

 **LA FINLANDE : UN MODÈLE ÉDUCATIF POUR LA FRANCE ? LES SECRETS DE LA RÉUSSITE**, PAUL ROBERT, ESF, 2008, 132p., 22€

La Finlande est devenue une référence dans bon nombre de conférences ou discours pédagogiques, à la suite des évaluations PISA. Mais qu'en sait-on exactement ? Ce livre offre la possibilité de découvrir un système, les choix qui ont présidé à sa mise en place, une réflexion sur les sources possibles de la réussite des élèves finlandais et, tout au long de la lecture, un filtre pour observer notre propre système. Au moment où le collège unique est en France très décrié, l'exposition du fonctionnement finlandais est d'autant plus intéressante.

L'auteur, principal de collège, intéressé par les résultats obtenus par la Finlande, décide en 2006 de participer à un voyage européen en ce pays. Il commence par rappeler les performances obtenues aux évaluations PISA :

- les élèves finlandais sont plus nombreux à obtenir un haut niveau de performance
- la disparité des performances entre élèves est moins importante qu'ailleurs, les élèves en très grande difficulté sont moins nombreux qu'ailleurs
- la variation des résultats entre établissements est la plus faible de tous les pays de l'OCDE
- l'impact des conditions socio-économiques est mieux corrigé qu'ailleurs.

Paul Robert part ensuite du fait que ces résultats « exceptionnels » ne sont pas liés à une dépense dans l'éducation « *supérieur[e] à ce qu'[elle] est dans les pays de niveau économique comparable* ».

Alors comment expliquer cette réussite étonnante ? Il présente le système éducatif finlandais et certaines de ses caractéristiques : le jardin d'enfants, accessible à tous dès la naissance, encadré par des personnes qualifiées (enseignants et auxiliaires-

puéricultrices), une classe pré-élémentaire ouverte à 6 ans pour qui le souhaite, un système fondamental comprenant dans la même continuité ce que nous appelons l'école élémentaire et le collège, un lycée (enseignement secondaire supérieur) dans lequel l'enseignement est modulaire et contractuel, l'élève devant choisir des modules obligatoires, d'autres optionnels et les valider selon un niveau de difficulté qu'il choisit plus ou moins avancé dans certains domaines.

L'auteur insiste sur les maîtres mots de la politique d'éducation mise en place progressivement depuis la fin des années 60 : proximité, gratuité, hétérogénéité, fort taux d'encadrement, absence de notation les premières années, caractère exceptionnel du redoublement, grille horaire allégée et progressive, respect du rythme des élèves. Gratuité des transports, du matériel scolaire et d'un repas par jour jusqu'au lycée. Encadrement des classes par des enseignants et des assistants d'éducation. L'exemple est donné, page 32, d'une école de 250 élèves qui comprend 13 enseignants (dont 2 spécialisés, à demeure) et 7 assistants d'éducation, dont la seule fonction, apparemment, est d'assister les enseignants dans leur classe, y compris au collège. Autre exemple dans un jardin d'enfants pour les enfants de 3 à 6 ans : deux professeurs qualifiés, une assistante maternelle et une aide ménagère pour un groupe de 21 enfants (p.66). *« Une interrogation demeure : comment expliquer ces taux d'encadrement, alors que, d'après les statistiques, la dépense globale d'éducation de la Finlande est à peu près comparable à celle de la France ? L'absence de « vie scolaire » et de corps d'inspection et le poids beaucoup moins lourd de l'administration centrale et régionale, en raison d'une décentralisation poussée, pourraient être des éléments de réponse. la suppression quasi totale des redoublements a également dégagé des moyens importants qui ont pu être affectés beaucoup plus utilement à l'aide individualisée. Il est certain que les dépenses, si elles sont approximativement identiques,*



sont réparties de façon beaucoup plus efficiente et concentrées sur la tâches d'enseignement, pour le plus grand bénéfice des élèves. Et nous avons vu que la répartition des dépenses par niveau était très favorable à l'éducation fondamentale et particulièrement aux 3 années de l'éducation secondaire inférieure [NDLR : notre collège]. » (p. 67)

