

Revue
internationale
d'éducation de Sèvres

Revue internationale d'éducation de Sèvres

50 | avril 2009

En classe : pratiques pédagogiques et valeurs
culturelles

Les valeurs danoises, fondement de la *Folkeskole*

Danish values, foundations of the Folkeskole

Los valores daneses, fundamento de la Folkeskole

Elizabeth McNess

Traducteur : Cécile Boyer, Maroussia Raveaud et Anne-Marie Bardi



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/522>

DOI : 10.4000/ries.522

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2009

Pagination : 99-111

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Elizabeth McNess, « Les valeurs danoises, fondement de la *Folkeskole* », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 50 | avril 2009, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 01 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/ries/522> ; DOI : 10.4000/ries.522

Les valeurs danoises, fondement de la *Folkeskole**

Elisabeth McNess

L'étude comparée des systèmes d'enseignement permet de déceler, au-delà de programmes et de pratiques scolaires souvent proches, les valeurs qui sous-tendent un projet éducatif dans un contexte culturel donné. De telles études attirent notre attention sur le fait que les objectifs et la structure des systèmes éducatifs découlent de valeurs sociales et politiques profondément enracinées dans une société. Il ne s'agit pas seulement de différences d'opinion, mais des convictions d'une société et de sa mentalité, forgées par un passé culturel et historique propre.

Il est difficile de comprendre la signification de valeurs ancrées dans un système pour ceux qui en font partie. C'est pourquoi cet article s'appuie sur les données empiriques tirées de deux études comparatives (McNess 2002, Osborn *et al.* 2002), pour tenter de mettre au jour, grâce à un regard extérieur, les valeurs fondamentales qu'expriment les priorités et les pratiques enseignantes du système danois des *folkeskole*¹. Après une brève histoire de l'éducation au Danemark, cet article mettra en lumière les valeurs ancestrales qui inspirent, encore à ce jour, les politiques d'éducation, la structure et l'organisation des *folkeskole* danoises. Nous analyserons en particulier le concept-clé du *klasselærer* danois, c'est-à-dire du professeur responsable de classe, illustré par l'exemple de Birgith enseignante à Vestskolen².

UN PEU D'HISTOIRE

Depuis 1849, le Danemark est un État démocratique relativement homogène. En revanche, les premières années du XIX^e siècle, au moment où le système éducatif formel fut mis en place, furent des années de trouble pour le peuple danois et pour le Danemark. Ce fut une période où le pays s'appauvrit et stagna, alors que les fermiers aisés s'emparaient des rênes du pouvoir économique et politique, face à la bourgeoisie et à une élite dirigeante « désespérée » [Bjerg 1991]. On a souvent affirmé que c'était cette relative faiblesse de la bourgeoisie, combinée avec le manque de ressources naturelles et l'industrialisation tardive du Danemark, qui avaient concouru au développement, dans l'esprit des fermiers, d'une « conscience d'eux-mêmes en tant que classe et en tant que

* Article traduit par Cécile Boyer, Maroussia Raveaud et Anne-Marie Bardi.

1. Écoles publiques regroupant l'enseignement primaire et la première partie de l'enseignement secondaire.

2. Birgith et Vestskolen sont des noms d'emprunt.

véritable colonne vertébrale de la société» (Østergård 1993: 213). Largement influencés par les écrits du philosophe et homme d'église N.F.S. Grundtvig, ils réussirent à établir l'indépendance de la culture en mettant en place leurs propres institutions scolaires. Grundtvig déplorait le déclin de l'image qu'avaient les Danois de leur pays et prônait l'importance de la langue maternelle et d'une « culture orale vivante » qui devait être le véhicule de « l'instruction du peuple » (*folkeoplysning*) dans un système éducatif libéral. Selon lui, la « culture vivante » devait être transmise dans une relation de professeurs à élèves dynamique et narrative, permettant de replacer les événements de la vie de tous les jours de chacun dans une perspective de conscience historique (Østergård 1993).

De ce fait, une forte tradition populaire de démocratie locale et de partenariat social fut le creuset d'une approche communautaire de l'éducation, définissant comme un droit universel le développement personnel, fruit d'efforts conjoints, le tout visant au soutien et au renforcement des communautés. Cette vision d'une éducation universelle ayant pour but de forger un sentiment d'appartenance et d'inciter les individus à s'impliquer dans les processus de décision de la vie démocratique reste au cœur des politiques éducatives danoises. L'éducation est donc considérée comme l'affaire de tous et les écoles, bien que relativement indépendantes, sont aussi très intégrées dans les communautés locales auxquelles elles doivent rendre des comptes.

