts et «savoir-faire» du côté flamand, contre 56 du côté francophone. Au total, enseignement primaire et premier degré secondaire confondus, on arrive donc à 334 références explicites contre 140. Signalons encore que le document flamand ainsi épuré compte 14.244 signes et 98 items, contre 6.703 signes et 66 items côté francophone.

Le nombre total de références explicites à des concepts ou à des «savoir-faire» est donc plus de deux fois supérieur en Communauté flamande. Cela se traduit parfois par des exigences plus élevées, mais aussi, très souvent, par des recommandations plus précises, plus explicites, comme en témoignent les exemples ci-dessous.

Socles de compétences pour l'enseignement primaire

Dans certains cas, les différences dénotent un véritable écart en termes de niveaux d'exigences. Par exemple, la toute première compétence requise de la part des petits Flamands est de pouvoir «compter en avant et en arrière (*terugtellen*) par unités, par deux, par cinq et par puissances de dix». Les élèves francophones, eux, doivent seulement pouvoir «Dénombrer par comptage».

De même, les élèves flamands «peuvent trouver les diviseurs d'un nombre naturel (≤ 100); ils peuvent trouver le (plus grand) commun diviseur [et] le (plus petit) commun multiple». Alors que les enfants francophones apprendront seulement à «décomposer des nombres en facteurs premiers». Ils n'étudieront le PGCD ou le PPCM que selon le bon vouloir d'un professeur (ou d'un programme de réseau), mais les socles de compétences n'en parlent pas.

Sur le plan de la conceptualisation théorique, les attentes sont plus fréquentes, plus explicites et souvent plus élevées du côté flamand. Ainsi, les élèves flamands «peuvent reconnaître et formuler les différentes fonctions des nombres naturels». Rien d'équivalent du côté francophone.

«Savoir la signification de...», pouvoir «illustrer [un concept] par un exemple», connaître le sens précis des termes... voilà des exigences que l'on retrouve souvent dans les «*Eindtermen*». Les élèves flamands doivent par exemple «savoir la signification des termes : additionner, soustraire, multiplier, diviser, multiple, diviseur, diviseur commun, plus grand commun diviseur, plus petit commun multiple, pourcentage, somme, différence, produit, quotient et reste. Ils peuvent en fournir des exemples corrects et peuvent expliquer dans quelles situations ces concepts peuvent être mis en oeuvre». Il n'y a pas d'équivalent francophone à cette demande.

Pareillement, les élèves flamands, et eux seuls, doivent pouvoir «utiliser dans une conversation les symboles, la terminologie, les notations et les conventions étudiées au cours».

Du côté francophone, on demande de pouvoir «utiliser avec pertinence le calcul mental», comme alternative éventuelle à l'utilisation d'une calculatrice. Les élèves flamands, eux, «effectuent des calculs mentalement, en utilisant des stratégies de résolution adéquates, sur base de leur compréhension des propriétés des opérations et de la structure des nombres: additionner et soustraire jusqu'à cent, additionner et soustraire de grands nombres arrondis, multiplier et diviser par analogie avec les tables».

Le degré de précision des indications est tout à fait différent entre la Flandre et la Communauté française. Ainsi, le calcul mental, dont il a été question ci-dessus, doit-il évidemment s'appuyer sur une solide connaissance des tables. Les élèves flamands sont donc «à même de fournir immédiatement le résultat correct de l'addition et de la soustraction jusqu'à 10, des tables de multiplication jusques et y compris 10 et des tables de division correspondantes». Les petits francophones, pour leur part, doivent apprendre à «construire des tables d'addition et de multiplication, en comprenant leur structure, et les restituer de mémoire». Sans autre précision.

Même chose pour le calcul écrit. Voici les directives que reçoit à ce sujet l'instituteur flamand : «[Les élèves] connaissent les algorithmes numériques. Ils sont capables d'effectuer les quatre opérations de base avec des nombres naturels et décimaux : additionner jusqu'à cinq nombres (somme < 10.000.000); soustraire (d'un nombre < 10.000.000 et comptant au maximum 8 chiffres); multiplier (le multiplicateur comporte au maximum 3 chiffres; le produit au maximum 8 chiffres et 2 chiffres après la virgule); diviser (diviseur de maximum 3 chiffres, quotient de maximum 2 chiffres après la virgule)». A l'instituteur francophone on dit seulement que ses élèves doivent «utiliser avec pertinence le calcul écrit». Pas un mot de plus !

Cette absence de précision, du côté francophone, est systématique. En géométrie, par exemple, on attend des élèves flamands qu'ils puissent «reconnaître et nommer les objets géométriques suivants sur base de leurs propriétés : dans le plan, les points, les droites, les angles et les figures planes (triangles, quadrilatères, cercles); dans l'espace, les polyèdres (cube, parallélépipède, pyramide), la sphère et le cylindre». Dans les socles de compétence francophones, cela devient : «reconnaître, comparer des solides et des figures, les différencier et



demandez le programme!

les classer sur base de la perception, de la comparaison avec un modèle, de propriétés de côtés, d'angles pour les figures». Quels solides ? Quelles figures ? Chacun fera comme il vaudra...

On pourrait déceler, dans l'exemple précédent et dans certaines autres différences entre les communautés, un souci francophone d'attacher davantage d'importance aux compétences (comparer, classer, percevoir...) qu'aux connaissances. Mais c'est un leurre. Car même la résolution de problèmes reçoit davantage d'attention dans les «eindtermen». Au terme de l'enseignement primaire, les élèves flamands doivent en effet «pouvoir utiliser efficacement les notions, compréhensions et procédures concernant les nombres, les mesures et la géométrie indiqués dans les 'eintermen' respectifs, dans des situations d'application concrètes en classe ou hors de la classe». Alors qu'on attend seulement de leurs condisciples francophones qu'ils sachent «résoudre des problèmes simples de proportionnalité directe»...

Socles de compétences pour le premier degré secondaire

On retrouve ici aussi d'importantes différences de niveau dans la précision et l'exigence de rigueur. Quand l'enseignant francophone est chargé d'apprendre à ses élèves à «utiliser, dans leur contexte, les termes usuels et les notations propres aux nombres et aux opérations», sans plus de précision, son collègue flamand sait pour sa part que ses élèves devront «utiliser la terminologie adéquate en relation avec les opérations : addition, somme, termes d'une somme, soustraction, différence, multiplication, produit, facteurs d'un produit, division, quotient, diviseur, dividende, reste, pourcent, carré, racine carrée, puissance, exposant, opposé, inverse, valeur absolue, moyenne».

De nouveau, la conceptualisation est souvent absente du côté francophone. On n'y trouve par exemple rien d'équivalent à cette exigence des eindtermen flamands : «[les élèves] savent que les propriétés des opérations dans l'ensemble des nombres naturels restent valables et peuvent être étendues à l'ensemble des nombres entiers et des nombres rationnels».

Différences de contenus aussi, mais toujours à l'avantage de la Flandre, où les enfants auront par exemple appris à «calculer des puissances de 2 et de 10, à exposants entiers. Ils appliquent les règles de calcul des puissances». Pas de puissances pour les petits francophones... Pas de produits remarquables de binômes, non plus, alors que leurs condisciples flamands «connaissent les formules produits remarquables suivants : $(a \pm b)^2$ et $(a+b)(a-b)$; ils peuvent les justifier et les utiliser dans les deux sens». De plus, ils peuvent «additionner et multiplier des binômes et des trinômes et en simplifier le résultat».

Les francophones doivent pouvoir «relever des régularités dans des suites de nombres». Les Flamands, eux, doivent «découvrir des régularités dans des suites ou des schémas simples et savoir les décrire au moyen de formules». De manière

fréquente, le souci de formalisation est ainsi réservé aux Flamands.

Et toujours cette énorme différence de précision. En géométrie, les socles francophones demandent de pouvoir «associer un solide à sa représentation dans le plan» et «relever des régularités dans des familles de figures planes». Mais en Flandre on précise quels sont ces solides («cube, parallélépipède, prisme droit, cylindre, pyramide, cône et sphère») et quelles sont ces régularités («la somme des angles d'un triangle ou d'un quadrilatère, les propriétés des triangles équilatéraux et isocèles, les propriétés des côtés, angles et diagonales des quadrilatères»)

Ces mêmes élèves flamands auront appris à «calculer le périmètre et l'aire du triangle, du quadrilatère et du cercle; le superficie et le volume du cube, du parallélépipède et du cylindre». Pas de formules de surface ou de volume pour les francophones.

Quant au raisonnement théorique en géométrie, seule la Flandre semble y attacher de l'importance puisque seuls les élèves du Nord de la Belgique devront «comprendre un raisonnement ou une argumentation simple en relation avec les propriétés des figures géométriques».

Pareillement, seuls les élèves flamands devront «comprendre et utiliser le langage mathématique dans des situations simples».

Dans les deux communautés, les pourcentages ont été appris en primaire. En Communauté française, on juge que cela suffit. Les jeunes Flamands, eux, devront continuer d'apprendre, au premier degré secondaire, à «utiliser les pourcentages dans des contextes sensés».

Au terme de la lecture de ces deux documents, on a le sentiment d'avoir d'un côté un catalogue précis et organisé de directives - formulées sur le mode «Les élèves doivent savoir...», «Les élèves doivent connaître...», «Les élèves doivent pouvoir...» - et, de l'autre côté, une collection hétéroclite, inorganisée, de recommandations vagues, ouvrant la porte à de nombreuses interprétations. D'un côté, un équilibre entre des connaissances pures (définitions, terminologies...), de l'approfondissement théorique et conceptuel (savoir expliquer, savoir justifier...), des compétences (savoir calculer, savoir dessiner, savoir résoudre...) et des mises en situation (problèmes, découvertes...). De l'autre, un mépris affiché pour la connaissance pure et pour la théorie, au profit d'une vision idéaliste, parfois même dogmatique, de la compétence et de la quête de sens.

