

Les élèves néerlandais à l'école de l'autonomie et de la responsabilité

Dutch Students, Learning Self-Sufficiency

Los alumnos holandeses en la escuela autonómica

Jos. F.M. Letschert et Beate Grabbe-Letschert

Traducteur : Bertrand Klaeger



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1154>

DOI : 10.4000/ries.1154

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2006

Pagination : 65-74

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Jos. F.M. Letschert et Beate Grabbe-Letschert, « Les élèves néerlandais à l'école de l'autonomie et de la responsabilité », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 41 | avril 2006, mis en ligne le 05 avril 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1154> ; DOI : 10.4000/ries.1154

Les élèves néerlandais à l'école de l'autonomie et de la responsabilité*

Prof. Dr. Jos. F.M. Letschert
Dr. Beate Grabbe-Letschert

L'école bouge. Les pratiques pédagogiques à mettre en place, les objectifs visés et les résultats à atteindre – susceptibles d'être évalués –, font l'objet de vives discussions. Une réflexion sur les politiques éducatives de demain est à l'ordre du jour et semble être une préoccupation de tous les pays européens.

Cet article se propose d'examiner les différents courants qui animent le débat politique néerlandais concernant l'enseignement à l'école élémentaire. Le débat, d'une actualité brûlante, à propos de ce qu'ici on désigne par « nouvelles pédagogies » et sur les avantages prétendus ou réels de « l'école d'antan » soulève des questions essentielles, tant aux Pays-Bas qu'en France. Sectarismes, dialogues de sourds et préjugés constituent néanmoins des entraves à une réflexion commune sur les évolutions qualitatives de notre école et nuisent également à la concertation entre les équipes pédagogiques et les familles. Notre contribution se veut le fruit d'une réflexion sur les innovations en cours qui, dans une approche dépassant le cadre des frontières des Pays-Bas, tentera de refléter mais aussi d'éclairer les débats qui ont lieu chez nous et ailleurs.

« L'ÉCOLE D'ANTAN »

En 1971, le poète néerlandais Willem Wilmink écrivait un poème sur « *L'école d'antan* » dont nous retiendrons les deux strophes suivantes :

*Ah! Sera-t-elle toujours là cette école,
avec ses marronniers sur la place,
son lourd portail,
ses tableaux des chevaliers portant la croix
et Goejanverwellesluis¹,
tout en couleurs ?
Tout cela doit être encore bien là,
le portail, les arbres et la place,*

* Article traduit par Bertrand Klaeger.

1. Nom d'un lieu situé près de Gouda où se déroula en juin 1787 un incident emblématique mettant aux prises les milices indépendantistes du parti patriote et les forces du *stathouder* Guillaume V inféodé à la Prusse et à la Grande-Bretagne (NDLR).

*les hautes haies,
seule la jolie image
d'une petite rizière des Indes orientales²
a peut-être disparu.*

C'est avec nostalgie que le poète évoque l'école de son enfance d'il y a quarante ans, une école sans technologies de l'information et de la communication, où interdisciplinarité et multimédia n'existaient pas. Les contenus d'enseignement étaient inscrits dans le marbre des manuels, des planches illustrées de ces programmes étaient accrochés aux murs de la classe. Pendant les heures de cours, il était question de *Goejanverwellesluis*, un lieu chargé d'histoire liée à la fondation du Royaume des Pays-Bas. On évoquait la petite rizière des Indes Orientales, « image d'Épinal » de la sombre histoire coloniale des Pays-Bas.

L'histoire occupait une place d'importance et le maître s'entendait à merveille à s'en faire le chantre. Les élèves posaient leurs questions en levant le doigt ou se contentaient de demander la permission de sortir pour aller aux toilettes. Le poêle ronflait en grésillant lorsqu'on y déposait de la neige. Seul le jour de l'anniversaire du maître, l'agitation gagnait la classe : « Ah ! Sera-t-elle toujours là cette école ? », se demande le poète.

À l'époque évoquée par le poète existaient, aux Pays-Bas, une « école maternelle » (*Kleuterschool*) et une école élémentaire (*Lagere school*). On parlait de l'école élémentaire comme de la « grande école » où, pensait-on alors, commençaient réellement les apprentissages. À l'école maternelle, on se contentait de jouer. Jusqu'à la période évoquée par le poète, on appelait l'école maternelle « garderie » (*Bewaarschool*). Les plus jeunes enfants étaient « retirés » à leurs parents afin que, les mères la plupart du temps, puissent vaquer librement aux occupations du foyer.