FORMER DES CITOYENS AUX VALEURS DÉMOCRATIQUES

Le rôle tenu conjointement par les professeurs, les parents, les élèves et les collectivités locales dans l'élaboration des politiques éducatives est l'un des aspects les plus remarquables du système éducatif danois où l'expérimentation est encouragée et le consensus prépondérant. Le système danois accorde toujours beaucoup d'importance à l'implication locale et à une structure horizontale de gestion des établissements. L'État joue un rôle de régulateur et de coordinateur à l'échelle nationale, mais il encourage le développement des pouvoirs locaux, la démocratie scolaire et il affirme l'importance du droit des élèves au sein du système éducatif (Lauglo 1995). La Loi sur les *Folkeskole* actuelle stipule que, à chaque fois que cela est possible, les méthodes de travail et le choix des matières devraient être déterminées de manière concertée entre les professeurs et les élèves. L'attachement à une organisation scolaire commune à tous et non sélective, fondée sur le principe d'égalité des chances, part du postulat que l'on forme des citoyens aux valeurs démocratiques dans un environnement démocratique, au contact d'autres individus différents d'eux-mêmes (Bjerg *et al.* 1995).

L'importance de la communauté, de l'éducation à la citoyenneté et de la cohésion sociale, ainsi que la volonté d'enseigner à tous les élèves un socle de connaissances communes, telles sont donc les préoccupations permanentes qui influencent la structure et l'organisation des écoles danoises. On peut citer en illustration ce point la loi sur les *Folkeskole* actuelle : « chaque *Folkeskole* doit – en collaboration avec les parents – s'attacher à l'acquisition par les élèves de connaissances, de compétences, de méthodes de travail et de moyens d'expression, et ce faisant, doit contribuer au développement et à l'épanouissement personnel global de chaque élève. Les *Folkeskole* doivent s'efforcer de créer les conditions favorisant l'expérience, le travail et l'assimilation nécessaires aux élèves pour qu'ils puissent développer leur conscience, leur imagination et leur curiosité intellectuelle, et ce afin qu'ils acquièrent une confiance en leurs propres capacités et des connaissances qui leur permettront de s'engager et de prendre des décisions. Les *Folkeskole* doivent familiariser les élèves avec la culture danoise et contribuer à leur bonne compréhension d'autres cultures et de l'interaction de l'homme avec la nature. L'école doit préparer les élèves à participer à la vie sociale, à prendre des décisions concertées, aux droits et aux devoirs qu'une société fondée sur la liberté et la démocratie impliquent. Par conséquent, l'enseignement dispensé au quotidien doit être empreint de liberté intellectuelle, d'égalité et de démocratie. »³. La relation entre la maison et l'école, la place centrale du développement personnel au service de l'action concertée et les applications pratiques des principes démocratiques sont donc clairement définis.

LA FOLKESKOLE DANOISE

Phénomène assez rare en Europe, l'enseignement primaire et la première partie du secondaire font partie au Danemark du même système appelé *folkeskole*. La plupart des enfants fréquentent une école publique non sélective appartenant à la collectivité locale, d'une capacité typique d'environ 400 à 500 élèves âgés de 6 à 17 ans. Les élèves sont répartis en niveaux selon leur âge et le passage d'un niveau au suivant est automatique. Les classes (*klasser*) comptent entre quinze et vingt élèves, et chaque classe a un professeur (*klasselærer*) responsable de l'éducation du groupe d'élèves. Ce professeur peut suivre ces élèves tout au long de leur scolarité à la *Folkeskole*.

L'évaluation des élèves est en majeure partie continue et formative. Il n'y a pas de notes individuelles avant le septième niveau (quand l'élève est âgé de 14 ans). La *Loi sur les Folkeskole* actuelle préconise une étroite collaboration entre l'école et le foyer familial ainsi qu'un dialogue permanent entre les enseignants, les parents et les élèves. Élèves et parents doivent être régulièrement

3. *Loi sur les Folkeskole*, 2007, ministère de l'Éducation.

tenus au courant par l'école (au moins deux fois par an) de la progression scolaire de l'élève. Ce compte-rendu fait à la fois mention de l'épanouissement personnel et social de l'élève et de son niveau scolaire.

Durant les vingt dernières années, les parents et les élèves se sont de plus en plus impliqués dans la gestion des établissements, en participant aux conseils d'éducation et aux conseils d'administration. La gestion interne des *folkeskole* est aussi organisée de manière démocratique : par exemple, un professeur principal doit consulter ses collègues avant de prendre une décision induisant un changement majeur et la décision prise doit être consensuelle. Il n'existe pas d'inspection scolaire au Danemark, mais l'auto-évaluation des établissements est préconisée et accompagnée grâce à des instruments d'évaluation fournis par le ministère.