Programmes de l'enseignement officiel

Ces différences vont se cristalliser par la suite dans les programmes respectifs des réseaux dans les deux Communautés. Déjà au niveau de l'enseignement officiel organisé par les Communautés - ou plutôt par le ARGO en Flan-



demandez le programme!

dre - dont les programmes sont pourtant caractérisés en Communauté française par un degré de rigueur supérieur à celui de l'enseignement libre, on observe d'importantes différences entre les communautés. Relevons-en quelques-unes, puisées dans la partie «Algèbre» du programme de première année secondaire.

Seuls les élèves Flamands doivent «connaître la représentation symbolique des ensembles en

$$\mathbb{N}, \mathbb{Z}, \mathbb{N}_0, \mathbb{Z}_0, \mathbb{Z}^+, \mathbb{Z}_0^+, \mathbb{Z}_0^-, \mathbb{Q}_0, \mathbb{Q}^+, \mathbb{Q}^-, \mathbb{Q}_0^+, \mathbb{Q}_0^-$$

et savoir lire et écrire ces ensembles». De plus, ils pourront «expliquer l'extension de \mathbb{N} vers \mathbb{Z} »

Eux seuls doivent savoir ce qu'est et comment l'on trouve le reste d'une division.

Les élèves flamands doivent «pouvoir effectuer une recherche sur le commutativité, le caractère partout défini dans \mathbb{N} et dans \mathbb{Z} ; l'associativité, le rôle de 0 et de 1; éventuellement la notion d'élément neutre; la somme d'un nombre et de son opposé; éventuellement la notion d'élément symétrique». Ils pourront aussi «énoncer les propriétés des opérations» et «justifier les étapes d'un calcul en mentionnant les propriétés utilisées». Pendant ce temps, les petits francophones auront appris à «utiliser la commutativité et l'associativité». Point final.

Ces propriétés, les Flamands apprendront aussi à les «appliquer lors du calcul mental». Du côté francophone, le calcul mental est derechef inconnu.

Les élèves flamands apprennent dès la première année secondaire «le mode d'écriture, de lecture, la terminologie [relatifs à] l'élévation à la puissance, l'exposant, le carré»; ils «savent calculer des puissances naturelles de nombres entiers» et «connaissent la relation entre le calcul d'un carré et d'une racine carrée». Les francophones, eux, apprennent seulement à «calculer des puissances à exposants naturels». Ici, pas de souci de terminologie, de mode d'écriture ou de lecture, ni de racines.

Les enseignants flamands se voient contraints, pour apprendre aux élèves à résoudre des équations, d'utiliser la seule méthode pédagogiquement efficace et mathématiquement logique : «Nous effectuons la même opération sur les deux membres d'une équation (méthode de la balance)». Du côté francophone, des légions d'enseignants continueront d'apprendre à leurs élèves que des termes et des facteurs «passent d'un côté à l'autre» d'une équation, par une espèce de procédé magique qui les fait tantôt changer de signe et tantôt, plus bizarrement encore, passer du numérateur au dénominateur ou vice-versa. Le «truc» en lieu et place de la logique, voilà sans doute l'aboutissement inévitable lorsque la quête de compétence se substitue à la volonté de (faire) comprendre.

Lisibilité et cohérence

Une autre différence importante mérite d'être relevée. Elle concerne aussi bien les socles de compétences que

les programmes des deux réseaux. Du côté flamand, les eindtermen (socles) et les leerplannen (programmes) sont structurés en suivant une logique disciplinaire cohérente et facile d'emploi. D'abord, une subdivision par années ou niveaux d'enseignement. Ensuite, quelques grands chapitres - par exemple, en première année de l'enseignement secondaire, la théorie des nombres, l'algèbre et la géométrie - qui sont ensuite subdivisés chacun en trois grands points : 1) les notions et connaissances (ce qu'il faut savoir), 2) les procédures (ce qu'il faut savoir faire), 3) les relations entre les concepts (ce qu'il faut comprendre). Du côté francophone, en revanche, on a rejeté cette approche chronologique et disciplinaire au profit d'une organisation des socles et des programmes sur base de classes de compétences. Voici ce que cela donne dans les socles de compétences de la Communauté française :

1. Les nombres
 - 1.1. Compter, dénombrer, classer
 - 1.2. Organiser les nombres par familles
 - 1.3. Calculer
2. Les solides et les figures
 - 2.1. Repérer
 - 2.2. Reconnaître, comparer, construire et exprimer
 - 2.3. Dégager des régularités, des propriétés, argumenter
3. Les grandeurs
 - 3.1. Comparer, mesurer
 - 3.2. Opérer, fractionner
4. Le traitement de données

Le moins que l'on puisse dire est que ce classement (identique pour les deux cycles primaires et pour le premier degré secondaire) est assez hermétique et arbitraire. Il en résulte, pour l'enseignant, un manque dramatique de lisibilité des directives. Par exemple, la compétence «effectuer des opérations (lesquelles ? mystère !) avec des nombres» se trouve au point «1.3. Calculer». Mais «décomposer des nombres en facteurs premiers» a été classé au point «1.2. Organiser les nombres par familles». Et la compétence «additionner et soustraire des grandeurs fractionnées» figure au point «3.2. Opérer». Comprenez qui pourra ! L'enseignant se trouve contraint de naviguer à travers cette organisation absconse pour tenter d'y construire un peu de cohérence et une progression logique des apprentissages.

Programmes de l'enseignement catholique

Nous ne saurions conclure sans nous arrêter brièvement aux programmes de mathématique imposés dans l'enseignement primaire du réseau catholique francophone. Ils sont symptomatiques de la dérive qui accompagne aujourd'hui l'approche par compétences en Communauté française. Ce programme ne compte pas moins de 163 pages. Mais on y cherchera en vain un aperçu clair, structuré et détaillé des savoirs disciplinaires mathématiques qu'il s'agit de faire acquérir aux élèves. En lieu et place, on nous propose une organisation basée sur une classification arbitraire en quatre grandes catégories de compétences. Certaines de ces grandes compétences (dites «d'intégration») sont ensuite



demandez le programme!

détaillées en quelques lignes de «*compétences spécifiques*». Mais si l'on espère trouver dans ces «*compétences spécifiques*» l'énoncé des connaissances et savoir-faire mathématiques que l'instituteur est sensé transmettre, construire, faire construire ou exercer, on reste sur sa faim. On n'y retrouve même pas tous les points qui figurent pourtant comme des matières obligatoires dans les socles de compétences de la Communauté française. A tel point que l'on ne comprend pas bien comment ce prétendu «*programme*» a pu être accepté.

Considérons un exemple simple: le calcul mental et le calcul écrit pour les opérations de base. Les socles de compétences exigent de pouvoir «*construire des tables d'addition et de multiplication (...) et les restituer de mémoire*». Ils exigent aussi de pouvoir «*utiliser avec pertinence le calcul écrit et mental*». On se souviendra combien ces formulations manquent déjà cruellement de précision lorsqu'on les compare avec les exigences des «*eindtermen*» flamands. Mais même ce minimum ne figure pas au programme de l'enseignement catholique francophone. Sans doute les rédacteurs de ce programme diront-ils que cela relève de l'évidence et que cela figure implicitement dans la compétence SCN.4.1 «*Construire et utiliser quelques automatismes de base nécessaires*» qui est elle-même un sous-compétence de la compétence SCN.4 «*Résoudre des calculs*». Mais quels sont ces automatismes ? A quel niveau attend-on que les élèves les maîtrisent ? Et comment ne pas voir qu'en enfouissant des savoirs aussi fondamentaux sous une montagne de compétences imprécises («*choisir une démarche et la mener à son terme*», «*créer des classes, des familles de nombres*», «*vérifier le résultat d'une opération de diverses manières*»...) on envoie aux enseignants un message qui relativise considérablement l'importance de ces apprentissages essentiels. Et pour qui aurait cru déceler malgré tout une logique et un ordre dans la numérotation qui organise ce fatras, une note au bas de la page 12 rappelle bien à propos que ces numéros «*ne visent aucune hiérarchisation des compétences*».

Le programme proprement dit s'arrête là, après l'énoncé (longuement commenté) des quatre compétences d'intégration et l'énoncé (sans aucun commentaire) des compétences spécifiques (c'est-à-dire des compétences disciplinaires). Ce qui vient ensuite, ce sont 140 pages de «*propositions d'activités*». Elles sont, pour la plupart, d'une grande valeur pédagogique. Mais cela ne corrige aucunement l'absence d'un véritable programme. Elles auraient leur place dans un manuel de mathématique pour instituteurs ou dans un cours destiné à de futurs instituteurs, pas dans un programme ! Car de deux choses l'une. Soit l'enseignant n'a pas peur de son inspecteur et interprète le terme «*proposition*» à la lettre ce qui fait perdre le caractère quelque peu régulateur qu'apportent ces activités. Soit il est prudent et va se sentir obligé d'appliquer ces propositions. Ce qui le spolie de l'essence de l'acte pédagogique : développer des pratiques, des activités, adaptées à ses élèves et fondées sur sa propre expérience. Qui plus est, l'organisation de ces «*propositions d'activités*» est une fois de plus dominée par le regroupement arbitraire en compétences idéalisées au lieu de suivre une démarche

logique d'apprentissage qui aurait au moins eu le mérite de rendre leur utilisation aisée.