Ce taux d'encadrement permet de repérer rapidement et d'aider les enfants à « besoins éducatifs spéciaux » : « La Finlande a compris depuis longtemps que le corollaire indispensable de l'unification de son école était la diversification des réponses apportées aux élèves à « besoins éducatifs spéciaux ». la définition de ce concept n'a cessé là-bas de s'élargir, au point qu'aujourd'hui, ce sont 30% des élèves qui entrent dans cette catégorie, soit dix fois plus qu'en France » (p. 116).

Ce fort encadrement, assorti d'effectifs faibles, explique l'essai de maintien de la plus grande hétérogénéité possible jusqu'à la fin du système fondamental. L'ensemble repose sur l'idée, qui provoque souvent actuellement un sourire ironique ou incrédule en France, de la place centrale de l'élève en tant que personne. Volonté d'encouragement, conviction d'éducabilité, souci de développer chez les élèves « une saine estime d'eux-mêmes », reconnaissance de l'élève acteur de son apprentissage... Je me suis parfois demandé si je relisais un grand pédagogue ou la loi d'orientation de 1989 (« L'école doit permettre à l'élève d'acquérir un savoir et de construire sa personnalité par sa propre activité. »), ou si l'auteur ne projetait pas ses propres utopies pédagogiques, mais apparemment, non. Cette idée est associée à une conception globale de la personne et à la dimension éthique développée au fil de toute la scolarité, et il

semblerait, même dans la construction choisie par l'auteur, que cela aboutisse à la mise en place d'un environnement « chaleureux et accueillant » qui permette aux élèves d'« apprendre sans stress ». Je ne peux que citer ici : « L'élève doit se sentir à l'école « comme chez lui ». Tout hiatus entre l'école et la maison est autant que possible gommé. le cadre est conçu pour favoriser cette continuité : l'école est un lieu de vie où les espaces de travail sont vastes (65 m<sup>2</sup> par classe est une norme actuellement en vigueur) et où de confortables endroits sont prévus pour le repos. Les élèves déambulent dans des couloirs aux couleurs chaudes et souvent décorés de leurs réalisations artistiques, sans hâte et sans bousculades. » (p.63) Et il n'est pas question ici que du jardin d'enfants ! En outre, la dimension relationnelle élèves-enseignants, et parents, semble privilégiée : apparaissent les mots « familiarité », « décontraction », « liberté de mouvement », « communauté éducative soudée »<sup>1</sup>.

1. Voir un aperçu, avant réécriture sans doute, du chapitre 4 à cette adresse : <http://education.devenir.free.fr/Tribune10.htm>

2. « Tout au long de ma visite, je n'ai pas assisté à un seul cours magistral. J'ai toujours vu des élèves en activité, seul ou par groupe, j'ai toujours vu des professeurs sollicitant leur participation et attentifs à leurs demandes. Le professeur est là comme une ressource parmi d'autres ; en classe de finlandais les murs sont couverts de livres ; il n'y a pas une salle qui n'ait son rétroprojecteur, son ordinateur, son vidéo projecteur, sa TV et son lecteur de DVD. Tous les moyens pour mettre les élèves en contact avec les connaissances sont bons et l'élève est constamment sollicité pour construire du sens à sa mesure à partir de tout cela, du sens à sa mesure. » (p.69)

3. avec des semaines de 19 puis 24 puis 30 séquences de 45 minutes au fil des années, sur 5 jours.

Quant à l'implication des élèves dans leur apprentissage, si quelques exemples sont donnés (pp.69-70 ou référence citée en ligne), s'il est dit plusieurs fois que le cours magistral trouve peu de place quelle que soit la discipline, si l'auteur insiste sur la qualité d'équipement des classes<sup>2</sup>, on aurait aimé en savoir davantage encore, notamment sur les formes prises par la volonté d'ouverture sur l'extérieur et la démarche de projet citées dès la page 4.