ÊTRE PROFESSEUR RESPONSABLE D'UNE CLASSE DANOISE

Le rôle des professeurs responsables de classes (*klasselærer*) illustre les valeurs qui sous-tendent le système éducatif danois, et ce depuis leur établissement en 1870. Harrit *et al.* (1992 : 85) définissent leur rôle comme « charnière » et décrivent les objectifs du professeur responsable comme suit : « s'assurer que la classe dont il est responsable bénéficie d'un environnement favorable. L'un des premiers objectifs de l'éducation à nos yeux est que les élèves deviennent de plus en plus autonomes et capables de se motiver, c'est-à-dire qu'ils prennent eux-mêmes en charge leur processus d'apprentissage. L'acquisition d'un tel état d'esprit dépasse le simple cadre scolaire et leur sera utile dans leur vie future. Voilà l'objectif éducatif à long terme du professeur. »

Au Danemark, le fait qu'un groupe très restreint de professeurs soit appelé à enseigner aux élèves au cours de leurs cinq ou six premières années d'école est pratiquement un principe organique. Cette équipe pédagogique, réduite au maximum et très soudée, est gérée et encadrée par le professeur responsable. De ce fait, le professeur responsable doit d'une part enseigner à sa classe bon nombre de matières, et d'autre part coordonner l'équipe pédagogique restreinte qui intervient dans la classe pour les autres matières. Par ailleurs, il est fréquent qu'un professeur responsable enseigne dans d'autres classes que la sienne et fasse partie d'autres équipes pédagogiques, ce qui concourt à l'intégration des différentes classes d'une même école.

Le professeur responsable a aussi une fonction pastorale de conseiller ou médiateur ; il doit faire régner l'harmonie dans sa classe et assurer la liaison entre l'école et les parents d'élèves régulièrement. Lors des heures de vie de classe [*klassens time*] hebdomadaires (qu'elles fassent l'objet d'une dénomination particulière sur l'emploi du temps ou qu'elles soient intégrées aux autres cours), le professeur responsable a l'occasion de tisser des liens avec ses élèves

et doit s'enquérir des problèmes qui peuvent les perturber. Cette relation de dialogue, en petit comité, confère au professeur responsable une place importante : il sait faire preuve d'empathie et sait mener ses élèves sur la voie de la démocratie.

L'importance des valeurs démocratiques constitutives du dialogue professeur/élèves instauré pendant les heures de vie de classe est expliquée par Harrit *et al* (1992 : 87) : « on consacre du temps aux projets, aux décisions à prendre : ils sont discutés, débattus... Les élèves ne pourraient pas prendre part à ces activités démocratiques sans y avoir été formés, ni sans être soutenus, mais le professeur responsable peut passer par le dialogue pour les y encourager. De plus, le bon ordre nécessaire à toute activité démocratique est, ce faisant, inculqué aux élèves. »

De cette manière, chaque groupe d'élèves a un professeur qui joue pour chacun un rôle à long terme de conseiller et qui favorise au maximum les relations entre la famille et l'école. Les élèves et les parents ont toujours le même interlocuteur chargé d'instaurer un bon climat dans la classe. Dans le respect du cadre national, ces derniers œuvrent ensemble à créer l'environnement le plus propice aux apprentissages des enfants. Il est important de noter que le rôle du professeur responsable est considéré comme complémentaire de celui des parents, et non comme son substitut. Ce concept de professeur responsable affirme aussi la valeur accordée aux aspects sociaux et affectifs de l'apprentissage, en plus de ses aspects cognitifs et académiques.