En France comme dans la plupart des pays européens, le système éducatif néerlandais s'est mis en place au milieu du XIX^e siècle, voire avant. C'est à l'époque de la révolution industrielle qu'un enseignement officiel et généralisé, dispensé à des enfants regroupés par classes, a pris la forme qui subsiste aujourd'hui encore dans plusieurs provinces des Pays-Bas. Les caractéristiques de ce modèle d'enseignement sont les suivantes (Letschert 2004, 2005) :

- un enseignement accessible à tous ;
- la fin des études pour beaucoup d'enfants³ ;
- des contenus d'enseignement harmonisés, dispensés par matières ;

2. Colonies hollandaises d'Asie fondées par la compagnie des Indes orientales (NDLR).

3. Au milieu du XIX^e siècle est apparue, avec l'essor de l'industrie moderne, la nécessité de mettre en place un système d'enseignement plus homogène permettant à tous les enfants d'acquérir un minimum de compétences fondamentales. L'État a décidé que tous les enfants iraient à l'école pour apprendre à lire, mais également dans le but de profiler une conscience collective. Au départ, l'enseignement que les enfants recevaient était fonction de leur origine sociale. C'est pourquoi les enfants des familles ouvrières quittaient le système scolaire à la fin de l'école élémentaire (Waslander, 2003).

- le regroupement par classes en fonction de l'âge des enfants ⁴ ;
- des programmes stables, sujets à peu de modifications ;
- une pédagogie centrée sur un « élève moyen type » fictif ;
- des manuels communs à tous les élèves ;
- des approches behavioristes des apprentissages et de l'enseignement ;
- des méthodes d'enseignement directives ;
- une évaluation régulière des acquis des élèves ;
- le passage dans la classe supérieure ou le redoublement ;
- le respect dû au maître de la part des enfants et des parents.

Ce système a eu son heure de gloire et a perduré jusque dans les dernières décennies du XX^e siècle jusqu'à ce que cet édifice, jadis inébranlable, commençât à se fissurer. Dans la phase transitoire d'une société industrielle (*Industriële samenleving*) évoluant vers une société des savoirs (*Kennisamenleving*), l'ancien système, confronté aux attentes et perspectives d'une ère nouvelle, a implosé. Le système de « l'école d'antan » était devenu obsolète, il n'a pu fonctionner que dans un contexte propre à une époque. En résumé, il est possible d'affirmer que la situation passée visait à l'uniformité. L'époque actuelle en revanche, s'attache aux pratiques plurielles. L'éducation à l'altérité (sociale, culturelle, linguistique, confessionnelle par exemple) est l'un des défis majeurs qui se pose aujourd'hui à l'école élémentaire néerlandaise.

DE L'ASSISTANCE MATERNELLE À LA PRÉSCOLARISATION

Avant d'être scolarisés à l'école élémentaire, les enfants âgés de un à deux ans peuvent être inscrits au jardin d'enfants puis, entre trois et quatre ans, être pris éventuellement en charge au sein d'une halte-garderie. L'organisation de la prise en charge des enfants ainsi que son financement présentent des disparités. Cette organisation peut aller de l'assistance maternelle prévoyant simplement de s'occuper des enfants et de les surveiller jusqu'à un encadrement exigeant assuré par un personnel qualifié à ce titre et pour lequel sont définis des textes officiels précisant les contenus d'enseignement et d'apprentissages préscolaires.

Par la suite, les enfants entament généralement un cycle de préscolarisation où l'accent est mis sur le développement des compétences affectives et sociales tout comme sur celui relevant des compétences langagières et cognitives ⁵.

4. En matière d'organisation de l'enseignement, nous parlons de *leerstofjaarklassensysteem*, lorsque des enfants du même âge, recevant un enseignement similaire, sont regroupés par classes. Il s'agit du modèle d'organisation scolaire le plus répandu en Europe. Les Pays-Bas et les Flandres ont récemment réalisé une étude sur les raisons pour lesquelles ce système a, malgré toutes les oppositions rencontrées, réussi à rester en place de façon si tenace.