Parlons tout de même de la part d'autonomie laissée aux élèves. Et d'abord un rappel : les élèves passent six années à l'école, de 7 à 13 ans<sup>3</sup>..., puis commence pour trois ans « l'école secondaire inférieure », notre collège (remarquons au passage le décalage de temps avec notre système). À ce niveau, les élèves suivent

30 séquences de 45 minutes en cinq jours par semaine, respectant un tronc commun de 28 puis 24 puis 25 séquences. Apparaissent donc les cours optionnels : « Les écoles sont libres de déterminer leur offre dans ce domaine. Ces enseignements sont proposés généralement par les professeurs, en fonction de leurs intérêts et des demandes des élèves. Ils couvrent des disciplines variées, qui sortent parfois complètement du champ des enseignements traditionnels, comme le yoga, la photo, l'équitation, la création d'entreprise, ou permettent plus classiquement de découvrir de nouvelles langues étrangères ou d'approfondir des matières abordées dans le tronc commun (sciences expérimentales, arts, sports, etc.). » (p.33) Ces cours optionnels contribuent à soutenir l'intérêt pour la scolarité.

Puis arrive le lycée et son fonctionnement en modules (installé entre 1982 et 1994) qui invite les élèves à composer leur parcours sur trois ans. Deux modes classiques ont été abandonnés : le fonctionnement en classe et le découpage en années. Les élèves doivent suivre 75 « cours » (ensemble de 38 séquences de 45 minutes selon le programme national), dont 45 sont obligatoires et les autres optionnels. Ils déterminent leurs choix parmi l'offre proposée (différente pour chaque lycée, donc) pour des périodes de six semaines et se composent ainsi « un menu de cours qui donnera un profil particulier à leurs études. » (p.37). La composition des groupes varie donc beaucoup (en nombre et au fil de l'année) selon les choix de chacun et les filières n'existent pas, même si les mathématiques sont proposées selon une formule allégée ou approfondie. On imagine que les élèves ont besoin d'être épaulés dans leurs choix et des « tuteurs d'études » ont été créés (un pour 200 élèves !) avec des modules d'entretien obligatoires (p.57). Il s'agit bien d'une personnalisation de parcours et pas de laxisme, des bornes existant à l'entrée au lycée (dossier du collège ou examen), à la fin de chaque période de six semaines et à la sortie du lycée : il faut avoir

validé 2/3 des cours pour se présenter à l'examen de baccalauréat, l'équivalent de notre baccalauréat. Autonomie réelle ou apparente, dynamisme de « l'année » scolaire ? Paul Robert témoigne de la satisfaction des élèves et de l'avantage que représente la concentration des cours dans une discipline sur une courte période. On peut comprendre que les élèves voient les choses différemment des élèves français, puisqu'il ne s'agit pas pour eux de suivre une cohorte et un enchaînement de cours imposé, alors qu'il ne connaissent déjà pas le cours magistral. Et ne voilà-t-il pas que le ministre français de l'Éducation propose le 17 juillet 2008 un lycée « modulaire » en France<sup>4</sup>, idée « inspirée de nombreux exemples étrangers » ?

Cette volonté d'autonomie pour responsabiliser les élèves, on la retrouve à un autre niveau. Depuis 1980, la gestion est répartie entre l'État et les municipalités, avec forte autonomie de ces dernières dans l'utilisation des fonds (reçus ou alloués par elles-mêmes) et dans l'adaptation des programmes nationaux au contexte local : cadre national et autonomie locale, c'est un principe. Les municipalités vont jusqu'à décider des créations d'écoles fondamentales ou de lycées, déterminer les effectifs des classes, adapter les grilles horaires et recruter les enseignants des écoles fondamentales. Afin de prévenir le risque d'une « atomisation du système », une politique d'évaluation généralisée a été mise en place, loin de l'idée du pilotage par la performance, nous dit Paul Robert, évitant (comme pour les élèves) les stigmatisations d'établissement et les traumatismes « difficiles à surmonter ». « *L'objectif est d'améliorer la performance générale du système en favorisant l'autorégulation, grâce au partage d'informations obtenues en toute transparence.* » (p.94). Depuis 2003, les acquis des élèves sont mesurés en fin de scolarité obligatoire, sur la base d'un échantillonnage aléatoire, un rapport public