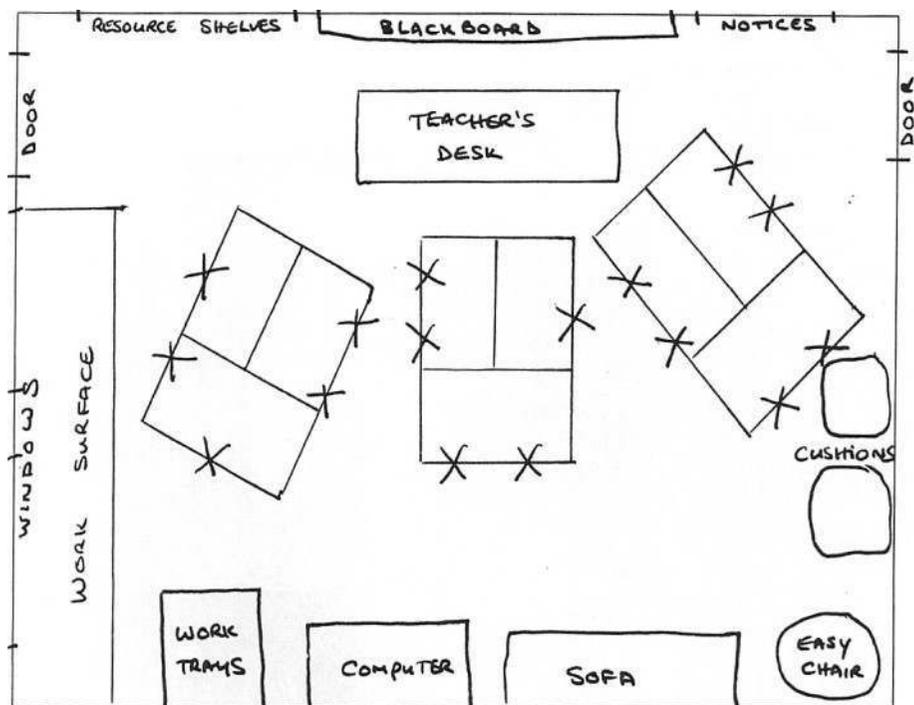
Ces valeurs de démocratie, de consensus, de collaboration, et l'importance capitale conférée à la communication et aux aspects sociaux et affectifs de l'apprentissage sont illustrés ci-dessous à travers l'exemple de Birgith, une enseignante tout à fait représentative de la majorité des professeurs danois des *folkeskole*.

L'EXEMPLE DE BIRGITH, ENSEIGNANTE À VESTKOLEN

Sa classe

Au moment de l'étude (McNess 2002) la classe de Birgith qui compte seize élèves [*klasse 3a*] est l'une des classes du troisième niveau (élèves de 9 à 10 ans) de Verstkolen. Les élèves ont été répartis dans trois classes en tenant compte de différents facteurs comme le sexe ou le milieu social, afin que les trois classes du troisième niveau soient d'une composition aussi similaire que possible. La disposition des équipements scolaires à l'intérieur de la salle de classe résulte d'une négociation entre Birgith et ses élèves, comme c'est souvent le cas dans les écoles danoises.

Disposition de la salle de classe de Birgith



Les élèves travaillent en groupe de quatre ou cinq rassemblés autour d'une table, l'atmosphère est détendue. Dans la salle, on a un sentiment d'espace. Un côté donne sur la cour de récréation, et l'autre sur un gymnase servant à plusieurs classes regroupées. Au fond de la salle, un espace de lecture est formé de sièges disposés de manière informelle en libre accès: les élèves y vont pour lire, s'y regroupent pour planifier leur travail ou pour discuter de leurs problèmes. Lorsque nous avons demandé à Birgith si cet espace convivial serait conservé l'année suivante, elle nous a répondu, et c'est révélateur, que cela ferait l'objet d'une négociation entre les élèves et elle-même. « Il peuvent conserver cet espace s'ils le veulent ». Les enfants considèrent manifestement la classe comme leur espace personnel et se relaient pour y faire le ménage en fin de journée.

Ses charges et ses pratiques de travail

Birgith enseigne à sa classe le danois, l'histoire et la musique. Musicienne accomplie, elle se sert d'un studio musical entièrement équipé au sein de l'école. Ses élèves y apprennent à chanter et jouer d'un instrument ensemble. Birgith est aussi chargée de coordonner le travail avec les deux autres

collègues (un homme et une femme) de l'équipe pédagogique de la classe. L'un des deux collègues est le professeur responsable d'une autre classe du troisième niveau et enseigne à la classe de Birgith les mathématiques et les sciences. L'autre est un professeur de sixième niveau chargé d'enseigner le dessin et la religion aux élèves de Birgith. Pour l'éducation physique, tous les élèves du troisième niveau sont regroupés dans une grande salle de sport très bien équipée. Un groupe de professeurs spécialisés est chargé de ce cours, en présence, toutefois, des professeurs responsables. En dehors des moments où ils enseignent, les trois professeurs de la 3a (troisième niveau, classe A) disposent aussi d'heures pour se rencontrer sous la direction de Birgith et décider de la progression pédagogique de l'année. Ce planning est envoyé aux parents à chaque début d'année scolaire. La progression prévue est forcément en partie indicative puisque l'emploi du temps détaillé est distribué chaque semaine, et parfois au jour le jour, pour pouvoir y apporter des modifications, comme Birgith le souligne, insistant sur la flexibilité et l'autonomie dont elle-même et ses collègues bénéficient en matière de contenu du cours.