Bref, au pays du surréalisme, ceci n'est pas un programme. Présenté comme tel, ce texte aurait sans doute constitué un fort intéressant guide de pédagogie des mathématiques. Avec le titre de «*programme*», cela devient à la fois un instrument de dérégulation des apprentissages et une négation de la liberté pédagogique de l'enseignant.

Conclusions

Face au déficit de moyens budgétaires⁽⁵⁾, résultant d'une part des mesures d'austérité des années 80 et d'autre part de la catastrophique loi de financement de 1989, la Communauté française a pratiqué une sorte de fuite en avant dans des réformes pédagogiques et programmatiques peu fondées, profondément dérégulatrices et vouées à l'échec en raison des mauvaises conditions matérielles (budgets, encadrement...) où elles ont été imposées. Un examen minutieux des socles de compétence et des programmes de mathématique en Communauté française montre en effet qu'ils sont moins ambitieux, mais surtout beaucoup moins précis et moins exigeants que leurs homologues flamands. Ils négligent l'importance des savoirs structurés et manquent cruellement de lisibilité. Dans ces conditions, il ne faut pas s'étonner de voir les modestes politiques de prolongation du tronc commun et de réduction des taux de redoublement vouées à l'échec. Elles ne pouvaient conduire qu'à un abaissement et un étirement des performances, apportant ainsi de l'eau au moulin de ceux qui craignent - bien à tort - que toute politique de démocratisation de l'école conduise fatalement à un «*nivellement par le bas*».

Une révision urgente des socles de compétences et des programmes s'impose donc, à nos yeux, en Communauté française. Le flou «*artistique*» et le jargon pédagogique abscons qui prévalent actuellement ont clairement prouvé leurs ravages. Il faut absolument viser une plus grande clarté, une meilleure lisibilité, un niveau d'exigences plus élevé et, surtout, plus strict. Il faut une énumération cohérente et une formulation claire des attentes en termes de connaissances et de compétences disciplinaires, en lieu et place des vagues compétences transversales, généralement dénuées de tout fondement scientifique⁽⁶⁾, qui dominent trop souvent la rédaction des programmes actuels.

1) OCDE 2007, PISA 2006, Volume 2, Data, tableau 4.1 g

2) Les performances PISA des élèves de 15 ans se mesurent en points. La moyenne internationale a été arbitrairement fixée à 500 points et l'écart type est de 100 points, ce qui signifie que deux tiers des élèves (tous pays confondus) se situent entre 400 et 600 points. Un écart de 50 points entre deux pays ou deux régions est donc tout à fait considérable.

3) L'étude complète est disponible sur notre site internet www.ecoledemocratique.org

4) Il se pourrait que ce chiffre soit un peu plus élevé si l'on tenait compte de certains effets de structure sociale, comme la plus forte concentration de pauvreté au sud du pays.

5) Voir notre deuxième article

6) Lire à ce sujet : Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence. *Revue française de*



demandez le programme!

Une communauté française sous-financée

Par Nico Hirtt

Outre les différences sur le plan des programmes, ainsi que les facteurs externes et structurels évoqués en introduction de notre premier article, on ne peut comparer l'enseignement francophone et l'enseignement flamand sans envisager aussi les énormes différences sur le plan du financement, donc des conditions d'encadrement.

Nul n'ignore, en Belgique, que les institutions de la Communauté flamande sont plus riches que celles de la Communauté française. On sait aussi, généralement, que les moyens alloués par la Communauté flamande à son enseignement sont supérieurs à ceux de la Communauté française. Mais prend-on réellement la mesure de cet écart ?

Tableau 15 Encadrement et moyens budgétaires dans les deux communautés			
(Année scolaire 2005-2006)	Vlaamse Gemeenschap	Communauté française	Δ% (N-F)/F
Fondamental ordinaire			
Effectifs	621 682	478 210	30,0 %
Personnel enseignant et directions (Eq.T.P.)	46 479	32 286	44,0 %
Personnel total (Eq.T.P.)	50 422	34 247	47,2 %
Dépenses (milliers d'€)	2 347 502	1 471 909	59,5 %
Ratio Elèves / enseignants	13,38	14,81	-9,7 %
Enseignants / 100 élèves	7,48	6,75	10,7 %
Dépenses par élève (€)	3 776	3 078	22,7 %
Secondaire ordinaire			
Effectifs	439 550	350 083	25,6 %
Personnel enseignant et directions (Eq.T.P.)	55 388	37 146	49,1 %
Personnel total (Eq.T.P.)	62 117	44 743	38,8 %
Dépenses (milliers d'€)	3 156 365	2 128 450	48,3 %
Ratio Elèves / enseignants	7,94	9,42	-15,8 %
Enseignants / 100 élèves	12,60	10,60	18,8 %
Dépenses par élève (€)	7 181	6 080	18,1 %
Fondamental + secondaire			
Ratio Elèves / enseignants	10,42	11,93	-12,7 %
Enseignants / 100 élèves	9,60	8,38	14,5 %
Dépenses par élève (€)	5 186	4 347	19,3 %



demandez le programme!

Dans l'enseignement fondamental, la Communauté flamande compte 30% d'élèves de plus que la communauté française. Mais le nombre de ses instituteurs et directeurs est supérieur de 44%. Dès lors, le nombre d'élèves par professeur est, en Flandre, inférieur de 9,7 % par rapport au sud du pays. A l'inverse, le taux d'encadrement mesuré par le nombre d'enseignants pour 100 élèves est supérieur de 10,7%.

Dans l'enseignement secondaire, ces écarts sont encore plus importants puisque le taux d'encadrement flamand est presque de 19% supérieur au taux francophone. Ceci s'explique sans doute partiellement par le fait que la Flandre compte, comme nous l'avons vu plus haut, davantage d'enseignement technique et professionnel.

Sur le plan budgétaire, les différences sont plus frappantes encore, surtout dans l'enseignement fondamental, où la dépense par élève en Flandre dépasse de 22,7% celle qui est consentie en Communauté française.

Au total, tous niveaux d'enseignement confondus, le nombre d'élèves par enseignant est 12,7% plus bas en Communauté flamande, les taux d'encadrement y sont 14,5% supérieurs et les dépenses par élève y dépassent de 19,3% celles de la Communauté française.

Ces chiffres montrent ce que nous n'avons cessé d'écrire depuis 1990 : la communautarisation de l'enseignement a été une catastrophe sur le plan de l'équité entre régions. Et les différents plans de sauvetage de la Communauté française concoctés depuis lors n'auront fait qu'entretenir une situation inadmissible. Il n'existe aucune raison, aucune motivation, pour que deux enfants d'un même pays se voient scolarisés dans des conditions tellement inégales, au seul motif qu'ils habitent des régions différentes. Ce qui vaut (ou devrait valoir) pour la sécurité sociale - qui est l'assurance sociale des adultes - devrait a fortiori être valable pour un enseignement que l'on peut considérer comme l'assurance-avenir des enfants et des jeunes.

La situation relative des deux communautés en termes de moyens financiers est devenue intenable. Même dans les pays où l'enseignement est fédéralisé depuis longtemps, comme l'Allemagne, il n'existe pas de tels écarts entre régions dans les moyens accordés aux écoles. Une révision de la loi de financement est dès lors impérative. La meilleure solution consisterait sans doute à en revenir à un financement direct de l'enseignement par le pouvoir fédéral (et non via les communautés), sur base de critères identiques (mêmes salaires, mêmes statuts, même financement par élève, mêmes subsides de fonctionnement, etc...). Cela permettrait enfin de ramener l'enseignement belge dans la sphère du fonctionnement démocratique d'une nation moderne. Aujourd'hui, les moyens budgétaires de l'éducation échappent à tout débat parlementaire puisqu'au Parlement

fédéral on n'en parle plus depuis dix-huit ans et qu'aux Parlements régionaux ou communautaires on en parle... sans pouvoir agir sur le montant du financement, bloqué par une loi spéciale. A défaut d'une telle mesure, pourtant logique, il conviendrait au moins de revoir le financement des communautés, en utilisant une clé de répartition basée sur le nombre effectif d'élèves (et pas le nombre de jeunes en âge de scolarité obligatoire) et en augmentant la dotation fédérale à un niveau qui permettrait à la Communauté française de «refaire» son retard sur la Flandre. Sans doute aurions-nous là, enfin, un sujet de discussion intéressant et utile pour meubler les interminables débats institutionnels en cours dans les hautes sphères politiques de ce pays.

Quant aux bonnes performances moyennes de la Flandre, elles n'excusent nullement - bien au contraire -, la permanence d'une inégalité et d'une ségrégation sociale scolaire qui reste l'une des plus élevées du monde industrialisé. Les moyens plus importants auraient dû servir, en priorité, à assurer les conditions d'une école plus démocratique. Mais il semble que l'on ait préféré gonfler les indicateurs de qualité (moyenne) plutôt que de viser l'équité. Au nord comme au sud de la Belgique, on parle beaucoup d'équité, mais il ne semble guère exister une volonté de s'attaquer réellement aux mécanismes structurels, responsables des inégalités sociales entre écoles : les quasi-marchés scolaires (absence de régulation des choix scolaires, réseaux concurrents...) et l'orientation beaucoup trop précoce vers des filières hiérarchisées.





Echos de l'action de l'APED - OVDS ... et dates à cocher dans votre agenda.