5. Un programme bien connu et souvent utilisé est le programme « *Piramide* », élaboré par le « Citogroep » (www.citogroep.nl). *Piramide* est un outil didactique conçu pour les enfants de trois à sept ans. La méthode « *Piramide* » propose huit champs de compétences : perception, développement individuel, développement des compétences sociales et affectives, développement cognitif, mathématiques, langue, compétence spatio-temporelle, développement moteur et arts plastiques.

En ce qui concerne la maîtrise du langage, les programmes s'appuient sur ce qu'il est coutume d'appeler des listes de fréquences lexicales. Ces listes ont été jusqu'ici définies en fonction du cycle préscolaire, c'est-à-dire en tenant compte de la tranche d'âge allant de quatre à six ans. Depuis, le *SLO*, Institut national pour la programmation de l'enseignement aux Pays-Bas, a proposé une liste de fréquence lexicale propre au cycle préscolaire (Smits, 2005).

L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ET LES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX

Dans son organisation actuelle, l'école élémentaire a été instituée aux Pays-Bas en 1985. Elle est le résultat d'une fusion entre la *Kleuterschool* (école maternelle) et la *Lagere school* (école primaire). La durée du cycle élémentaire est de huit années et, bien que la scolarisation des enfants ne soit obligatoire qu'à partir de cinq ans, la plupart fréquente l'école dès leur quatrième année. Ils y restent jusqu'à l'âge de douze ans. C'est alors seulement que débute le premier cycle de l'enseignement secondaire, appelé « cycle de transition ».

L'école élémentaire néerlandaise vise au développement suivi des enfants dans sa globalité en proposant dans ses instructions des champs éducatifs élargis. Ceux-ci sont définis par des directives qui englobent l'éveil corporel et sensoriel ; le néerlandais et l'anglais ; les mathématiques ; les divers domaines de connaissances tels que l'histoire, la géographie, les sciences, incluant la biologie et l'enseignement de la technologie ; la sensibilisation aux faits éthiques et religieux ; le développement des compétences sociales ; l'éducation à la sécurité routière ; l'éducation à l'hygiène corporelle ; les diverses activités d'expression artistique telles que les arts plastiques et la musique.

Le temps à consacrer par les écoles à l'acquisition de ces domaines de compétences n'est pas fixé par des instructions. Ces domaines de compétences sont définis eux-mêmes comme « apprentissages fondamentaux », lesquels déterminent ce qu'en tout état de cause tout élève doit avoir abordé au cours de sa scolarité. Il s'agit en fait plutôt d'exigences formulées à l'adresse des enseignants que d'objectifs à atteindre par les élèves. Aux Pays-Bas, les objectifs de ces « apprentissages fondamentaux » sont explicités globalement dans un cadre général. Il revient aux écoles de décider de la façon dont ces « apprentissages fondamentaux » sont enseignés.

C'est sciemment qu'on parle aux Pays-Bas d'« apprentissages fondamentaux » et non de programmes ou de *standards*. Ces apprentissages fondamentaux sont des domaines de compétences ciblés, dont les objectifs sont exigeants et ambitieux et pour lesquels on attend de la part des enseignants que tout soit mis en œuvre pour amener chaque enfant aussi loin que possible à la maîtrise de ces apprentissages fondamentaux. On reconnaît volontiers qu'il existe des enfants qui ne peuvent parvenir à une maîtrise totale de ces apprentissages.

Dans ce cas, les enseignants doivent rendre compte de façon détaillée de toutes les démarches mises en place pour chaque enfant et il leur faut argumenter les raisons pour lesquelles un enfant n'a pas réussi à maîtriser complètement ces apprentissages. L'enfant est généralement maintenu dans le groupe classe afin d'entretenir les liens sociaux existants et de pouvoir bénéficier d'un suivi pédagogique adéquat.

Le terme de « programme » implique des objectifs de contenus de base qui doivent uniformément être atteints par tous les élèves ce qui, finalement, induit le danger que l'on vise une norme médiane et ainsi, comme autrefois, que l'on envisage un « élève moyen supposé ». Dans ce cas, l'accent est mis plus volontiers sur les contenus d'enseignement que sur l'apprenant. Les productions des élèves, mises en comparaison et soumises à une évaluation la plus objective possible, sont mises en avant. Aux Pays-Bas, l'approche est, dans ce domaine, fondamentalement différente. Les apprentissages fondamentaux attachent davantage d'importance aux champs éducatifs qu'aux résultats. Cela ne signifie pas pour autant que les exigences vis-à-vis des élèves ne soient pas élevées ; bien au contraire : on attend d'eux que leur travail et leurs résultats soient fondamentalement à la hauteur des capacités de chacun. Cela signifie donc que ces exigences restent dépendantes des possibilités et capacités de chaque enfant.