Chaque mois, comme la majorité des professeurs responsables danois, Birgith envoie aux parents une lettre d'information qui fait à la fois le compte rendu du travail effectué pendant le mois écoulé et les informe des projets pédagogiques du mois suivant. Birgith insiste beaucoup sur l'importance des relations avec les parents d'élèves. Elle les rencontre en réunions deux fois par an pour discuter des questions qu'elle ou ils veulent aborder concernant le groupe classe. Ainsi explique-t-elle :

« Le professeur responsable convie les parents dans sa classe. Tous les professeurs en font autant le même soir. Les enfants ne sont pas là. La première réunion vise à les accueillir dans l'établissement et leur présenter la progression pédagogique de la classe pour l'année. Elle a lieu après trois semaines de cours, en août ou septembre. Lors de cette première réunion, les parents des élèves de chaque classe de l'établissement sont présents. Le but est d'informer les parents du déroulement de l'année, du programme « d'activités ». Le programme de chaque matière leur y est remis. Après deux ou trois semaines de cours, je suis en mesure de leur parler de la classe, du comportement des élèves, de mon plaisir de les retrouver pour une nouvelle année, de signaler un éventuel problème de comportement, etc. Il y a donc cette réunion-là, et il y en a une autre après Noël, en février. Cette deuxième réunion n'est pas obligatoire, mais j'en fais toujours une, parce que je trouve cela utile. »

Birgith nous explique aussi qu'elle organise deux réunions parents/professeur par an avec des rendez-vous individuels. Cela lui donne l'occasion de rencontrer les parents accompagnés de leurs enfants et de faire le point sur les progrès accomplis par l'élève aussi bien sur le plan scolaire que social. Birgith estime qu'il est très important de bien préparer les élèves à ces rencontres car cela peut générer chez eux une certaine appréhension :

« Deux fois par an, des rencontres individuelles avec les parents et leurs enfants sont organisées. L'une de ces rencontres, en novembre, est obligatoire, et nous en

organisons une autre en mars. Il s'agit d'instaurer un dialogue à trois interlocuteurs. En amont, nous parlons à chaque enfant individuellement. C'est important pour désamorcer le stress que cela peut induire chez les élèves. Je pense qu'ils doivent être mis au courant des sujets qui seront abordés. Je leur donne un questionnaire auquel ils doivent répondre par écrit, puis nous discutons des réponses qu'ils ont formulées. Nous effectuons ce travail en préparation de la rencontre pour qu'ils puissent vraiment y participer en tant qu'interlocuteur à part entière. Je pense qu'il est bon que l'enfant sache de quoi nous allons parler. En fait, la rencontre devient pour eux comme une sorte de représentation à laquelle ils se sont entraînés. Comment vas-tu? Aimes-tu l'école? Ils n'appréhendent donc pas cette rencontre et se sentent à l'aise le moment venu.»

Cette préparation minutieuse montre que tout est fait pour que la conversation implique vraiment trois interlocuteurs. L'accent est mis sur une approche globale et formative de l'évaluation des apprentissages de l'élève.

Sa conception du « bon » professeur

Interrogée sur les qualités requises pour être un bon professeur, Birgith déclare clairement, que, outre de bonnes connaissances disciplinaires, la capacité d'empathie avec les enfants et la capacité à créer un environnement rassurant et où les enfants se sentent bien sont essentielles :

« Je dirais qu'il y a un grand éclat de rire par jour. C'est important de rire ensemble et de se sentir à l'aise. C'est important pour moi que les élèves se sentent à l'aise avec moi. Le contenu disciplinaire? Oui, bien sûr, c'est important. Il faut aussi que nous soyons performants dans notre travail et dans les différentes matières. »

Ces idées s'articulent bien avec sa conception de l'enseignement primaire qui, selon elle, poursuit des objectifs de deux ordres, conciliant les connaissances disciplinaires avec l'épanouissement personnel des enfants, le tout s'inscrivant dans une longue tradition idéologique communautaire dans laquelle la collaboration et le civisme sont primordiaux. D'où l'importance de l'implication des parents :

« Il y a deux choses. Leur apporter de solides connaissances dans chaque matière, c'est le premier élément. Le deuxième, c'est de leur apprendre à vivre en groupe, en respectant les autres et en se comportant de manière civilisée. Je pense que cet aspect est crucial et que les parents ne peuvent pas inculquer cela à leurs enfants. C'est le rôle de l'école, qui doit les former à devenir des individus intègres et de bons citoyens. Un bon code moral, en somme, mais pas au sens religieux. »

Lorsque nous lui demandons envers qui elle se sent responsable professionnellement, elle répond qu'elle est tout d'abord responsable envers ses élèves et ensuite envers leurs parents. Cependant, elle n'a pas souvent à rendre des comptes car tout le monde a confiance en son expertise professionnelle :