19 janvier : débat sur le port du voile islamique à l'école

Une bonne vingtaine de membres s'étaient déplacés pour mener un débat sur une question particulièrement sensible dans les milieux progressistes. Débat serein où les différentes positions ont été argumentées. Reste à publier dans les semaines qui viennent une synthèse des échanges. Chose promise ...

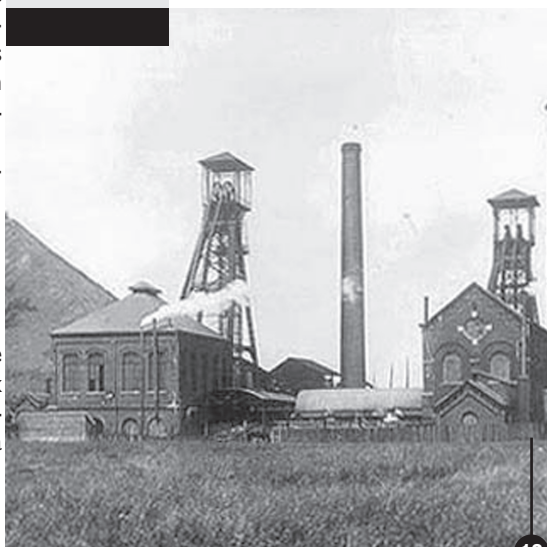
Conférence de presse le jeudi 28 février Pourquoi les performances PISA des élèves francophones et flamands sont-elles si différentes ?

Si l'enseignement flamand est quasiment aussi inégalitaire que celui de la Communauté française, il n'en demeure pas moins frappant de constater une nette différence dans les niveaux moyens respectifs des deux communautés. Comment s'expliquer les meilleures performances des élèves du nord du pays ? Nous avançons, chiffres à l'appui, deux premières explications : primo, les moyens - en encadrement et en subventions - ne sont pas les mêmes ; secundo, les programmes sont bien plus lisibles et exigeants en Flandre.

Nous avons jugé utile de convoquer une conférence de presse sur cette question.

Enquête sur les « savoirs citoyens »

L'enquête sur les « savoirs citoyens » suit son cours. Les étudiants ont été soumis à nos questions. Les réponses rentrent. Il faudra encore un peu (doux euphémisme) attendre pour pouvoir dévoiler les résultats de ce test, le traitement des informations n'étant pas une mince affaire. Un grand merci dès à présent aux collègues qui auront accepté de s'engager dans cette démarche.





Samedi 12 avril à Anvers Journée d'étude (en néerlandais) sur « l'école de l'inégalité »

Même si cette journée se déroulera en flamand, nous invitons chaleureusement les francophones (plus ou moins bilingues et/ou souhaitant manifester leur soutien à l'initiative) à faire le déplacement dans la Métropole.

Cette journée fait suite à la parution, l'an dernier, d'un livre qui fait grand bruit en Flandre. Pour preuve, «De school van de ongelijkheid» (EPO), signé par Nico Hirtt, Ides Nicaise et Dirk De Zutter, en est déjà à sa deuxième impression ! L'avant-midi, ce sont les trois auteurs qui exposeront le fruit de leur travail. Après-midi, la parole sera aux participants, réunis dans trois ateliers thématiques (chacun des auteurs sera personne-ressource d'un de ces ateliers). Cidessous le programme détaillé.

9 heures : accueil, inscriptions et café

9.45 : mot d'accueil du directeur de l'établissement

De 10.00 à 11.00 : conférences des trois auteurs

De 11.00 à 11.20 : pause

De 11.20 à 12.30 : panel (questions-réponses des lecteurs, aspects politiques du livre)

De 12.30 à 13.45 : pause de midi (sandwiches, soupe et boissons fraîches à prix démocratiques)

De 13.45 à 16.30, avec une pause à 15.00, trois ateliers thématiques :

A. Une longue formation de base commune est-elle souhaitable et réalisable ? Avec Dirk De Zutter

B. Comment arriver à des écoles et à des classes socialement mixtes ? Avec Nico Hirtt

C. Comment appréhender le retard scolaire des élèves allochtones ? Avec Ides Nicaise

De 16.30 à 17.00 : séance plénière, synthèse des ateliers

School Maris Stella & Sint-Agnes, Turnhoutsebaan 226, Borgerhout.

Depuis la Gare Centrale, 5 minutes en tram ou bus, 15 minutes à pied.

PAF: 5 ou 3 euros (membres et étudiants)

**Renseignements et inscriptions (avec l'atelier choisi) : www.democratischeschool.org
ou Ovds/Aped, Avenue des Volontaires, 103,
1160 Bruxelles**

Samedi 11 octobre 2008 Un autre regard sur le Pays Noir

Depuis quelques temps, nous ne nous reconnaissons plus dans notre propre pays. Nous recevons sans cesse des images négatives de la Wallonie et particulièrement de Charleroi. Les médias véhiculent, au Nord comme au Sud du pays, des préjugés sur les différentes communautés. Les Flamands seraient des bosseurs, et leur enseignement au top. Les Wallons ne seraient que des paresseux et des profiteurs... La partie émergée de l'iceberg, c'est « Charleroi, le Chicago du Sud », avec des affaires à n'en plus finir... L'enseignement y serait un désastre. Ces images sont aussi véhiculées dans nos écoles. Que faire pour comprendre ce qui se passe ? Et comment renverser la vapeur ?

En 1903, le journaliste francophone Auguste De Winne écrivait le livre « Arm Vlaanderen », rapport d'un voyage dans une région pauvre, peuplée d'analphabètes surexploités. Cent ans plus tard, Pascal Verbeken, journaliste flamand, fait le voyage en sens inverse. Un livre passionnant voit le jour. Entretemps, l'« Arm Vlaanderen » est devenue l'une des régions les plus riches d'Europe. Mais que s'est-il passé avec le Pays Noir, ce « Beloofde Land » ? Et que lui réserve l'avenir ?

Le samedi 11 octobre 2008, à partir des locaux de la FUNOC, rue de la Digue 6, à Charleroi, l'équipe de l'APED-Hainaut vous convie à un parcours de découverte avec des témoins de première ligne : des gens de terrain, des journalistes, écrivains, syndicalistes, citoyens, militants d'associations locales ... et des profs bien sûr, seront vos guides !

Il s'agira d'une journée de rencontre avec des promenades et des ateliers, matinée et après midi. Sur le temps de midi, il y aura un repas de jumelage, de fraternisation qui permettra des échanges sur le thème : comment travailler à l'école pour faire disparaître ces préjugés. L'immersion linguistique, « een taalbad », pour nos amis néerlandophones, est garantie !

A partir de cette journée, l'APED veut stimuler des rencontres entre écoles, entre classes du Nord et du Sud. Pour vous mettre l'eau à la bouche, quelques thèmes, promenades et animateurs déjà annoncés : Guido Fonteyn, le célèbre journaliste, racontera l'Histoire de l'immigration flamande au Pays Noir autour de son livre « Rue des Flamands ; un « tour du Pays de Charleroi », cette agglomération qui a pour particularité de n'être « entrée dans l'histoire » qu'à partir de la période capitaliste, qui en a fait une grande ville, pour en subir ensuite les soubresauts (passage par Damprémy, la route de Mons, Marchienne-au-Pont, Marcinelle, Couillet et Charleroi centre); parmi les visites, celle du Bois du Cazier ; sur ce sujet, un atelier autour du livre « Tutti cadaveri » et présentation d'une pièce de théâtre sur ce drame, montée avec des élèves ... Le programme complet et détaillé sera communiqué ultérieurement, mais ce sera incontestablement un grand rendez-vous.



Intolérable: Le sort des enfants dans les centres fermés pour étrangers



Ces 18, 19 et 20 janvier derniers, des associations et des citoyens engagés dans la défense des droits fondamentaux ont organisé un tribunal d'opinion au sujet de la politique belge de détention d'enfants en centres fermés pour étrangers, les tristement célèbres INAD, 127, 127 bis, Merksplas, Bruges et Vottem. Un jury d'adultes et un jury de jeunes ont écouté les témoignages de familles, de médecins, de psychologues, de pédopsychiatres et de membres d'ONG autorisées à visiter les centres, comme certains parlementaires et avocats. Le banc des accusés est resté vide, le ministre de l'Intérieur, M. Dewael, ayant décliné l'invitation.

D'authentiques prisons

Hautes clôtures, logement en containers, couloirs de surveillance, caméras, barreaux aux fenêtres, cellules d'isolement, brimades : tous les témoins le confirment, les centres fermés pour étrangers sont des prisons. Sont condamnées à y croupir des personnes qui n'ont commis pour seul délit que de vouloir vivre en Belgique sans disposer de l'accord formel des autorités. Une condamnation pour le moins disproportionnée. Une condamnation qui concerne 8000 personnes par an ! Dans les centres 127 et 127 bis, situés le long des pistes de l'aéroport de Zaventem, aux conditions carcérales il faut encore ajouter le bruit des avions et les odeurs insupportables de kérosène.





intolérable

Plus effroyable encore pour les enfants

Un tel traitement envers des adultes est déjà intolérable. Quand il touche des enfants, les adjectifs viennent à manquer.

Les « promenades » - pour des gosses qui ont tant besoin de bouger - sont limitées à une ou deux heures par jour. Dans de petits espaces. Les visites, elles aussi, sont limitées. Aux yeux des enfants, les agents en uniforme sont des policiers. Des enseignants ont bien été récemment engagés, mais quel est le sens de leur mission dans de telles conditions, face à des enfants dont l'âge varie de 0 à 18 ans et d'origines aussi diverses ? Leurs interventions relèvent plutôt de l'occupationnel. Un scandale pour des enfants parfois scolarisés en Belgique depuis des années. Tel Roman, 13 ans, emmené cartable au dos au retour de l'école vers le 127 bis, alors qu'on lui avait promis un retour à la maison rapide.