4. Voir la réaction de Paul Robert : <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lesysteme/Pages/2008/UnpontverslaFinlandePaulRobert.aspx>

permettant à chaque établissement de « *situer son niveau d'exigence et, éventuellement, rééquilibrer son mode de notation.* » Une « *description de la bonne performance* » à différents paliers de l'école fondamentale a été définie. Chaque établissement mène par ailleurs une évaluation interne qui mesure la réalisation des objectifs fixés sur une période donnée : résultats, aspects pédagogiques, mais aussi matériels et relationnels sont pris en compte, les élèves étant impliqués dans cette évaluation à laquelle ils peuvent répondre sur Internet (voir un exemple p.96). D'autres évaluations, à destination des municipalités, permettent d'apprécier le fonctionnement général du système. « *Basé sur le partage de l'information et l'autorégulation, sans aucune volonté de classer ou de stigmatiser, ce mode de pilotage s'avère très efficace. Au sein d'un système hyperdécentralisé, où l'autonomie des acteurs locaux est maximale, il a permis de conserver une remarquable équité de l'offre éducative sur tout le territoire. (...)* Cette autonomie réelle fait fond sur la réactivité, l'inventivité et les capacités d'innovation de ceux qui sont en contact direct avec la réalité. » (p.97).

Enfin, afin de terminer ce tour d'horizon proposé par Paul Robert, en regrettant d'avoir occulté certains aspects comme la formation professionnelle ou la conception de la notation (mais on en a beaucoup entendu parler) et l'absence de redoublement (si coûteux à tous les niveaux en France), il faut aborder la question de la formation des enseignants. « *L'enseignant jouit d'une image d'expert hautement qualifié, très investi dans son travail et proche de ses élèves.* » Les candidats au métier d'enseignant doivent avoir effectué au moins un an en établissement scolaire en tant qu'assistant d'éducation, après le baccalauréat. Ils sont soumis à un examen d'entrée à l'université spécifique (pour les enseignants de disciplines, après deux ans de cursus dans le domaine choisi) et, depuis 1971 (!), ne

pourront enseigner que s'ils ont obtenu un master (en 5 années universitaires). Ce qu'il faut souligner, c'est la place que prend la pédagogie dans cette formation, quel que soit le futur niveau d'enseignement : près de 50% du programme des cinq années pour les enseignants de l'école, et l'équivalent d'au moins une année complète pour les professeurs disciplinaires. Et même et surtout, la recherche pédagogique : « *La rédaction d'une « thèse de master » (...) permet de donner aux futurs enseignants une posture de chercheur qui leur permettra de ne pas se satisfaire, dans leur pratique, d'une routine plus ou moins efficace, mais de toujours être en quête des meilleures réponses aux problèmes toujours nouveaux...* » (p.123). L'inspection, en Finlande, a été supprimée, les enseignants étant reconnus capables d'analyse réflexive et de travail en équipe. Paul Robert ne peut que comparer avec la situation française actuelle, formatrice « *d'honnêtes praticiens qui reproduiront fidèlement des recettes dont on sait pourtant qu'elles ont fait leur temps.* » (p.123). Inutile de rappeler le mépris dans lequel est tenue la recherche pédagogique en France, notamment par l'université ! Certaines réactions au livre d'Alain Robert en témoignent d'ailleurs !