« Les enfants! Et bien sûr les parents, mais avant tout les enfants parce que les parents ne sont pas là pour observer mon travail. Je leur en parle et ils peuvent me poser toutes les questions qu'ils souhaitent, ma porte est grande ouverte,

mais c'est moi qui décide de ce que je fais parce que c'est moi qui sais ce qu'il faut faire. Lorsque je forme de futurs professeurs, je leur dis toujours : "vous n'avez pas à défendre vos choix, dites leurs ce que vous faites, donnez des explications, mais ne soyez pas sur la défensive". C'est comme cela que je procède. J'explique le pourquoi et le comment, et alors les parents comprennent. Je pense que ce point est essentiel. »

Lorsque nous lui demandons dans quelle mesure elle doit rendre des comptes à son chef d'établissement, la réponse de Birgith est plus ambiguë :

« Le chef d'établissement ? En fait, je n'ai aucun compte à lui rendre... ou peut-être que si... C'est elle qui est juge en dernier ressort dans l'établissement si quelque chose ne va pas ou si j'ai besoin d'aide. Si je fais mal quelque chose et que les parents l'appellent ou que les élèves s'en plaignent auprès d'elle, elle me convoquera et je devrai m'en expliquer. Elle donnera son point de vue sur ce qu'il faut faire. De même, si des parents me téléphonent et me remettent en cause sur tel ou tel point, je coupe court à la conversation et leur réponds que nous allons ensemble rencontrer le chef d'établissement pour en discuter. Dans ce cas de figure, je lui dirai que j'ai besoin de son soutien en tant que personne responsable de toute l'école et en tant que tiers. Je lui demanderai d'écouter ce que les parents ont à dire et ce que j'ai à dire sur le sujet de discorde. De ce point de vue, nous sommes responsables les uns envers les autres. Mais pour moi, la responsabilité est avant tout un devoir moral et je me sens avant tout responsable envers les enfants. Le chef d'établissement n'est pas là pour me surveiller. Elle est là pour l'ensemble du personnel de l'école, pour les élèves et pour les parents. Elle doit avoir une vue d'ensemble, et elle y réussit très bien. »

Birgith considère par ailleurs que la vie des élèves en dehors de l'école la concerne aussi. En tant que membre de la communauté, elle prend part à l'éducation des enfants. Tel est le rôle à forte teneur sociale des professeurs, des parents et des pédagogues animant les activités extrascolaires [*skolefritidsordning*, SFO].

« Je suis responsable des enfants, même lorsqu'ils ne sont pas dans l'école, mais ce n'est pas seulement *ma* responsabilité. D'après moi, l'enfant est au centre, et autour, il y a les parents, l'école et les professeurs, et les moniteurs du SFO. Nous sommes les adultes qui veillons sur les enfants. Je prends donc le temps de discuter avec les élèves en aparté pour leur demander : "Comment ça va à l'école ? Et à la maison ? As-tu des amis ? Y a-t-il quelque chose dont tu voudrais me parler ? Un problème à la maison dont tu voudrais discuter ?". Les parents savent que je pose toutes ces questions. J'estime que nous avons tous une responsabilité envers l'enfant, dans sa vie en général, dès lors que nous en faisons partie. Notre rôle dépasse largement la transmission de savoir, surtout dans les premières années d'école.

Le concept danois de *dannelse* envisage l'éducation comme une entreprise sociale aussi bien que cognitive. Il se rapproche du concept allemand de *Bildung*, de ce que les Français entendent par « culture » et du concept grec de *paideia*. Malgré la pression de plus en plus forte mise par les décideurs

politiques à cause des résultats médiocres des élèves danois dans les études comparatives internationales, Birgith est convaincue de la pertinence de ce modèle éducatif dans la société moderne :

« Le *Dannelse* vous apprend à vous comporter correctement au sein d'un groupe, à utiliser le bon niveau de langue avec différents interlocuteurs... En outre, et c'est très important à mon avis, lorsqu'on compare nos enfants aux enfants d'autres nationalités, peut-être qu'ils ne sont pas de très bon lecteurs et qu'ils savent moins bien rédiger, mais ils ont une bonne connaissance du monde et je pense que c'est très bien. Ils savent rester concentrés et approfondir les débats pour aboutir à des conclusions. À mon sens, il est important qu'ils prennent conscience des problèmes engendrés par la pollution, ou autre, pour pouvoir se forger leur propre opinion. Il s'agit de former des individus intègres, de bons citoyens, de futurs bons parents, de bons collègues de travail, etc. »