La maltraitance psychologique est grave : les enfants ne comprennent pas pourquoi ils sont enfermés et privés, du jour au lendemain, de leur logement et de leur environnement (amis, entourage, école ...) Francine Dal, psychologue pour enfants, AZ-VUB, déclare n'avoir jamais vu dans ces centres fermés des enfants qui allaient bien. Elle a, au contraire, rencontré la tristesse et l'anxiété.

Même les relations avec les parents se détériorent immanquablement, et pour cause : ces derniers perdent de leur dignité aux yeux de leurs enfants, puisqu'ils sont impuissants face à l'enfermement et incapables de les protéger. On devine les conséquences néfastes pour ces jeunes victimes, qui perdent prématurément et brutalement leur statut d'enfants.

On ne peut rester silencieux

Les deux tribunaux d'opinion se rejoignent pour exiger la fin de l'enfermement des enfants. Et refuser la « solution » cosmétique d'un embellissement des lieux. Ils ne veulent pas de prisons dorées pour les familles avec enfants. Il n'est pas question non plus de séparer les enfants de leurs parents. « Il faut un changement radical, des alternatives humaines et dignes pour ces enfants dont la seule faute est d'avoir espéré une vie meilleure dans un pays démocratique ».

Cette synthèse s'inspire d'un article publié dans le journal « En marche » du 7 février 2008.

Pour plus de détails, aller sur le site de Défense des Enfants Belgique, organisatrice du tribunal d'opinion : <http://www.dei-belgique.be/>



les membres des deux jurys



Appel à la création, en Belgique, d'un « Réseau Education Sans Frontières » (RESF)



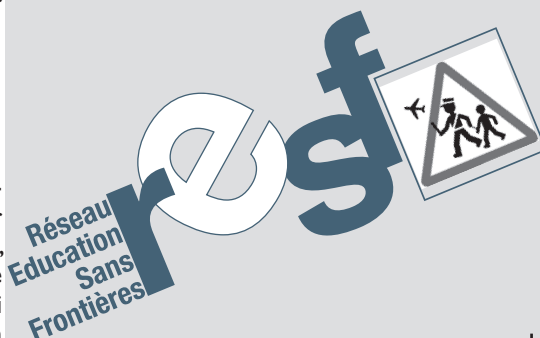
L'école accueille, l'Etat expulse

En vertu du droit fondamental à l'enseignement et des principes d'égalité et de non-discrimination, les écoles belges accueillent des enfants de familles sans-papiers et leur permettent ainsi de suivre leur scolarité aux côtés de leurs camarades « légaux ». Souvent, ni professeurs ni élèves ne savent qu'ils côtoient dans leur classe des enfants en séjour précaire et susceptibles, d'un jour à l'autre, de laisser une chaise vide en classe. « Est-il concevable d'imaginer nos élèves, les copains de nos enfants, menottés, entravés, bâillonnés et scotchés à leurs sièges d'avion pendant que leurs camarades étudieraient paisiblement Eluard (« J'écris ton nom, Liberté ») et que, sans trembler, on effacerait des listes les noms et prénoms des bannis ? » (RESF, France, 26 juin 2004)

Ceux que cette situation indigne sont nombreux notamment au sein du monde scolaire, et si l'Etat n'apporte pas de solutions durables dans l'intérêt des enfants, des individus prennent à cœur d'aider les familles sans-papiers vivant en Belgique. Mais, individuellement, on ne sait pas toujours comment agir pour accompagner ces familles.

Une expérience contagieuse...

Le Réseau Education Sans Frontières existe en France depuis sa réunion fondatrice du 26 juin 2004. En un peu plus de trois ans, le réseau a réussi à tisser un large mouvement de soutien aux jeunes sans-papiers scolarisés et, au-delà, il a permis d'enrichir la résistance aux politiques iniques mises en place contre tous les sans-papiers et l'expérimentation de nouveaux modes d'actions qui ont souvent prouvé une efficacité directe. Des campagnes contre l'arrestation et l'expulsion des enfants, l'accompagnement des familles dans leurs démarches administratives, la visibilité et la dénonciation des pratiques et des conditions



d'enfermement et d'expulsion, un soutien constant aux citoyens qui luttent pour que s'opposer à une expulsion ne soit pas considéré comme un délit passible d'amende et d'emprisonnement... Tant de mobilisations diverses ont contribué à conscientiser et à rassembler dans un mouvement d'ampleur nationale parents, personnel des écoles, élus et organisations politiques, syndicats, avocats, associations, collectifs de cinéastes et autres collectifs en tout genre, et, bien sûr, « simples citoyens » soucieux de réagir contre des situations concrètes de non-droit et de non-respect des êtres humains.

La situation précaire de la Belgique

En Belgique, la politique migratoire ne diffère globalement pas de celle de la France. Malgré les condamnations de la Cour Européenne des Droits de l'Homme (exemple : arrêt Tabitha, 12/10/2006), et les trop nombreuses plaintes concernant les arrestations et l'enfermement d'enfants dans les centres fermés, les gouvernements successifs de Belgique continuent de ne tenir compte ni du droit international (notamment la Charte européenne des droits de l'Homme) ni, plus fondamentalement, de la volonté et du droit de tout individu de vivre décemment. Face aux critiques unanimes provenant de la société civile concernant l'enfermement des enfants sans-papiers dans les prisons pour étrangers, l'Etat répond qu'il va « humaniser » les centres fermés, c'est-à-dire engager davantage d'éducateurs et de professeurs pour respecter l'obligation de scolarisation de ces jeunes, voire construire des centres fermés « alternatifs » spécifiques pour les familles. Mais comment peut-on concevoir maintenir des enfants entre barreaux et grillages (a fortiori en continuant leur scolarisation) et dans l'idée de les rapatrier demain vers un pays qu'ils ne connaissent pas ou plus ? Depuis quelques années, participant à une dynamique globale, la mobilisation d'acteurs confrontés à des menaces d'expulsion dans leur environnement proche (école, quartier, commune, ...), les relais trouvés auprès d'associations et de personnalités ainsi qu'un certain écho médiatique ont permis la régularisation du statut de plusieurs familles. Mais il reste trop de situations de détresse pour lesquelles personne ne réagit ou ne sait comment réagir. Pour quelques cas qui ont abouti à une régularisation, des milliers d'autres sans-papiers subissent quotidiennement le stress de la privation de droits et le couperet de l'arrestation et de l'expulsion.

Un jeune sans-papiers ou ses parents peuvent subir un contrôle d'identité dans les transports, sur le chemin de l'école, et voir ainsi détournée leur destinée, souvent déjà précaire, vers la barbarie de nos centres fermés.

Besoin de structurer la mobilisation

Dans ce contexte, il est impératif de sortir de l'isolement, tant de celui des familles sans-papiers que du nôtre, car, face à ces situations, ni eux ni nous ne savons vers où nous tourner pour trouver conseils, force, soutien. Pour cette

raison, nous appelons au développement d'un réseau de solidarité avec les jeunes sans-papiers scolarisés et leurs familles. Pour réapprendre les notions de solidarité, de liberté et de citoyenneté non plus théoriquement mais dans les actes, nous invitons tous ceux et celles attachés à combattre l'injustice et l'exclusion à s'associer à cet appel ;

Enseignants, personnel de l'enseignement, élèves et parents d'élèves, tuteurs, éducateurs, services d'aide à la jeunesse, organisations de jeunesse, avocats, syndicats, collectifs et organisations attachées à la défense des droits humains, préoccupés par la situation des enfants et jeunes sans-papiers (dès leur naissance ou leur arrivée en Belgique), construisez votre vigilance, rendez-vous visibles et faites savoir que vous êtes prêts à vous mobiliser pour soutenir et accompagner ces jeunes dans leurs parcours quotidiens.

Aidez-les à surmonter ce paradoxe entre leur droit de vivre et d'apprendre comme tout autre enfant et leur situation sans droits, puisque enfants de sans-papiers. Mobilisez-vous pour que ces droits ne restent pas lettre morte et pour qu'ils puissent exister et se concrétiser sans ambiguïté grâce à la régularisation de ces familles.

Mettez en place des comités de soutien au sein de l'école ou du quartier, autour des crèches ou des écoles de devoir, affichez-vous comme « protecteurs » des jeunes et de leur famille en séjour précaire, créez des espaces d'ouverture où ils puissent se sentir libres d'exprimer leurs préoccupations et leurs espoirs et de solliciter de l'aide pour être reconnus comme personnes à part entière. Nous encourageons chacun à transmettre largement cet appel dans son entourage professionnel et privé et à sensibiliser les personnes susceptibles de s'y rallier. Pour défendre nos valeurs démocratiques, mettons-nous en action dès aujourd'hui en nous inspirant d'expériences de solidarité riches et fructueuses. Nous sommes convaincus que l'engagement au sein d'un tel mouvement sera bénéfique pour les jeunes sans-papiers mais aussi pour chacun de nous par l'apprentissage de l'action collective démocratique et de la solidarité en acte : c'est dans l'action que les mots égalité et liberté pourront prendre tout leur sens.