En 2006, les Pays-Bas vont déterminer la troisième série d'apprentissages fondamentaux. Au total, ce seront 58 apprentissages fondamentaux qui seront alors assignés à l'école élémentaire. On peut considérer qu'il s'agit là d'une forme modérée de réglementation ministérielle de l'éducation. Dans les dernières décennies, on a pu observer une évolution des conceptions en matière de réglementation. Jusqu'en 1993, date à laquelle ont été introduits les apprentissages fondamentaux de la première génération, les écoles jouissaient encore d'une totale liberté dans le choix des contenus d'apprentissages. Les disciplines ou champs éducatifs étaient définis de façon générale, de même que n'était pas précisé l'horaire imparti à telle discipline ou champ éducatif. Les écoles devaient malgré tout justifier leur choix et s'y tenir en les inscrivant dans un « plan d'organisation du travail scolaire », appelé plus tard « plan de travail scolaire ». Étonnamment, cette liberté n'a pas engendré de disparités importantes entre les écoles, ce qui s'explique très certainement par le fait que l'enseignement était – et est encore – largement encadré par les manuels. On pourrait même affirmer que les éditeurs ont finalement beaucoup plus d'influence sur les contenus d'enseignement que le ministre de l'éducation ou le parlement néerlandais.

À l'origine, 122 apprentissages fondamentaux avaient été définis pour l'école élémentaire. Ces objectifs avaient été fixés à partir d'une proposition antérieure qui en avait retenu 464. Le parlement néerlandais a néanmoins jugé par la suite que ce nombre élevé d'apprentissages fondamentaux constituait pour le pays une atteinte trop importante aux aspirations et au respect de la liberté en matière d'enseignement. En 1998, le nombre initial des apprentissages fondamentaux a

été revu pour n'en retenir que 103 et en 2005, comme cité précédemment, il n'en reste plus que 58. La politique éducative des Pays-Bas est actuellement caractérisée par une décentralisation qui implique un renforcement de l'autonomie des établissements. En Europe, la Finlande et les Pays-Bas sont les deux pays les plus avancés en matière de décentralisation et de reconnaissance de liberté éducative et pédagogique. Aujourd'hui, contrairement à ce qui était autrefois le cas, une certaine variabilité des contenus d'enseignement se manifeste entre les écoles. Chaque établissement se distingue de plus en plus en mettant en avant des conceptions anthroposophiques et des pratiques pédagogiques innovantes différentes (par exemple Montessori, Freinet, Steiner, Petersen, Wild).

La plupart des pays européens connaissent des équivalents à ces apprentissages fondamentaux. Il s'agit de tentatives pour sélectionner et retenir parmi un grand nombre d'options possibles, celles qui paraissent essentielles pour les jeunes générations : c'est évidemment une question de valeurs. En revenant sur le poème de Willem Wilmink, la question se pose de savoir si par exemple aujourd'hui, en 2006, le patriotisme de *Goejanverwellesluis* au XVIII^e siècle, la fondation du royaume, l'histoire coloniale etc., doivent être inscrits dans les plans néerlandais d'éducation ou non. Dans cette perspective, on pourrait aller plus loin encore en proposant un cadre détaillé des contenus d'enseignement. Le conseil de l'enseignement néerlandais, instance consultative du ministre, a récemment plaidé pour l'introduction d'un « cadre culturel » détaillé. Le conseil souhaite renforcer la composante sociale de l'enseignement et tout particulièrement celle de l'identité culturelle que l'école doit transmettre. Une commission mise en place par le ministère travaille actuellement à l'élaboration de propositions concrètes dans ce sens.