Des réformes en débat

À l'époque de l'étude, forte de sa longue expérience d'enseignante, Birgith percevait les changements dans la société qui avaient déclenché la réévaluation des résultats des *folkeskole* par les décideurs politiques. Elle commençait à faire l'expérience des conséquences engendrées par les exigences d'un programme scolaire alourdi et était préoccupée par la réduction du nombre d'heures dévolues à l'étude de l'histoire et de la culture danoise. Birgith considérait que cela allait porter préjudice aux objectifs généraux du système éducatif danois tel que Gundtvig l'avait pensé :

Avant, il y avait beaucoup plus d'heures pour enseigner la culture danoise, mais il y en a de moins en moins. On a calculé qu'il y a vingt ans, les élèves assistaient à mille cours de plus en dix ans de *Folkeskole* qu'aujourd'hui. À mon sens, c'est problématique parce que la littérature, le chant et la musique ne doivent pas être négligés. Avant, apprendre des chansons était une part importante des leçons de danois. Mais, le nombre d'heures de cours ayant globalement baissé, le temps imparti aux chansons a été réduit pour laisser plus de temps pour les autres matières. À ce jour, il est question d'augmenter à nouveau le nombre d'heures de cours. Je pense que l'emploi du temps des deuxième et troisième niveaux pourrait être allongé d'une ou deux heures hebdomadaires. Nous aurions plus de temps pour faire tout le programme mais de manière plus « détendue ». On pourrait à nouveau apprendre des chansons et faire plus d'activités ludiques. Les élèves aimeraient d'autant mieux étudier. Aujourd'hui, si l'on fait tout ce que l'on est censé faire, on n'a pas de temps pour tout ça.

Le fait d'avoir un programme scolaire plus chargé et moins de temps pour les activités créatives posait aussi problème à Birgith parce qu'elle avait par conséquent moins de temps pour tisser des liens avec ses élèves. Sans être catégorique quant à l'ampleur des changements à venir, elle était toutefois très préoccupée en tant que professeur responsable de jeunes élèves car elle

considérerait qu'ils avaient besoin de beaucoup d'encadrement et d'écoute dans leur vie extra scolaire et dans leur travail scolaire :

« ...on n'a pas le temps et par conséquent *on n'écoute pas* ce qu'ils ont à dire. En principe, beaucoup d'entre eux réclament votre attention et semblent vous dire "Moi aussi, moi aussi", mais on n'a pas le temps de s'en occuper. Plus de cours de danois ne serait selon moi pas du luxe. Peut-être est-ce parce que je suis professeur responsable et que donc les cours de culture danoise et les débats sont importants pour moi, parce que j'ai besoin d'être proche de mes élèves et que j'ai l'impression que je n'ai pas le temps de les écouter suffisamment. Ils ont peut-être envie de me parler de leur petit chien, ou que sais-je ? Je crois que j'avais plus le temps de les écouter avant. »

Cinq ans plus tard, les préoccupations de Birgith font toujours débat, d'autant plus que la récente élaboration et la mise en place d'évaluations écrites des élèves à l'échelle nationale ont encore accru le travail administratif des professeurs responsables et encore réduit la place octroyée aux discussions informelles⁴.

LES VALEURS DANOISES ET LA CLASSE

Qu'avons-nous globalement appris des valeurs qui sous-tendent la structure et l'organisation de l'éducation au Danemark, et comment se traduisent-elles à l'intérieur d'une salle de classe ? L'expérience que fait Birgith d'une gestion relativement horizontale des structures éducatives ainsi que la grande autonomie laissée au professeur sont typiques de beaucoup d'écoles danoises. De même sont typiques sa volonté d'impliquer les parents qui caractérise ses méthodes de travail et celle de travailler en étroite collaboration avec les autres professeurs de l'équipe pédagogique de sa classe. Le fait que les professeurs, comme Birgith, puissent au Danemark suivre un petit groupe d'élèves sur une très longue période (parfois neuf années) prouve que le système en place valorise le temps passé par les enseignants à épauler leurs élèves émotionnellement, à les aider dans leurs relations sociales et accorde une grande importance au travail de groupe et aux principes démocratiques.