Bruxelles, 16 décembre 2007

Réseau Education Sans Frontières

Contact : info@resf.be

Site internet : <http://resf.be>

Numéro d'appel d'urgence : 0475/918.324



Par Hugo Sercu, traduction du néerlandais par Jean-Pierre Wauters

Radiographie du système d'enseignement finlandais



L'enseignement finlandais s'est taillé une solide réputation internationale au cours des dernières années. Dans les enquêtes PISA de 2000, 2003 et 2006, par lesquelles les compétences mathématiques, scientifiques et linguistiques (langue maternelle) des élèves de 15 ans sont mesurées dans une quarantaine de pays industriels, la Finlande est première. La Finlande combine une moyenne de résultats élevée et un écart relativement faible entre élèves et entre écoles.

Lorsque Claude Anttila a présenté une conférence à Bruxelles mi-janvier 2008 sur le système d'enseignement finlandais, nous avons eu la possibilité de parler longuement avec elle. Une première retombée de cette présentation et de cette discussion se trouve ci-dessous, sous une forme assez schématique. Nous prévoyons un deuxième article dans le prochain numéro de « L'école démocratique », dans lequel nous développerons, entre autres, les horaires dans les 9 années d'école fondamentale et ensuite dans l'enseignement secondaire et professionnel, l'enseignement supérieur, l'enseignement pour adultes et la recherche scientifique.

Claude Anttila est Française et vit depuis de longues années en Finlande, à Helsinki. Après des études commerciales à Lille et des études en anglais, elle a obtenu, après deux ans de séjour en Finlande, son certificat d'enseignement. Elle devint ensuite enseignante dans le lycée franco-finlandais de Helsinki. Elle a plus de 30 ans d'expérience dans l'éducation d'élèves de 7 à 18 ans et dans la formation d'enseignants. Elle est rattachée au ministère finlandais de l'enseignement, comme spécialiste auprès du département linguistique, plus précisément de l'en-

Claude Anttila



Le système d'enseignement finlandais

seignement en français. Elle connaît donc parfaitement le système d'enseignement finlandais.

L'enseignement finlandais avant les années 1970

Avant les années 70, la structure de l'enseignement finlandais se présentait comme suit :

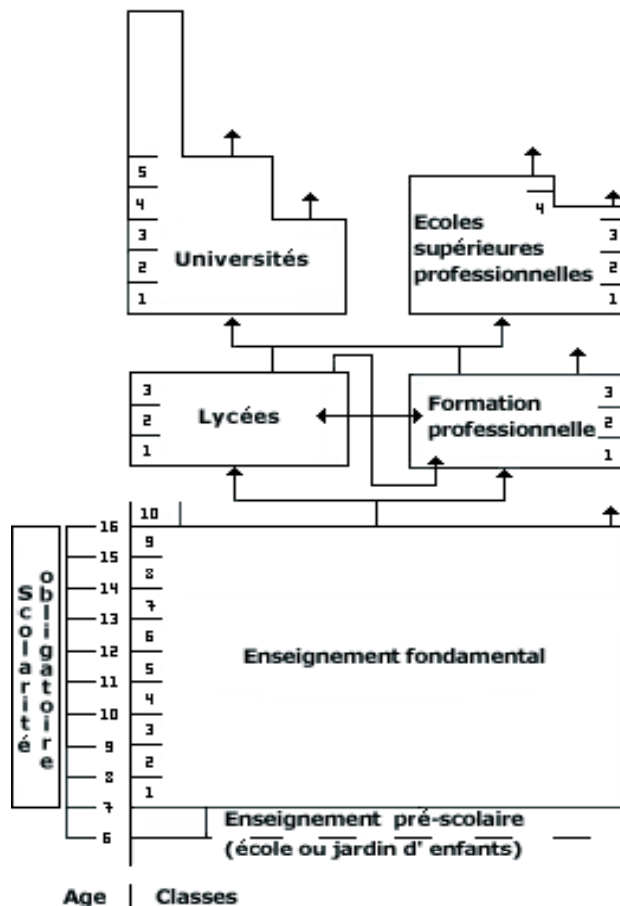
- École maternelle non obligatoire et payante (de 2-3 ans à 6 ans).
- Enseignement fondamental obligatoire et gratuit (obligation scolaire dès 6 ans - de 7 à 11 ans), avec examen final avant le passage dans l'enseignement secondaire - une partie des classes quittait l'école fondamentale après quatre ans pour déjà se diriger vers l'enseignement secondaire (collège de 5 ans d'études et lycée de 3 ans d'études) - ceux qui ne réussissaient pas l'examen final restaient à l'école fondamentale ou allaient dans une école pour enfants en difficulté d'apprentissage.
- Enseignement secondaire inférieur facultatif et payant (collège) de 11 à 16 ans, avec examen final.
- Enseignement secondaire supérieur facultatif et payant (lycée) ou enseignement professionnel, de 16 à 19 ans.
- Écoles séparées de garçons ou de filles ; apparition des premières écoles mixtes.
- Un examen national final (baccalauréat) après la fin du lycée.

Beaucoup de jeunes sortaient non qualifiés et le taux de chômage des jeunes était élevé. Le système d'enseignement, avec ses examens à répétitions, était très sélectif.

La grande réforme de l'enseignement dans les années 1970

Au cours de cette grande réforme, les écoles fondamentales ont été couplées aux collèges pour former une école fondamentale de 9 ans, gratuite et mixte pour tous : obligation scolaire jusque 16 ans, selon le principe d'un droit fondamental à l'enseignement pour tous les enfants, sur tout le territoire finlandais. Cette réforme s'est déroulée en phases, en commençant par le Nord du pays, moins peuplé. Elle fut achevée pour l'ensemble du territoire en 1977.

Le droit fondamental à l'enseignement pour tous les enfants, sur tout le territoire finlandais, signifie aussi : quel que soit le groupe linguistique (finnois, suédois ou sami) ou le groupe social auquel on appartient. La langue de l'instruction dans les écoles fondamentales finlandaises est le plus souvent le finnois ou le suédois, mais l'usage du sami est un droit pour les enfants « samiphones » de Laponie.



Objectifs

- Concevoir l'enseignement de telle sorte qu'en principe tous les enfants puissent suivre: une approche spécialisée pour soutenir les élèves faibles.
- Diagnostiquer précocement les problèmes d'apprentissage et y remédier, via des équipes multidisciplinaires dans l'école même : psychologue, logopède, assistant scolaire, infirmier, enseignant spécialisé, ...
- Sensibiliser à la détection rapide des problèmes, afin que la prise en charge différenciée soit rapidement installée.

Selon les termes du Ministre de l'enseignement en 2006, Antti Kalliomäki :

« Nos priorités sont d'augmenter les compétences et le niveau de formation de la population et d'augmenter la population active ; d'améliorer l'efficacité de l'enseignement et du système éducatif ; de prévenir l'exclusion sociale des enfants et des jeunes et d'élargir les possibilités d'enseignement et de formations pour les adultes. Une attention particulière est accordée à l'internationalisation et à la qualité et l'efficacité de l'éducation, de la formation et de la recherche.

Étudier durant toute la vie est une orientation qui guide toutes les décisions stratégiques en matière d'enseignement. Cette vi-



Le système d'enseignement finlandais

tion tend à ce que chacun ait une capacité d'étude suffisante et reçoive les chances de développer ses connaissances et ses capacités. « Chacun » signifie : à tout âge et dans les différents milieux.

La finalité dans le développement de l'enseignement fondamental de 9 années, est de garantir à tous les enfants un socle de formation de base solide, indépendamment d'où ils vivent, de la langue qu'ils parlent et de leur statut financier. Deux des réformes les plus importantes pour améliorer le bien-être des enfants et des jeunes ont été le droit à l'école maternelle et le système des activités d'après-midi pour les élèves. »

Caractéristiques du nouveau système

- Il y a une continuité dans le tronc commun : en d'autres termes, il n'y a plus de formes d'enseignement (en 2000, l'école maternelle facultative mais fréquentée à 100% a été réalisée totalement, et toute transition entre l'enseignement primaire et le collège a été définitivement supprimée). D'après Claude Anttila, une économie a été réalisée par la suppression des divers types d'enseignement.

- Dans l'environnement très progressiste de la Finlande, les objectifs pédagogiques sont plus importants que les matières ; un équilibre entre le bien-être et les résultats est recherché ; par conséquent, il n'y a plus de redoublement, ce qui, d'après notre interlocutrice, est un facteur supplémentaire de réduction des coûts.

- Une orientation forte vers l'environnement de l'école : les enseignants dirigent, dans chaque école, le système en collaboration avec les parents, les autorités et les acteurs locaux. Le système d'inspection centralisé a été aboli, ce qui constitue également une réduction de coûts.

- Les écoles privées (0,5% du total) ont été progressivement supprimées : toutes les écoles fondamentales sont financées par les autorités locales, sauf 3 qui dépendent de l'autorité centrale.

- Un enseignement gratuit, qui a comme vocation de base que chacun puisse réussir, est posé comme principe. Un enseignement gratuit signifie : le matériel scolaire gratuit, des repas chauds gratuits, le transport gratuit et, depuis deux ans, les excursions et voyages d'études gratuits. Les parents s'organisent pour financer ces excursions et voyages d'études.

- Une qualité relevée de la formation des enseignants, toujours avec pour objectif principal que tous puissent réussir (voir encadré plus bas).

- Développement et contrôle continu de la qualité (voir encadré plus bas).

- Le directeur d'une école est un ancien enseignant. Il ou elle choisit le corps professoral de l'école.

Classes										
Maternel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (complémentaire)
57 986	57 546	59 867	60 941	63 466	65 070	65 238	67 365	66 474	66 545	2 385
Total 632 883										Source: statistiques Finlande

Comment fonctionne le processus d'apprentissage ?