Évidemment, au lieu d'un cadre détaillé, on pourrait, pour recourir à une métaphore, fixer de grands axes directeurs et laisser ensuite aux écoles la possibilité de choisir la voie à emprunter. Ces deux options présentent avantages et inconvénients. Un cadre est toujours le fruit d'une réflexion argumentée qui semble rationnel, irréprochable et infaillible. Mais en tant qu'enseignant, on n'a souvent pas le temps de traiter effectivement tous les points que le cadre définit comme importants. Un cadre peut être restrictif et revêtir des tendances élitistes ; il peut sembler conservateur et, considérant que tout est indispensable, conduire à une surcharge des programmes. Une plus grande liberté accordée aux écoles, c'est-à-dire une plus grande indépendance par rapport à un cadre, a généralement pour avantage qu'enseignants et élèves s'investissent plus fortement dans leurs tâches. C'est quelque chose de bien évidemment motivant mais qui présente le risque de générer des « savoirs lacunaires » rendant plus difficiles la réflexion et la compréhension de certaines situations.

À l'heure actuelle, il existe aux Pays-Bas des manuels et des guides pédagogiques pour la plupart des disciplines. Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, les écoles sont libres d'opérer leur choix parmi l'offre abondante que

proposent les éditeurs. Afin d'aider les écoles dans leur sélection, une analyse des supports pédagogiques a été réalisée pour les mathématiques et les langues vivantes que l'on appelle *pakete*. Ces analyses sont accessibles à tous les enseignants sur Internet. Ce sont des instruments d'évaluation des supports qui apportent une aide non négligeable au choix des manuels et des guides pédagogiques. Les corps d'inspection contrôlent de façon régulière les écoles afin de vérifier si les apprentissages fondamentaux sont bien respectés et si une évolution qualitative se fait sentir.

ÉVALUATION ET NOTATION

Comme par le passé, les Pays-Bas ne disposent pas d'un système unifié de notation. Une analyse en détail de ce phénomène dépasserait le cadre de cet article. On se contentera de rappeler certains points. En règle générale, un relevé de notes est établi trois ou quatre fois par an dans toutes les écoles élémentaires où est portée une appréciation sur l'évolution de chaque enfant. Ces appréciations peuvent varier dans le fond et la forme. La forme la plus courante reste une évaluation chiffrée à partir d'une note allant de 1 à 10 et mesurant les évolutions de l'enfant en langues vivantes, mathématiques, histoire, géographie, arts plastiques, musique, sport, etc. La note 1 équivaut à « extrêmement faible », 10 à « excellent ». L'échelle des notes oscille généralement entre 4 « insuffisant » et 8 « satisfaisant ».

Aujourd'hui, il est de plus en plus fréquent de formuler une appréciation qui tente de prendre en compte l'évolution globale de l'enfant, c'est-à-dire qui ne se limite pas aux seules disciplines mais prend également en considération des aspects comportementaux et psychologiques. De même, une appréciation sur les apprentissages à l'autonomie occupe une place importante. De nombreuses écoles travaillent à partir du support informatique *Leerlingsvolg-systeem (LVS)*, un système qui permet de « suivre » l'évolution des élèves et aide à l'analyser à partir des informations enregistrées. Un système utilisé fréquemment est celui du *CITO-Groep*. CITO est l'Institut néerlandais pour l'évaluation et les examens. Le système *LVS* fonctionne tant pour les élèves que pour les équipes pédagogiques selon le principe « observer – analyser – agir ». Les acquis des élèves peuvent être évalués individuellement mais aussi en fonction de groupes de compétences ou par rapport à l'ensemble de l'établissement. Dans toutes les écoles, les parents sont invités à s'entretenir avec les enseignants sur les différents points portés dans les appréciations.

DES HORAIRES FLEXIBLES

En ce qui concerne les horaires, une relative flexibilité règne aux Pays-Bas. En principe, les quatre premières années ont un horaire hebdomadaire de vingt-trois heures et les quatre dernières années un horaire de vingt-quatre heures. (On

rappellera que la scolarité à l'école élémentaire dure huit ans). Le mercredi après-midi est libéré. Tous les autres jours (sauf le samedi, la plupart du temps et bien évidemment le dimanche), cinq heures de cours sont dispensées, réparties la plupart du temps entre 8 h 30 et 15 h. Le plus souvent, la classe est confiée à un seul enseignant mais il existe aussi des enseignants à temps partiel qui, en concertation, encadrent la classe. Pour certaines matières spécifiques telles les arts plastiques ou la musique, on a recours à des enseignants spécialisés.