Birgith insiste beaucoup sur l'épanouissement personnel et social de ses élèves et affirme qu'elle doit jouer un rôle actif pour leur permettre d'apprendre à travailler ensemble et pour les préparer à leur future vie de citoyens actifs. Il est à noter que les professeurs n'usurpent pas la place des parents et ne

4. Signalons que le gouvernement au pouvoir depuis 2001 a déclaré que l'école participait d'une « guerre culturelle » destinée à défendre les valeurs et la culture danoises. La connaissance de l'héritage culturel danois a même été assimilée à un « réarmement culturel » par le ministre de la culture, Brian Mikkelsen, en septembre 2005. Voir dans le n° 44 de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (avril 2007) l'article de Niels Kryger et Birte Ravn, « Champ de bataille ou terrain de rencontre ? L'éducation à la citoyenneté au Danemark », p. 61.

s'immiscent pas dans la sphère privée trop tôt (l'école ne commence pas avant l'âge de sept ans), mais qu'ils ont fortement conscience de la dimension communautaire de leur fonction qui comprend d'une part la transmission de savoirs formels et d'autre part une responsabilité dans le développement de l'esprit de solidarité (Harrit *et al.* 1992).

La classe de Birgith témoigne aussi de la valeur accordée à la disposition de la salle, de la nécessité de créer un environnement rassurant, stable mais flexible favorisant l'apprentissage. Cette disposition est déterminée en concertation avec les élèves avec pour objectif de permettre un apprentissage de bonne qualité. Birgith insiste aussi sur l'importance d'une évaluation formative continue, pas seulement dans le domaine intellectuel et académique, mais aussi au niveau des relations sociales et affectives des élèves. Le fait que les parents soient régulièrement tenus au courant des progrès de leurs enfants en présence de ces derniers est, selon elle, souhaitable et constitue un aspect essentiel de son travail.



Il est manifeste que les Danois accordent plus de valeur à l'approche communautaire et démocratique de l'enseignement qu'à l'organisation et au contenu des programmes; de ce fait, ils favorisent une gestion à l'échelle locale de l'école et une véritable implication des parents agissant de concert avec les professeurs et l'administration des établissements scolaires (Ravn 1994). Le système vise à instaurer l'égalité des chances, indépendamment des milieux sociaux ou des capacités intellectuelles, en dispensant à tous les mêmes savoirs. L'apprentissage de la citoyenneté et la valeur de la cohésion sociale comptent beaucoup, au moins autant que les progrès individuels et les progrès économiques collectifs. On peut considérer que cela va à l'encontre des idéologies auxquelles adhèrent actuellement beaucoup d'autres pays européens qui tendent à soumettre les services publics, éducation incluse, aux lois du marché en vue d'y générer plus d'efficacité. De telles décisions s'inscrivent dans une approche néolibérale qui défend le libre choix et le pouvoir des individus.

Cependant, il faut rappeler aussi qu'il y a des forces à l'œuvre au Danemark qui vont dans le sens des autres pays d'Europe. Les changements sociaux, l'immigration accrue, les contraintes financières et la nécessité d'être compétitifs sur le plan économique à l'échelle mondiale, tous ces facteurs remettent en cause le *statu quo* et mettent à mal ces valeurs traditionnelles (Winther-Jensen, 2001). C'est pourquoi certains craignent que la manière de promouvoir et de mettre en œuvre les valeurs qui sous-tendent l'éducation ne soit en train de changer.

BIBLIOGRAPHIE

BJERG J., CALLEWAERT S., ELLE B., MYLOV P., NISSEN T. and SILBERBRANDT H. (1995): «Danish Education: pedagogical theory in Denmark and in Europe, and Modernity», *Comparative Education*, Vol. 31: 1, pp. 31-47.

Danish Ministry of Education (2007): *Act on the Folkeskole*, Copenhagen: Undervisningsministeriet.

HARRIT O., KRYGER N., MOOS L., REINSHOLM N., REISBY K. (1992): *Form Teachers – Tradition and Renewal*, Copenhagen: The Royal Danish School of Education Studies.

LAUGLO J. (1995): «Forms of decentralization and the implications for education», *Comparative Education*, Vol. 31: 1, pp. 5-30.

MCNESS E. (2002): *A Socio-cultural investigation into the impact of cultural context and national policy on teachers' work and professional values in England and Denmark*, unpublished PhD thesis, University of Bristol.

OSBORN M., BROADFOOT P., MCNESS E., PLANEL C., RAVN B. and TRIGGS P. (2002): *A World of Difference: comparing learners across Europe*, Buckingham: Open University Press.

Østergård U. (1993): «Language and national identity in the Danish nation-state in the 19th Century», *History of Ideas*, Vol. 16: 3, pp. 213-218, London: Pergamon.

RAVN B. (1994): «Expectations about parents in education in Scandinavian countries», in A. Macbeth and B. Ravn (eds) *Expectations about Parents in Education: European perspectives*, Glasgow: University of Glasgow.

WINTHER-JENSEN T. (2001): «Changing cultures and schools in Denmark». In J. Cairns, D. Lawton and R. Gardner (2001). *World Yearbook of Education 2001: Values, Culture and Education*, London: Kogan Page Limited pp. 178-189.