- chaque cours compte 45 minutes suivies de 15 minutes de récréation ;

- pas de cotation chiffrée avant la cinquième année (année du 11^{ème} anniversaire des élèves) ;

- chaque élève a ses propres objectifs d'apprentissage et réalise un gain de connaissances par rapport à ces objectifs ;

- les surdoués reçoivent des objectifs dans le domaine social ;

- l'esprit de groupe est un facteur essentiel dans la motivation des élèves. Le slogan est : « tu ne laisses pas tomber tes amis ou amies ». Les enfants travaillent toujours deux par deux ou quatre par quatre ;

- Une évaluation permanente pour chaque enfant et chaque jeune sur des objectifs définis ensemble, dans un esprit motivant et encourageant. L'objectif majeur est de « promouvoir la volonté d'apprendre - apprendre, pour pouvoir apprendre plus ». Il est typique de constater l'absence de vocabulaire scolaire dans les relations d'enseignement : on ne parle pas « d'élèves » mais « d'enfants », on ne cherche pas trop les fautes, mais plutôt ce que les enfants connaissent bien et comment, sur cette base, ils peuvent faire encore mieux (une approche positive à partir d'un optimisme pédagogique).

Notes

10	Excellent
9	Très bien
8	Bien
7	Assez bien
6	Satisfaisant
5	Passable
4	Faible

Conclusion d'une étude ARION

« La pratique de l'évaluation semble donc guidée en Finlande par le souci de ne pénaliser personne et de toujours laisser sa chance à l'élève, en valorisant plutôt ce qui est su que ce qui n'est pas su. L'évaluation des élèves perd son caractère compétitif et angoissant et peut devenir au contraire pour eux un moyen stimulant et motivant de se situer dans une progression souple et adaptée à leur rythme. »

Paul Robert



système d'enseignement finlandais

Comment traite-t-on les élèves en difficulté scolaire ?

- un diagnostic est posé ;
- lorsque c'est possible, l'enseignant y remédie lui-même, après la classe ;
- éventuellement un plan de marche est défini dans une approche multidisciplinaire ;

Par exemple, un enseignant spécialisé vient dans la classe et s'assied près de l'élève ; il ou elle observe aussi le comportement didactique de l'enseignant.

Par exemple, des objectifs d'apprentissage adaptés sont attribués en vue d'un mouvement de rattrapage dans des branches définies.

En principe, l'élève reste dans le courant éducatif principal avec ses condisciples.

Comment fonctionne l'autonomie de méthode des écoles et des enseignants ?

La liberté des écoles :

- pour le recrutement des enseignants,
- pour l'achat de matériel,
- pour la définition du détail des programmes.

La liberté des enseignants :

- ils choisissent l'enseignement qui convient le mieux à leurs élèves.

En quoi consiste la formation des enseignants finlandais ?

- Il s'agit d'une formation académique de 5 ans (300 points d'étude ECTS⁽¹⁾), organisée dans 11 universités, pour les enseignants des classes 1 à 6 de l'école fondamentale. Ces enseignants peuvent aussi travailler dans l'enseignement maternel et dans des activités parascolaires du matin ou de l'après-midi.
- Pour les enseignants généraux des classes 7 à 9 de l'école fondamentale, dans l'enseignement supérieur, dans les branches générales de l'enseignement professionnel et dans l'enseignement pour adultes, la formation comporte au moins 350 points ECTS, en ce compris un enseignement pédagogique avec des stages d'au moins 60 points ECTS.
- Des spécialisations complémentaires pour des élèves avec des besoins particuliers et pour des assistants de cursus scolaire sont également possibles. Les enseignants spécialisés pour les élèves aux besoins spécifiques travaillent dans les écoles fondamentales et dans l'enseignement

professionnel, les assistants de cursus scolaire travaillent principalement dans les classes 7 à 9 des écoles fondamentales, dans le secondaire supérieur et dans les écoles professionnelles.

- La formation d'un enseignant polyvalent dure 6 à 8 ans. Objectif : pouvoir mettre immédiatement les élèves qui en ont besoin, sur les voies de remédiation adaptées. Une formation permanente post-scolaire s'inscrit également dans ce cadre. Elle donne droit à un minimum de trois jours de formation complémentaire par an, avec remboursement des frais. Cette formation post-scolaire concerne les assistants de cursus scolaire, le comportement didactique avec des élèves à besoins spécifiques, le développement de plans d'enseignement, la responsabilité pédagogique dans le cadre des médias et du monde virtuel, les mathématiques et les sciences, les langues, le développement de la didactique dans l'enseignement professionnel, l'utilisation des techniques informatiques et de communication dans l'enseignement.

- Les enseignants de métiers sont formés dans 5 écoles supérieures liées à 29 hautes écoles polytechniques qui ont été progressivement réorganisées et développées au cours des années 90. Leur formation correspond à 60 points ECTS en enseignement, pédagogie des branches pratiques et pratique de l'enseignement. Les enseignants de métiers donnent cours dans l'enseignement professionnel, dans les hautes écoles polytechniques et dans l'enseignement pour adultes.

Comment se déroule l'amélioration et l'adaptation constante de la qualité ?

- Via des évaluations internes : comparaisons entre classes et entre écoles.

- Pas d'évaluations externes mais bien des indicateurs de niveau (sondages aux contenus définis)

- *La pierre de touche pour toute école est le niveau moyen en Finlande.*

- *On intervient dans les écoles qui restent sous la moyenne, par une analyse des causes possibles, suivie d'une adaptation.*

- *Les écoles classées au-dessus de la moyenne ne subissent pas d'intervention des autorités.*

- *Ces pierres de touche sont systématiquement réorganisées tous les deux ans. Suite aux constatations, des adaptations éventuelles des objectifs peuvent intervenir.*

- *Les résultats des écoles par rapport à ces pierres de touche ne sont pas comparés les uns aux autres et encore moins publiés.*



systeme d'enseignement finlandais

- Les résultats à atteindre par les écoles sont définis en détail. Les écoles et enseignants gardent leur autonomie de méthode pour atteindre ces objectifs.

Que se passe-t-il en fin d'obligation scolaire, à 16 ans ?

- chacun reçoit un certificat avec indication des compétences acquises et, pour chaque compétence, une note obligatoire qui varie de 4 à 10 ;

- un 4 est un échec ;

- une dixième année est utilisée si nécessaire pour rattraper les 4 et améliorer les autres notes. 7 est la norme pour pouvoir poursuivre ses études. Un 8 est la note pour être considéré comme bon élève et les critères pour obtenir un 8 sont définis pour chaque branche au niveau national, afin que les élèves puissent être évalués selon la même norme. La dixième année complémentaire est suivie par 3 à 4 % des élèves ;

- parmi les élèves de 9^{ème} année en 2005, 55% sont passés au lycée l'année suivante, 35% dans l'enseignement professionnel, 3% ont suivi la 10^{ème} année et 7% ont interrompu (temporairement) leurs études ;

- après 16 ans, il y a une hiérarchie entre les écoles : par exemple, un lycée de haut niveau exige un 9 dans certaines branches pour pouvoir s'inscrire ;

- De gros efforts sont faits pour lutter contre les derniers décrochages au lycée ou dans l'enseignement professionnel : des actions de rattrapage sont possibles par des cours du soir et, si nécessaire, on réoriente l'élève.

Comment l'enseignement finlandais traite-t-il les enfants immigrés ?

- Le nombre d'immigrants est limité mais augmente graduellement (les derniers chiffres indiquent un passage de 1,7 à 2,3% pour l'ensemble du pays). À Helsinki, 1 élève sur 10 est de nationalité étrangère ou a une double nationalité.

- La première condition pour pouvoir bien étudier est d'apprendre la langue du pays (en l'occurrence l'une des langues). Cela se fait par immersion linguistique assistée.

- Parallèlement, la langue maternelle est renforcée, pour stimuler la formation de la compréhension.

- Le finnois (ou le suédois) des enfants immigrés est considéré, jusqu'au baccalauréat, comme leur deuxième langue.

1) ECTS: L'European Credit Transfer System est un système pour attribuer des points d'études à des parties d'études ou d'enseignement. La charge d'études d'une année académique à plein temps donne 60 points ECTS. Un point correspond au travail normal d'un étudiant moyen durant 24 à 30 heures





Résolution européenne sur les dangers du créationnisme dans l'éducation

Une résolution votée par l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (n° 1580/2007) « s'oppose fermement à l'enseignement du créationnisme en tant que discipline scientifique, ou dans tout cadre disciplinaire autre que celui de la religion. »

Un collectif composé d'une quarantaine de professeurs d'université belges s'en réjouit, qui rappelle qu'aucune des versions du créationnisme - « jeune terre », « vieille terre » ou encore, plus subtil et pernicieux, « dessein intelligent » - ne résiste à une analyse scientifique.

On le sait, les attaques menées contre la théorie de l'évolution de Darwin sont systématiquement animées par les factions religieuses les plus conservatrices. Plus inquiétant : elles visent à détruire les fondements du matérialisme pour mieux imposer les dogmes religieux comme repères de la vie politique. Il ne s'agit pas de politique-fiction : le créationnisme a déjà trouvé oreille attentive et soutien plus ou moins actif auprès de dirigeants importants (dans l'Italie de Berlusconi, mais aussi en Serbie, en Russie, en Pologne ...) Lors du vote, pas moins d'un tiers des parlementaires présents - essentiellement du PPE - se sont d'ailleurs prononcés contre le texte.