Et logiquement, il commence le chapitre interrogeant sur les leçons à tirer du modèle finlandais par la réflexion sur la nécessité d'une « autre relation éducative » (p.99), insistant, page 102 : « *Je plaide pour la reconnaissance sérieuse de la dimension relationnelle de l'acte éducatif dans la formation des enseignants, et plus généralement de tous les personnels qui travaillent au contact des enfants.* » Logiquement encore, il préférerait que l'on s'intéresse davantage « *au processus d'apprentissage, plutôt [qu'à] la constitution d'un corpus de savoir figé.* » (p.105), opposant aux images sacralisantes de socle et de piliers, le souhait de donner un sens aux savoirs et montrant toute l'ambiguïté des propositions françaises des dernières années,

toute recherche de solutions nouvelles se trouvant rapidement stérilisée. D'où l'aspiration aussi à davantage d'autonomie pour les EPLE, à l'assouplissement des grilles horaires, au desserrement de l'état de l'évaluation et à la recherche de nouveaux modes d'apprentissage.

Une expression n'est pas citée dans ce livre, celle d'une volonté de « promotion collective » qui caractériserait l'inspiration philosophique du système éducatif finlandais, et il semble pourtant que ce soit la plus adéquate. Élever le niveau général de qualification de la population, viser le développement de chaque personne, éviter la comparaison, la compétition par le système de notation, faire en sorte que chacun progresse en évitant dès le début que certains soient laissés pour compte, évaluer les dispositifs pour les faire avancer eux aussi... À y bien regarder, on trouve « promotion sociale », page 47. On aurait aimé en savoir un peu plus sur la possible

dimension collective des apprentissages. On aurait aimé en savoir un peu plus aussi sur l'apprentissage de la lecture dans la durée en Finlande et sa mise en œuvre approfondie, étant donné le caractère alphabétique

de la langue qui, aux dires de certains<sup>5</sup>, en minimiserait la difficulté, alors que nous savons bien qu'il n'en est rien.

■ Annie Janicot

5. Voir note de lecture de Frank Ramus dans la référence en ligne citée à la note 1 et l'article de Laurent Carle page 16.



**GÉRARD CASTELLANI EST DÉCÉDÉ...**

La nouvelle a été brutale parce qu'il était toujours en pleine activité, débordante, permanente, dans le domaine de l'éducation et de la lecture.

Gérard Castellani a été Inspecteur des écoles expérimentales de la Villeneuve de Grenoble – on lira ci-après le témoignage d'Yvonne Chenouf sur cette période de sa vie et le souvenir qu'il a laissé aux enseignants – avant d'être inspecteur-professeur et directeur d'école normale, puis I.A. – IPR.

Militant des CEMEA, il a toujours été un compagnon de route de l'AFL (il était membre de son Conseil d'Administration) et grand utilisateur de ses logiciels dans des actions de formation ou de lutte contre l'illettrisme, surtout depuis qu'il avait pris sa retraite à Aix-en-Provence

Nos lecteurs ont pu lire de nombreux articles de lui dans notre revue et dans La Gazette de Lurs. Il a publié plusieurs ouvrages pédagogiques et sur la lecture dont nous avons d'ailleurs régulièrement rendu compte : *Lire dans toutes les disciplines au collège* (Albin Michel), *Accompagner la scolarité* (Actes Sud), *Les cycles à l'école primaire* (Albin Michel)