Un phénomène qui se développe dans les grandes villes, tout particulièrement, est celui de « l'école élargie ». Elle est le fruit de la coopération entre les institutions en charge des enfants et des adolescents. L'objectif de cette collaboration est d'accroître les chances de formation des jeunes. Participent à ce projet les écoles et les institutions municipales d'intérêt commun. D'autres institutions d'assistance maternelle et infantile, sportives, culturelles ainsi que les bibliothèques peuvent coopérer. En outre, un programme pour adultes est souvent prévu dans le but de faciliter l'accès des parents à l'école de leurs enfants. Ainsi l'école devient-elle un « axe » de la société citoyenne. Le plus important étant, comme il a été dit, d'améliorer les chances de développement de l'enfant. Le gouvernement encourage certes cette « école élargie » mais ne l'a pas institutionnalisée. Elle reste le résultat d'initiatives locales.

LE DÉBAT PUBLIC SUR LES NOUVELLES PÉDAGOGIES

Apprendre est une activité liée intimement à chaque individu. C'est l'apprenant lui-même qui est responsable de ce qu'il apprend. De même que l'on ne peut apprendre à la place d'autrui, un individu ne peut se voir amputer ni confisquer ce qu'il a appris. On ne peut qu'inciter à apprendre, accompagner, rendre accessible. La tâche primordiale des enseignants consiste donc à créer un environnement et une atmosphère propices à l'apprentissage, à en rendre les élèves responsables, à susciter chez eux le questionnement en les plaçant au centre des apprentissages. Cela veut dire qu'il faut prendre les enfants au sérieux. Ce qui motive réellement les élèves, suscite leur intérêt, est à la base de leur motivation d'apprendre. Afin d'instaurer celle-ci durablement, nous avons besoin avant tout de la compétence pédagogique des enseignants. Pendant longtemps, la formation pédagogique tout comme la nécessité d'intégrer celle-ci dans le cours ont été négligées aux Pays-Bas. Il est urgent qu'elles retrouvent une place centrale, ce qui signifie que dans leur formation initiale comme dans leur formation continue, les enseignants doivent être informés de ces pratiques pédagogiques (Grabbe, 2003, 2004).

Aux Pays-Bas, les « pédagogies nouvelles » sont devenues le sésame des discussions sur l'innovation. L'enseignement d'hier, aussi significatif qu'il puisse avoir été, est dépassé. Les « pédagogies nouvelles » sont à l'ordre du jour. Les revues pédagogiques et les manuels actuels abordent pour la plupart ces

nouvelles pédagogies. Nous pensons que l'emploi de ce terme ne perdurera pas ; ce qui est « nouveau » est rapidement « dépassé » et de plus, ces nouvelles pédagogies ne sont pas aussi nouvelles que leur appellation voudrait nous le faire accroire. Il est toutefois indéniable que ce besoin de nouveauté, de rénovation de l'école et de l'enseignement existe dans notre pays. Les décisions politiques lui offrent un espace d'expression mais qui n'est, de fait, pas investi par toutes les écoles. La pression exercée sur l'institution pour l'encourager à innover est de plus en plus importante. Elle ne vient pas uniquement de l'intérieur, des écoles mêmes, mais également de l'extérieur comme par exemple des parents⁶. Il existe deux raisons essentielles à cette aspiration à la rénovation : les discussions, tant dans l'opinion publique qu'au niveau institutionnel, qui se penchent de plus en plus sur les besoins individuels et les aspirations des élèves ainsi que sur leur développement personnel et non plus sur un « élève moyen type » virtuel qui n'existe pas dans la réalité ; l'immense ennui qui, en maints endroits, en dépit d'importants efforts de l'institution, habite encore trop largement nos classes.

L'école pourrait être un des lieux les plus merveilleux de la terre, quelque chose dont l'évocation rétrospective susciterait un souvenir de bien-être et de bonheur. Ce n'est malheureusement pas partout le cas aux Pays-Bas. L'école est pour beaucoup d'enfants un lieu de désagrément, un lieu où leur est constamment renvoyée une image de leurs prétendues insuffisances et lacunes. Malgré un réel désir de rénovation et la nécessité partout affichée d'une amélioration qualitative, les écoles néerlandaises ne misent pas *a priori* sur le développement des talents individuels mais continuent, comme par le passé, à privilégier la transmission des savoirs.