Source : une Carte blanche dans le Soir du 24 novembre 2007

Péter des bulles à l'école

Le numéro de janvier 2008 du magazine «Science et vie junior» nous apprend qu'en Angleterre, des professeurs de sciences du primaire ont été contactés par la marque Mentos, qui leur propose de les former à une expérience ludique : faire exploser des bouteilles de Coca-Cola en y plongeant des Mentos. Un concours de la meilleure installation sera organisé, et la classe championne recevra 3.000 euros... en équipement de science. On sait déjà que l'intrusion publicitaire à l'école est une triste réalité, mais ce qui est nouveau ici, c'est de voir avec quelle complaisance le magazine répercute cette information sans aucun recul critique. Les marqueteurs scolaires remercient SVJ !



Fantômes, sorcières et OVNIS au pays de l'Oncle Sam

Selon un sondage dont les résultats les plus marquants figurent dans Le Soir du 29 octobre 2007, 34 % des Américains sont sûrs que les fantômes existent ! 23 % prétendent même avoir rencontré un revenant. Par ailleurs, 19 %, soit quasi un Américain sur cinq, a peur des sorcières et des mauvais sorts. Enfin, 34 % des citoyens US sont persuadés que des engins extra-terrestres visitent de temps en temps notre planète. Voilà qui en dit long sur la qualité du système d'enseignement de ce grand pays démocratique.

Arena au Congo : socialiste ?

En visite à Lumumbashi, la ministre-présidente (PS) de la Communauté française de Belgique a pu vérifier la désolation de l'enseignement congolais. Le Katanga, pourtant riche de ses ressources minières, n'échappe pas à la règle : classes surpeuplées, équipements dérisoires, formation insuffisante des enseignants ... Marie Arena a proposé aux représentants locaux de la Fédération des entreprises du Congo de s'inspirer de sa pratique en Communauté française : créer des partenariats entre les entreprises et les structures d'enseignement. « Afin que l'offre proposée par les écoles corresponde au plus près aux besoins du secteur privé » (Le Soir, 13 février 2008). Avons-nous bien lu ? Est-ce bien une socialiste qui a tenu ces propos ? Tant qu'à faire dans le grand écart idéologique, pourquoi pas un ministre libéral qui propose la nationalisation des mines du Katanga pour financer, entre autres services publics, le système d'enseignement ?



Esprit d'entreprise, tu n'es toujours pas là ?

« Nous sommes confrontés à un handicap d'esprit d'entreprise qui s'enracine très profondément dans notre imaginaire collectif. » Dixit Jean-Claude Daoust, président de la Fédération des Entreprises Belges (FEB), dans le Soir du samedi 24 novembre 2007. L'auteur de cette pensée pénétrante - par ailleurs spécialiste de la précarisation du travail puisqu'il fait fortune dans l'intérim - précise, un peu plus loin : « On considère encore très majoritairement aujourd'hui que la voie royale après de belles études est d'intégrer une grande entreprise au nom prestigieux, et d'y faire carrière. [...] Il est de la responsabilité des professeurs de souligner qu'il existe d'autres voies ! »

Que M. Daoust se rassure, la fondation Free, créée il y a un an dans le cadre du plan Marshall wallon, a élaboré un programme visant à insuffler l'esprit entrepreneurial à toutes nos têtes blondes, de l'école primaire au supérieur long. Cinq « agents de sensibilisation » (sic) viennent d'être engagés et prennent contact avec les directions d'écoles. Sur 450 contacts, 165 collaborations (ici, le terme est particulièrement pertinent) ont déjà été nouées. Chaque année, 50 projets de 5 000 euros seront primés.

Nous avons déjà écrit tout le mal que nous pensons du « tout à l'entreprise ». Les effets en sont non seulement illusoires, mais aussi dévastateurs. Et d'autres voies existent pour créer de l'emploi. Nous vous renvoyons à ces textes.

Solidarité entre étudiants et travailleurs

L'initiative doit être soulignée. Un rhétoricien du Collège Saint-Martin de Seraing, soutenu par le Comité des étudiants francophones, a organisé - avec l'accord de son directeur - une suspension des cours d'une heure en signe de solidarité avec les ouvriers sidérurgistes FGTB, en grève pour la relance du haut-fourneau n° 6. Trois cents élèves ont ainsi pu manifester leur soutien. Et entendre le témoignage du Secrétaire régional à la FGTB-Métal, doublement ému parce qu'il est rare - et précieux - de pouvoir s'adresser à un public aussi jeune, et parce qu'il est lui-même un ancien de cette école. « Mon père travaille à l'usine Ferblatil et sera licencié à la fin du mois, a expliqué le jeune homme qui a lancé le mouvement. Je suis très concerné par cette problématique, mais je trouve qu'il fallait aussi sensibiliser les autres élèves. »

(Le Soir, 22 janvier 2008)



ne pas oublier

Samedi 11 octobre 2008

Un autre regard sur le Pays Noir

**A bloquer dans votre agenda,
sans hésitation.**

La formation musicale peut aider tout apprentissage scolaire

Selon une étude publiée dans «Proceedings of the National Academy of Sciences», une formation musicale permettrait de favoriser la communication, voire de résoudre les problèmes d'alphabétisation. D'après Nina Kraus, « le traitement des stimuli audiovisuels est nettement plus développé dans le cerveau d'un musicien. Celui-ci est beaucoup plus sensible aux changements, même subtils, au sein d'un son qu'un novice en matière de musique (...) et la plasticité cérébrale liée à une pratique fréquente de la musique nous permet d'accorder notre réponse neuronale avec le monde qui nous entoure ». Cette malléabilité accentuée des fonctions sensorielles ne serait donc pas utile que dans l'univers de la musique, mais aussi dans le milieu scolaire. Selon les auteurs, une éducation musicale peut être considérée comme une aide efficace au développement des compétences d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Mais où sont donc passés les cours d'éducation artistique dans la formation obligatoire ?

(Le Soir, 5 octobre 2007)



Tawni O'Dell

A la croisée du polar et du roman social, Tawni O'Dell est une des révélations les plus réjouissantes de ces dernières années.. A l'ébourifant **Temps de la colère** a succédé le non moins passionnant **Retour à Coal Run**. Retenez ce nom. L'Américaine, tout juste quadragénaire, devrait nous valoir encore quelques intenses bonheurs de lecture.

Le temps de la colère

Belfond 2001,

publié en poche 10/18 (375 p.).

Edition originale : Back Roads, 2000

Ça faisait un bon moment que je n'avais pas reçu un tel coup de poing littéraire.

Depuis la lecture du Seigneur des porcheries, d'Egolf, peut-être ... Non que mes lectures depuis lors aient été dénuées d'intérêt. Disons qu'elles étaient plus classiques.

Ici, le lecteur est plongé dès la première ligne dans un récit implacable, au style on ne peut plus cru : Harley, 19 ans, a une « vie de merde ». Il se débat comme il peut avec la responsabilité de ses trois jeunes sœurs, depuis que leur mère a abattu leur père. Les deux emplois minables d'Harley lui rapportent juste assez ... pour ne pas avoir droit à l'aide sociale ! Deux bouffées d'oxygène, quand même, aident le jeune homme à survivre : son humour,

celui des désespérés (une des raisons d'adorer ce livre) et une relation inespérée avec sa délicieuse voisine. Mais le meurtre sauvage de cette dernière va l'obliger à revoir l'histoire familiale et à dénouer les drames du passé.

Tawni O'Dell fait preuve d'une maîtrise impressionnante : elle a choisi, pour la narration, de donner la parole à un adolescent moyennement instruit - il a dû quitter l'école à 18 ans - mais très intelligent, caustique, intuitif, impulsif, en proie à un désarroi de plus en plus insupportable. Le texte rend parfaitement la confusion et la colère qui le submergent... et le terrible décalage qui le sépare des autres protagonistes (sa psy, ses collègues de travail, sa mère, les flics, etc.). Les caractères des personnages sont formidablement cohérents et consistants.

Voilà un polar sans concession. Ses principaux ressorts sont psychologiques et sexuels. Néanmoins, le décor - la Pennsylvanie profonde, ses forêts et ses anciens sites miniers désaffectés - joue également un rôle de premier plan.

Retour à Coal Run

Belfond 2004,

disponible en poche 10/18 (414 p.)

Coal Run, Pennsylvanie. Ivan Zoschenko, fils de mineur, ancienne gloire locale

du football, est de retour au pays. Un désert social et économique depuis la fermeture des mines de charbon : restent quelques maisons misérables, des bars et des drugstores. L'alcool règne en maître. Et tout le monde semble particulièrement nerveux à l'approche de la sortie de prison d'un autre fils du pays, ancien coéquipier d'Ivan, une véritable brute épaisse, Reese Raynor.

La communauté de Coal Run garde les séquelles de nombreux drames. Ivan n'échappe pas à la règle, qui va devoir relire son propre passé, douloureux à plusieurs titres.

Moins nerveux et paroxystique que son prédécesseur, ce deuxième roman mérite pourtant toute notre attention. Curieuse histoire que cette publication : Coal Run est en fait le premier manuscrit de Tawni O'Dell, refusé par les 32 éditeurs auxquels elle l'avait soumis.

Puis vint le succès confondant de Le Temps de la colère ... et la possibilité de retravailler un texte initial qui intéressait désormais l'industrie littéraire. Mon coup de cœur va au premier chapitre, où Ivan, encore enfant, perd son père dans une catastrophe minière. Treize pages d'anthologie.

Ce roman est celui de la confirmation, celle d'une voix capable de dire la désolation des lieux et des êtres avec justesse et humanité. Celle d'une sensibilité sociale sans faille. Celle enfin d'une réelle efficacité dans la narration, inspirée du polar, avec des dialogues tirés au cordeau et un humour à froid délicieusement corrosif.

Ph. Schmetz