Le sentiment qu'inspire Gérard Castellani s'appelle respect. Ni le respect dû à l'expérience, ni celui exigé par le rang hiérarchique. Il aurait pourtant mérité l'une et l'autre de ces formes de considération. Son autorité, Gérard la tenait de sa fidélité absolue à une éthique professionnelle inébranlable. Très tôt engagé dans les mouvements pédagogiques, il ne s'est pas contenté de discours, il est allé, comme on dit, sur le terrain. Inspecteur à la Villeneuve de Grenoble, il a essayé d'être au plus près des équipes pédagogiques, inventant, avec elles, les contours d'un enseignement plus démocratique, mais aussi, et c'était moins facile, les conditions d'une nouvelle professionnalité. Se mettre d'accord, comme c'était courant dans les années 80, sur le développement global de l'enfant, passe encore, mais accompagner les enseignants dans la redéfinition de leur statut administratif, corrélat obligé de l'innovation pédagogique, c'est beaucoup plus délicat. Cela touche des questions individuelles de salaire, d'image de soi (désir infantile d'avoir une bonne note, de plaire à l'inspecteur, de réussir son inspection, d'un côté, désir tout aussi naïf d'affirmer son pouvoir, de satisfaire sa hiérarchie, d'avoir une bonne réputation de patron, de l'autre côté). Gérard Castellani a « tenu », par exemple, à faire des inspections de cycle, des inspections collectives. Cela consistait, préalablement, à discuter (au sens de débattre) le projet d'école (lieu d'inscription du cycle) avec toute l'équipe, puis à passer une semaine dans le cycle concerné, dans les classes, avec les enfants et leurs maîtres, en participant aux activités, en se frottant aux à-coups de la réalité. Puis, après des mises au point quotidiennes, se prêter à un bilan collectif. Échanges fructueux où les enseignants pouvaient contester l'image qui leur était renvoyée, soutenir leurs positions, deman-

der des explications. Où l'inspecteur devait vraiment montrer ses tripes. De tels propos peuvent déchaîner des réactions contrastées aussi inutiles et fausses les unes que les autres. « C'est génial » ou « C'est laxiste, démagogique, dangereux... ». Mais la réalité était tout autre. Pour être humain, Gérard n'était pas complaisant, il était aussi déterminé que cultivé. Jamais moment de formation n'a été aussi riche. Sur les pratiques balbutiantes (les enseignants étaient jeunes) ses apports étaient argumentés, exigeants, sans concessions. Ils étaient respectueux, seule condition pour être respecté à son tour. Gérard a dû affronter des hostilités, des mises en cause qui l'ont affecté mais qu'il n'a pas fuies. Coupons vite aux arguments de temps, de personnalités en place, d'époque... Enseignants et inspecteurs ont les partenaires qu'ils méritent. Le reste est question de travail et à chacun de savoir si l'enjeu en vaut la chandelle.

À côté de ses obligations professionnelles, inspecteur d'Académie, par exemple, Gérard n'a jamais abandonné une bataille qui comptait pour lui (et où tous les termes comptaient) : l'éducation populaire. Membre du Conseil d'Administration des CEMEA (et aussi de l'AFL) il n'a cessé d'intervenir auprès des parents, des animateurs de quartier, de colonies de vacances, de soutien scolaire, des éducateurs en tous genres pour les aider, non pas à assister le travail de l'école mais à la réfléchir, avec ceux qui en étaient les premières victimes, les enfants en difficulté et leurs parents démunis. Patient, volontaire, inventif, Gérard n'a cessé de réfléchir, en partenariat, à la responsabilisation des familles, leur droit à définir une école où les mots de liberté, égalité, fraternité seraient autre chose qu'un slogan. Il avait acquis des méthodes de formation efficaces qui paraient sur les interactions, les projets. Même à la retraite, il ne cessait de chercher et d'imaginer les voies les plus loyales d'une justice, des voies dont il ne se sentait pas dépositaire mais curieux.

En marge de cette facette liée à son engagement professionnel et militant, on décelait, sans qu'il n'en ait jamais parlé, la même détermination pour faire de sa vie un projet, son projet, mais ajusté au bonheur de ses proches.

On ne peut pas dire que les dernières années aient reconnu cette difficile position : revendiquer, depuis l'espace du pouvoir, la recherche action, la promotion collective, l'implication sociale avec tous les bouleversements que ça implique, la fameuse élite pour tous. C'est pour cette action que Gérard voulait obtenir de ses partenaires un plus grand partage et de ses supérieurs de meilleurs engagements. Les gens qui l'ont assez approché dans le travail ont su voir derrière l'apparence philanthrope le véritable courage d'être à la hauteur de la vie.

■ Yvonne CHENOUF

Je méditerai... tu méditeras..

Louise de VILMORIN à Gaston GALLIMARD