Personne ne semble aujourd'hui contester que le fait de considérer la transmission de savoirs comme la tâche essentielle de l'école soit une vision devenue obsolète. Cette vision a contribué plus à l'adaptation comportementale qu'à susciter l'autonomie, l'intuition et l'imagination. Apprendre doit être excitant et stimulant et il est évident que l'école n'est pas le seul lieu où l'on apprend. À l'heure actuelle, on a l'impression que l'approche intuitive de l'apprentissage est bannie de l'enceinte de l'école et qu'elle est reléguée à l'extérieur et particulièrement vers l'ordinateur. L'école en soi est, comme nous l'avons déjà dit, ressentie par beaucoup d'élèves comme une simple obligation qui engendre l'ennui.

Si nous ne parvenons pas à faire vibrer la corde sensible de nos enfants, à susciter chez eux la curiosité intellectuelle, à développer en eux des compétences sociales, nous les perdrons. Cette « perte » d'élèves est à l'heure actuelle quelque

6. La création de dispositifs éducatifs à partir d'initiatives privées est un exemple de ces tendances innovantes qui se distinguent radicalement du système éducatif en place en proposant un concept résolument centré sur l'élève. Les questions que se posent les enfants sont à la base de tous les apprentissages et de toutes les activités d'enseignement. Les *Iederwijs scholen* (www.iederwijs.nl) sont le modèle répondant à de tels concepts et qui retient actuellement le plus l'attention et se voit le plus recherché.

chose que nous constatons fréquemment dans nos écoles : des enfants qui s'ennuient sont des enfants qui souffrent et qui deviennent des éléments perturbateurs. Nous croyons qu'au sein de notre société, l'importance des questions que sont « comment apprendre » et « comment enseigner » ne va cesser de croître ; ce qui ne signifie pas pour autant que le rôle dévolu à l'école ira automatiquement croissant. L'école doit tenir compte du fait que les connaissances et leur acquisition se transforment de façon considérable et que les schémas standardisés sur lesquels elles s'alignaient sont en réalité d'un autre âge. Les élèves ne peuvent répondre à des standards ; l'école et l'enseignement non plus. Codifications, réglementations, standardisations, grandes études comparatives ainsi qu'évaluations nationales et internationales sont des outils de la fin du XX^e siècle qui ne répondent plus au contexte postmoderne de dérégulation du XXI^e siècle.

BIBLIOGRAPHIE

GRABBE B. (2003) : DENNIS. « *Ich bin hier der Schulschreck !* » *Wie die pädagogische Arbeit die Unterrichtsqualität verbessert*. Ludwig Auer Verlag : Donauwörth.

GRABBE B. (2004) : *Was macht die Diagnostik pädagogisch ?* In : Hamburg macht Schule (3/04), Behörde für Bildung und Sport, Pädagogische Beiträge Verlag, Hamburg.

GREVEN J., KUIPER W.A.J.M., LETSCHERT J.F.M., NOOTEBOOM A. & VANOBBERGEN B. (2005) : *De persistentie van het leerstofjaarklassensysteem*. SLO : Enschede.

KLEP J., LETSCHERT J. & THIJS A. (2004) : *Wat gaan we leren ? Het kiezen van inhouden van onderwijs*. Enschede : SLO.

LETSCHERT J.F.M. (2004) : *De kunst van het leerplanontwikkelen*. Universiteit Twente : Enschede.

– (2005) : *Een kwestie van vraag en aanbod. Over vernieuwing, verantwoordelijkheid en eigenaarschap in onderwijs, opvoeden en samenleven*. Hogeschool Edith Stein/OCT : Hengelo.

ONDERWIJSRAAD (2005) : *De stand van educatief Nederland. Advies*. Onderwijsraad : Den Haag.

SMITS M. (2005) : *Duizend-en-een-woorden. De allereerste woorden voor anderstalige peuters en kleuters. Gefaseerd naar aanbieder*. SLO : Enschede.

STEVENS L. (2005) : *Zin in school*. CPS : Amersfoort.

WASLANDER S. (2003) : *Boven het maaiveld. Beter zicht voor de socioloog*. De Bie : Groningen.

WILMINK W. (1971) : *Goejanverwellesluis. Korenschoven, liedjes en gedichten*. Bert Bakker : Amsterdam.